



**CENTRO UNIVERSITÁRIO UNA
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO SOCIAL,
EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO LOCAL**

SAMIRA FAKHOURI BAIA

**RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA ESCOLA À LUZ DAS
CONTRIBUIÇÕES DE MAKARENKO**

Belo Horizonte

2019

RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA ESCOLA À LUZ DAS CONTRIBUIÇÕES DE MAKARENKO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local do Centro Universitário UNA como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Inovações sociais e desenvolvimento local

Linha de pesquisa: Educação e desenvolvimento local

Orientadora: Profa. Dra. Lucília Regina de Souza Machado

Belo Horizonte

2019

B152r

Baia, Samira Fakhouri.

Relações interpessoais na escola à luz das contribuições de Makarenko [manuscrito]. / Samira Fakhouri Baia – 2019.

92 f.

Orientadora: Profa. Dra. Lucília Regina de Souza Machado.
Dissertação (Mestrado) – Centro Universitário UNA, 2018. Programa de Mestrado Gestão Social e Desenvolvimento Local.
Inclui bibliografias p. 90-92

1. Relações interpessoais. 2. Ambiente escolar. 3. Makarenko, Anton Semenovich – 1888 -1939. I. Machado, Lucília Regina de Souza. II. Centro Universitário UNA. III. Título.

CDU: 658.114.8

CENTRO UNIVERSITÁRIO UNA
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO SOCIAL, EDUCAÇÃO E
DESENVOLVIMENTO LOCAL

Dissertação intitulada **RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA ESCOLA À LUZ DAS CONTRIBUIÇÕES DE MAKARENKO** de autoria da mestrandia **Samira Fakhouri Baia**, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profa. Dra. Lucília Regina de Souza Machado
Orientadora (Una)

Prof. Dr. Walter Ernesto Ude
(FaE/UFMG)

Profa. Dra. Adilene Gonçalves Quaresma
(Una)

Profa. Dra. Maria Lúcia Miranda Afonso
(Suplente - Una)

Profa.. Dra. Lucília Regina de Souza Machado
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em
Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local
Centro Universitário UNA

Belo Horizonte, 15 de fevereiro de 2019

*Não são os homens que têm defeitos,
mas as relações entre eles.*

Makarenko

RESUMO

A busca de soluções para situações vivenciadas no ambiente escolar concernentes às relações interpessoais tem permeado o debate educacional e vem se constituindo uma demanda social mais ampla. Esta dissertação se coloca como partícipe dessa procura e foi motivada pela necessidade de se conhecer propostas e experiências educacionais, que se interessam pelas questões pertinentes às relações interpessoais na escola. Como objetivo geral, propôs a análise de subsídios intencionados a contribuir com a formação de pessoas capazes de enfrentar os desafios de sociabilidade colocados pela sociedade atual, pelos relacionamentos sociais de um modo geral e, particularmente, pelo atual mundo do trabalho, tendo em vista o desenvolvimento de intervenções educacionais inovadoras socialmente e comprometidas com o desenvolvimento local. Utilizou-se a metodologia da pesquisa bibliográfica, que teve como ponto de partida uma revisão da literatura sobre o tema das relações interpessoais e, a seguir, uma imersão nas contribuições do pedagogo soviético Anton Makarenko, uma referência mundialmente conhecida em razão de suas experiências bem-sucedidas no enfrentamento de problemas não tão diferentes dos que hoje família e escola vivenciam na tarefa de educar. Os resultados colhidos com essa pesquisa foram utilizados na elaboração de um plano de ensino de um minicurso destinado à formação continuada de professores interessados em problematizar as relações interpessoais que perpassam o ambiente escolar e buscar formas **de torná-las menos conflitantes respeitosas do ser humano**.

Palavras-chave: Relações interpessoais. Ambiente escolar. Makarenko. Educação. Desenvolvimento local.

ABSTRACT

The search for solutions to situations experienced in the school environment concerning interpersonal relations has permeated the educational debate and has become a broader social demand. This dissertation places itself as a participant in this demand and was motivated by the need to know educational proposals and experiences that are interested in issues related to interpersonal relationships in school. As a general objective, he proposed the analysis of intentional allowances to contribute to the formation of people capable of facing sociability challenges posed by current society, by social relationships in general, and particularly by the current world of work, in view of the development of educational interventions that are innovative socially and committed to local development. The methodology of bibliographical research was used, starting from a review of the literature on the subject of interpersonal relations, and then an immersion in the contributions of the Soviet pedagogue Anton Makarenko, a reference known worldwide for his well-known experiences -sucedidas in facing problems not so different from those that today family and school experience in the task of educating. The results obtained from this research were used in the elaboration of a mini-course teaching plan for the continued formation of teachers interested in problematizing the interpersonal relations that permeate the school environment and to seek ways to make them more edifying of the human being.

Keywords: Interpersonal relations. School environment. Makarenko. Education. Local development.

NOTA INTRODUTÓRIA

No Programa de Pós-Graduação em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local do Centro Universitário Una, as dissertações de mestrado se orientam pelas seguintes normas aprovadas por seu Colegiado:

- 1. A Introdução deve trazer o tema, problema, questão central da pesquisa, hipótese (facultativa), objetivo geral, objetivos específicos, justificativas e o plano de capítulos;*
- 2. O primeiro capítulo deve trazer uma revisão teórica na área temática da pesquisa, dentro de um recorte de tempo. É esperado que esse capítulo seja apresentado na forma de um artigo de revisão, contendo: título, subtítulo, nomes e filiação institucional dos autores (o/a mestrando/a e o/a orientador/a), resumo, palavras-chave, abstract, keywords, introdução, desenvolvimento, conclusão, referências, notas, anexos e apêndices;*
- 3. O segundo capítulo deve trazer o relato da pesquisa realizada pelo/a mestrando/a. É esperado que esse capítulo seja apresentado na forma de um artigo científico, contendo: título, subtítulo, nomes e filiação institucional dos autores (o/a mestrando/a e o/a orientador/a), resumo, palavras-chave, abstract, keywords, introdução, discussão teórica, metodologia, análise dos dados e/ou discussão dos resultados, considerações finais, referências, notas, anexos e apêndices;*
- 4. O terceiro capítulo deve trazer o produto técnico derivado da revisão teórica e da pesquisa realizada pelo/a mestrando/a, sua proposta de intervenção na realidade. É esperado que contenha: título, subtítulo, nomes e filiação institucional dos autores (o/a mestrando/a e o/a orientador/a), resumo, palavras-chave, abstract, keywords, introdução, discussão para introduzir o produto técnico e contextualização, descrição detalhada do produto técnico, considerações finais, referências, notas, anexos e apêndices;*
- 5. Por último, o/a mestrando/a deve trazer as considerações finais da dissertação;*
- 6. Ficam mantidos os elementos pré-textuais e pós-textuais de praxe em dissertações e teses;*
- 7. Alguma flexibilidade em relação a essa estrutura pode ser considerada, mas é indispensável que o/a mestrando/a apresente pelo menos uma das suas partes na forma de um artigo.*

AGRADECIMENTOS

A elaboração desta dissertação de mestrado não teria sido possível sem a participação e apoio de algumas pessoas a quem desejo prestar o meu profundo agradecimento.

Gostaria inicialmente de agradecer a Deus, o criador de todas as coisas e que nos deu a capacidade de raciocínio para poder desenvolver todas as atividades com as quais nos deparamos no decorrer da vida.

Aproveito a oportunidade para agradecer ao meu marido Jocivaldo e à minha filha Laila, que me deram apoio inestimável: mesmo nos momentos mais difíceis, me encorajaram a perseverar diante dos contratemplos.

A meus pais, manifesto meu afeto: sinto-me extremamente grata pela compreensão dos momentos em que estive ausente do convívio familiar.

Não posso deixar de citar minhas professoras Lucília Machado, Adilene Gonçalves Quaresma, Lúcia Afonso e todos os demais professores pelas orientações, paciência e apoios, fatores fundamentais para a conclusão deste trabalho.

Às minhas amigas Salua, Thaís e Ana Tereza, que foram um auxílio fortificante nos períodos adversos.

Aos colegas do mestrado, que desde início desta jornada, me incentivaram com calorosa recepção e companheirismo.

Não haveria espaço suficiente para agradecer a todos, que sabendo ou sem saber, contribuíram para a execução deste trabalho.

A todos, meu muito obrigada!

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
1.1. Tema e problema de investigação.....	12
1.2. Objetivo geral.....	17
1.3. Objetivos específicos	17
1.4. Justificativas	18
1.5. Metodologia	19
1.6. Estrutura da dissertação	22
2. RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA ESCOLA E DESENVOLVIMENTO LOCAL 23	
2.1. Introdução	24
2.2. Conceitos, abordagens e propostas para enfrentar os desafios das relações interpessoais na escola	26
2.3. Considerações finais	44
2.4. Referências	46
3. MAKARENKO, PEDAGOGO DO EXTREMO E DA ALEGRIA DO EDUCAR ... 48	
3.1. Introdução	49
3.2. O contexto histórico-social	51
3.3. A construção da experiência educativa	55
3.4. A organização da escola	59
3.5 A organização e a participação dos alunos	65
3.6. A participação da família	68
3.7. Considerações finais	72
3.8. Referências	73
4. PLANO DE ENSINO PARA UM MINICURSO SOBRE RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA ESCOLA	75

4.1. Introdução	75
4.2. Objetivo geral	80
4.3. Objetivos específicos	81
4.4. Justificativas	81
4.5. Dados de identificação	82
4.6. Unidades temáticas	82
4.7. Metodologia	83
4.8. Material de consumo e de custeio	84
4.9. Calendário de execução	85
4.10. Referências	85
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
6 REFERÊNCIAS	90

1. INTRODUÇÃO

1.1 Tema

O tema desta dissertação refere-se às relações interpessoais na escola. Ele remete a condições estruturais da formação histórica da sociedade brasileira e seus desdobramentos conjunturais.

Os condicionantes históricos da condução de processos sociais e educacionais, que têm suas raízes nas relações sociais capitalistas, ecoam no cotidiano da sociedade brasileira. A educação, como prática social, por se assentar num conjunto de atividades humanas histórica e culturalmente situadas nesse contexto de relações, torna-se palco de contradições, conflitos e disputas. Ela, em si, é produto, produtora e reprodutora de relações, nas quais estão implicados a natureza, o mundo das coisas, indivíduos, grupos e classes sociais. Ela envolve, assim, interesses de diferentes ordens, políticos, econômicos e sociais; lutas por poder e vantagens, conquistas e/ou manutenção de posições na sociedade. Mas, também, pode favorecer simpatias e busca por benefícios coletivos, pela realização de projetos comuns e diligências com o cuidado do outro.

A vulnerabilidade social de populações menos aquinhoadas com a riqueza material e afetadas pelo desemprego, baixa renda, exclusão social e falta de oportunidades educacionais, gera um círculo vicioso que alimenta as desigualdades sociais, educacionais, o desrespeito aos direitos humanos e de cidadania e, conseqüentemente, a violência.¹

Evidências históricas e cotidianas, presentes em narrativas de pessoas e matérias de mídias, apontam que, em muitos casos, jovens que se tornam violentos, agressivos e egoístas, extrapolam o controle social, cujo poder se encontra também desprovido em razão do enfraquecimento da autoridade familiar e de instituições

¹<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/62581-mec-apoia-enfrentamento-ao-bullying-e-violencia-nas-escolas>
<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=60811>
<http://mse.mec.gov.br/images/stories/pdf/mp/violencia.pdf>

sociais, permitem que essas circunstâncias influenciem seu percurso de vida escolar e pessoal, refletindo em sua vida adulta.

O recurso à violência e as manifestações de agressividade e de desrespeito ao outro dentro do ambiente escolar, bem como o desafio da formação humana para a elevação da qualidade dos relacionamentos interpessoais como tarefa intrínseca aos processos de ensino-aprendizagem constituem a problemática que está na origem desta pesquisa. Quanto ao problema de ordem investigativa, o interesse se voltou para o resgate de referências teórico-práticas, que possam ser oportunas ao enfrentamento desse apelo fundamental pelas escolas atuais.

A atração por esse tema adveio da experiência pessoal da pesquisadora principal, como ser humano e como docente. Filha de imigrantes, sempre escutou histórias que marcaram a vida de membros de sua família, fugindo da vida difícil e conturbada do pós-Segunda Guerra Mundial. Na busca de uma vida mais digna, viam como esperança o Brasil. Ao desembarcar após vários dias cortando os mares, o cansaço da viagem era superado pela calorosa recepção do povo brasileiro, abrindo oportunidades de inserção social e de trabalho.

O início da nova fase de vida envolvia a luta para se adaptar a uma cultura diferente e a transposição da barreira linguística inicialmente sentida como intransponível. A educação escolar dos filhos parecia uma boa oportunidade para ultrapassar tais dificuldades, no entanto o sistema educacional tradicionalista em vigor à época incluía o uso da palmatória e dos castigos, o que criava temor e fazia com que alguns abandonassem os estudos ao se sentirem frustrados por não conseguirem de imediato se sociabilizar e assimilar as atividades prescritas pelos professores.

Como estudante, a pesquisadora principal conviveu com professores adeptos da pedagogia tradicional e outros divididos entre o padrão vigente de práticas escolares e como aplicar outra metodologia de ensino que pudesse superá-lo ou iniciativas que visassem uma nova forma de instruir, a valorização do aluno, seus interesses e suas necessidades.

Em cada momento de sua vida profissional, observou que a dimensão afetiva está presente em todas as interações sociais, principalmente nas práticas pedagógicas desenvolvidas em âmbito escolar e na relação professor-aluno.

Ao iniciar seu trabalho com alunos do ensino fundamental, percebeu que a indisciplina e os desentendimentos entre alunos faziam parte do cotidiano escolar. Seguindo o construtivismo de Piaget (1970) na construção de seu plano de aula, utilizava práticas para permitir aos alunos experimentar o conteúdo, desenvolver trabalhos em grupo, interagir, aprender a ouvir o colega e respeitar os diferentes posicionamentos, construir o conhecimento com envolvimento, compromisso e reciprocidade. Buscava avaliar o aluno tanto no processo do seu aprendizado como em relação ao seu resultado, com atenção à construção da sua autonomia, ao exercício da liberdade e o desenvolvimento do senso crítico.

Em algumas escolas, a situação se mostrava um pouco mais complicada, pois havia alunos envolvidos com pequenos delitos e consumo de drogas, o que fazia com que alguns dos professores buscassem alternativas de controle rigoroso para que o aluno ficasse quieto, ouvisse as explicações e fizesse corretamente o exercício proposto, de despreço do diálogo para impor mediante o uso de voz enérgica e de renúncia ao entendimento. Esses expedientes pareciam algo tão rotineiro que os alunos tinham dificuldade para exercitar plenamente uma postura mais calma, afetuosa e flexível.

Porém, sua opção foi sempre pela afetividade na prática pedagógica, entendendo que toda pessoa deve ser tratada com dignidade e respeito. Ao observar a pluralidade de características de alunos na sala de aula, notou que um percentual significativo deles reproduz comportamentos observados nos próprios pais, em professores e pessoas de seu convívio, refletindo a interiorização do meio nas suas atitudes e relacionamentos diários.

Ela se lembra de uma situação em que um aluno, no momento em que estava sendo aplicada uma avaliação, insistia em copiar às escondidas. Alertado para que não insistisse nesse proceder, amassou a prova e a jogou no chão. Os demais alunos, observando a situação, indagaram: – Professora... a senhora não vai fazer nada? Respondeu, então: – Agora, não. Ela dispensou o aluno naquele momento com a intenção de conversar com ele em momento mais apropriado e pediu à classe que se concentrasse em concluir a avaliação.

À época, a Secretaria de Educação estava distribuindo um pequeno livro, o que a permitiu conhecer um pouco as ideias de Freire (1996) e a importância do

diálogo. Posteriormente, conversou com o aluno que havia amassado a prova e a jogado ao chão. Ficou sabendo que ele passava por problemas familiares. A decisão que ela tomou foi de providenciar um trabalho de reposição para a nota perdida.

Decidiu, assim, no início de sua carreira de professora, escutar cada aluno antes de qualquer julgamento e sempre colocar ao seu alcance uma nova chance para recuperação em face de algum insucesso na aprendizagem e, assim, poder prosseguir seu caminho.

Após cinco anos de atividade docente no ensino fundamental, recebeu um convite de uma colega para trabalhar com educação especial, em um momento em que muito se falava sobre inclusão de alunos, à época, chamados de portadores de necessidades educativas especiais (PNEE).

Aceitou o convite, por pensar ser essa uma oportunidade para seu desenvolvimento profissional e realizar algo que muito a atraía, a inclusão escolar. Percebia a existência de certo temor por parte de alguns professores em receber alunos oriundos dos Centros de Educação Especial e, da parte dos pais, alguma resistência ao quererem proteger seus filhos em face de situações que poderiam ser difíceis para eles.

Nessa ocasião, observou que os professores do Ensino Especial trabalhavam com uma nova perspectiva teórica, uma corrente voltada para o socioconstrutivismo, tendência que indicava pontos delicados da pedagogia contemporânea e, ao mesmo tempo, proporcionava trabalhar a Zona de Desenvolvimento Próximo ou Imediato, conceito elaborado por Vygotsky (2003).

Ela presenciou muitas situações e desafios no caminho dessa nova possibilidade. Via, com tristeza, alunos do Centro de Educação Especial ser recebidos com discriminação e insensibilidade por crianças de escolas públicas, que manifestavam rechaço à presença de colegas diferentes.

Muitos pais procuravam como alternativa levar seu filho para a APAE, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. Esta foi uma fase de muito trabalho e adaptação a uma nova realidade para a pesquisadora, mais importante já que abria muitas portas para crianças e jovens excluídos em razão de suas deficiências.

Diversas situações a marcaram nos cinco anos de trabalho com esse alunado, tais como: alfabetização de alunos com visão subnormal; jovens e adultos

com esquizofrenia; alunos alterados e violentos; denúncias ao Conselho Tutelar de maus tratos a aluno.

Enfrentar tais desafios possibilitou-lhe trabalhar a afetividade, a paciência, contornar situações, compreender e criar estratégias de apoio conjunto entre a gestão da escola, professores e demais profissionais envolvidos no trabalho educacional, emocional, familiar, psicossocial.

Sua saída do Centro de Educação Especial foi marcada pela triste notícia da retirada da bolsa-salário aos alunos com deficiência. Estudantes carentes, que, durante vários dias, perguntavam o que haviam feito de errado para originar tal resolução, situação que a fez se sentir impotente e ao pedido de sua transferência para a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Ao mesmo tempo buscou se capacitar em informática no Núcleo Tecnológico Educacional (NTE), setor que prepara professores da Rede Pública de ensino do Estado do Amapá ao manuseio de tecnologias digitais e uso do computador no processo ensino-aprendizagem.

Aplicou seus recém-adquiridos conhecimentos à nova situação de trabalho, que incluía alunos portadores de síndrome de Down, paralisia cerebral, dentre outras anomalias. Constatou progressos na aprendizagem de alunos com paralisia cerebral. Porém, algumas de suas propostas não prosperaram, o que a fez novamente sentir-se impotente, apesar de estar contente pelos novos aprendizados adquiridos, pelos momentos agradáveis com alunos especiais e o convívio com professores dedicados e comprometidos com a inclusão social e educacional.

Um novo estágio em sua vida foi o curso de bacharelado em Administração de Empresas, com ênfase em Recursos Humanos, área que a atraiu para leituras específicas. Por conta de tal interesse, passou a trabalhar no Centro de Educação Profissional do Amapá, inicialmente com a disciplina Relações Interpessoais, depois Qualidade no Atendimento e, gradativamente, outras que compõem a matriz curricular na área de Administração de Empresas.

Em nove anos de atividade docente no Centro de Educação Profissional do Amapá, promoveu diversas oficinas sobre o tema Relações interpessoais para alunos que não a tivessem realizado, funcionários da instituição, profissionais da

Secretaria de Educação, pessoal das iniciativas pública e privada e membros da comunidade.

Observou que grande parte dos alunos apreciava favoravelmente o conteúdo da disciplina Relações Interpessoais por tratar de comunicação, liderança, solução de conflitos, desenvolvimento de grupos, motivação, situações experimentadas no dia a dia.

Percebeu, também, que tais temas, que fazem parte do cotidiano de escolas, de instituições de um modo geral e da vivência em sociedade, contribuem para a compreensão de outros conteúdos e facilitam a assimilação no processo ensino-aprendizagem, pois permitem trabalhar a flexibilidade e a adaptação das pessoas à situações diversas.

A realidade vivida pela pesquisadora e que a levou ao tema desta pesquisa não é exclusiva de sua experiência pessoal. O alunado das redes públicas de ensino, no Brasil, apresenta, em geral, padrão de renda baixo, situação de exclusão social, falta de oportunidades, problemas que, frequentemente, levam à interrupção dos estudos e que tornam o desafio da inserção no mundo adulto mais complexo e difícil de ser enfrentado.

Muitos desses problemas decorrem de fatores estruturais da sociedade brasileira, de sorte que a margem de atuação da escola e dos profissionais da educação não deixa de ser limitada. Porém, a motivação pelo tema das relações interpessoais para a realização desta pesquisa decorre do interesse pessoal da pesquisadora principal de contribuir para ampliar os limites das possibilidades de tornar o ambiente social dentro e fora da escola mais saudável e favorável ao bem-estar coletivo e à superação das fragilidades existentes no convívio escolar.

1.2. Objetivo geral

Analisar os fundamentos teóricos para sobre as relações interpessoais na escola, tendo em vista o desenvolvimento do curso de formação para profissionais da educação com características de inovação social e de sustentação do desenvolvimento local.

1.3. Objetivos específicos

1.3.1. Analisar conceitos e abordagens sobre relações interpessoais na escola.

1.3.2. Analisar os fundamentos teórico-práticos de Makarenko face ao contexto histórico-cultural de suas experiências pedagógicas de enfrentamento de fatores adversos às relações interpessoais na escola.

1.3.3. Objetivo específico relativo ao produto técnico

Desenvolver um plano de ensino para um minicurso destinado à capacitação de profissionais em exercício nos sistemas de ensino público do Estado do Amapá interessados em desenvolver ações que envolvam a melhoria das relações interpessoais na escola tendo em vista a intervenção escolar com características de inovação social e potencializadora do desenvolvimento local.

1.4. Justificativas

1.4.1. Relevância social desta pesquisa:

Os resultados desta pesquisa poderão contribuir para a melhoria dos relacionamentos interpessoais na escola. Essas contribuições abrangem o trabalho individual e coletivo de gestores, do corpo docente e discente. Podem concorrer para a ampliação do autoconhecimento e do desenvolvimento pessoal e profissional e repercutir na melhoria da qualidade do convívio em sociedade.

1.4.2. Relevância para a área de concentração do mestrado:

Pretende-se contribuir para a ampliação dos conhecimentos sobre os nexos entre inovações sociais e desenvolvimento local, pois o enfrentamento dos fatores que corroem as possibilidades de relações interpessoais saudáveis na escola só pode ser feito com a colaboração de todos os envolvidos e numa perspectiva de descoberta de possibilidades, de modificação de práticas existentes. Esse tema tem

desafiado estudiosos, gestores escolares, docentes, famílias e comunidades e requer um desenvolvimento mais amplo e consistente de pesquisas, bem como sua socialização.

1.4.3. Relevância em relação aos eixos de formação do mestrado:

A pesquisa se adéqua aos eixos de formação do Mestrado no que diz respeito à linha de pesquisa Educação e desenvolvimento local. A produção de conhecimento sobre a relação entre a escola e a comunidade do seu entorno como pressuposto do desenvolvimento local se constitui uma das grandes tarefas do Mestrado. Acredita-se que esta pesquisa possa trazer algum subsídio para a realização desta tarefa.

1.4.4. Relevância para as trajetórias da pesquisadora

O conhecimento obtido poderá enriquecer as práticas pedagógicas e propostas curriculares para a educação profissional e tecnológica, campo educacional em que a pesquisadora principal trabalha atualmente. Por meio desta pesquisa, foi possível aprofundar os conhecimentos sobre o tema, de forma a contribuir para uma prática comprometida com a superação dos problemas postos pelo **conflito na freqüentes no ambiente escolar e interferem nos** relacionamentos interpessoais. Participar desta pesquisa foi também uma importante oportunidade para o enriquecimento dos conhecimentos da pesquisadora secundária com respeito, especialmente, ao resgate do legado do pedagogo soviético Anton Makarenko de grande atualidade e significado para a história da educação.

1.5. Metodologia

Como esta dissertação se orientou pelo objetivo de buscar soluções para situações vivenciadas no ambiente escolar concernentes às relações interpessoais,

questão que tem permeado o debate educacional e vem se constituindo uma demanda social mais ampla, a estratégia metodológica utilizada consistiu em resgatar contribuições por meio de pesquisa bibliográfica.

O ponto de partida consistiu em levantamento de textos que abrangessem o tema das relações interpessoais. Num segundo momento, ela se fixou nas contribuições do pedagogo soviético Anton Makarenko, uma referência mundialmente conhecida em razão de suas experiências bem-sucedidas no enfrentamento de problemas não tão diferentes dos que hoje família e escola vivenciam na tarefa de educar.

Os resultados colhidos nesses dois momentos de pesquisa bibliográfica foram utilizados na elaboração de um plano de ensino de um minicurso destinado à formação continuada de professores interessados em problematizar as relações interpessoais que perpassam o ambiente escolar e buscar formas de torná-las mais humanas e edificantes.

Por meio da pesquisa bibliográfica realizada, o objeto de estudo, que consistiu de referências teórico-práticas para enfrentar as situações adversas às relações interpessoais, pode ser constantemente revisto.

Tomou-se como pressuposto a importância dos avanços conceituais como condição do desenvolvimento social e educacional. Daí, a necessidade de considerar suas implicações éticas e políticas. Faz-se essa observação porque o projeto desta investigação, por ela não envolver na coleta de dados seres humanos, dispensou o exame e parecer de um comitê de ética em pesquisa. Tais implicações são, assim, também consideradas e decorrem do cuidado acadêmico com os procedimentos metodológicos, que não devem ser aleatórios, mas conter rigor científico.

Toda pesquisa, e especialmente a bibliográfica, é um processo inacabado. Nesse sentido, o que se buscou realizar para esta dissertação consistiu de um conjunto de aproximações sucessivas ao tema investigado. Dessa forma, não houve um recorte histórico preciso, pois foi preciso mover-se até as décadas de 20 e 30 do século passado, período em que transcorrem as experiências pedagógicas de Makarenko.

Por outro lado, é importante considerar que toda leitura envolve uma consciência histórica. No caso, as das pesquisadoras, cada qual com sua forma de relacionar-se com significados e intencionalidades, e, também, a que emerge dos autores lidos. Assim, os elementos extraídos dos textos não deixam de se identificar de alguma forma com o que o sujeito da leitura, mais especificamente a pesquisadora principal, considerou relevante e pertinente para o tema e problema estudados. Tais recortes expressam, assim, visões do mundo, da realidade social, especialmente quando se trata de um problema da vida prática como é o dos relacionamentos interpessoais.

Dessa forma, as pesquisadoras buscaram considerar, sempre, as contradições e os conflitos, que permeiam o objeto de estudo desta dissertação, a realidade material e concreta de onde esses emergem e que os explicam.

Procedeu-se a uma leitura seletiva dos textos, significando retirar do material colhido apenas o que se constituía de relevância e conveniência para os objetivos da pesquisa, seguida pela leitura reflexiva ou crítica, por meio da qual o material selecionado foi ordenado e submetido à compreensão de sua relação com outros com os quais pudesse estabelecer conexões. Procedeu-se, por fim, à leitura interpretativa com a qual se buscou relacionar as ideias considerando o conjunto dos materiais ordenados. Tais procedimentos foram orientados à busca de conceitos e considerações relevantes para a discussão do tema das relações interpessoais na escola e formas de intervir para promovê-las como receptividade e cordialidade.

Utilizou-se como instrumento para a coleta do material bibliográfico um roteiro de leitura, composto por informações de identificação da obra (referência bibliográfica completa), objetivo da obra, conceitos utilizados, referencial teórico utilizado pelo autor, contribuições da obra para esta pesquisa.

Para a revisão teórica sobre o tema das relações interpessoais, a sistematização do material colhido na pesquisa bibliográfica guiou-se pelas seguintes categorias de análise: contexto histórico-social, experiência na escola, participação dos educadores na experiência, participação da família e participação da sociedade. Obteve-se uma visão geral sobre o tema incluindo as principais ideias, as que têm recebido maior ou menor ênfase na discussão dos autores.

A pesquisa bibliográfica centrada nas históricas experiências do pedagogo soviético Anton Makarenko abordou a organização da escola, a organização dos alunos, a participação dos alunos, as assembleias, a relação dos educadores com os alunos e vice-versa, o posicionamento de Makarenko e dos educadores, o tratamento da disciplina, o trabalho social e o trabalho coletivo. Ela contemplou a identificação, a leitura e a análise das seguintes obras de Makarenko: Poema Pedagógico (1980, 2001) e Conferências sobre educação infantil (1981). Foram também consultados textos de pesquisadores que estudaram a obra de Makarenko.

1.6. Estrutura da dissertação

Esta dissertação se compõe por esta introdução, três capítulos, todos em forma de artigo, considerações finais e referências conforme definição do Programa de Pós-Graduação em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local para os trabalhos de conclusão de curso.

O primeiro capítulo trata do tema das relações interpessoais na escola e o segundo apresenta as experiências realizadas por Makarenko em duas instituições responsáveis pela educação de crianças e jovens durante a Revolução Russa. O terceiro capítulo apresenta o produto técnico elaborado a partir dos resultados obtidos com essas pesquisas: o plano de ensino de um minicurso destinado à capacitação de profissionais em exercício nos sistemas de ensino público do Estado do Amapá interessados em desenvolver ações que envolvam a melhoria das relações interpessoais na escola tendo em vista a intervenção escolar com características de inovação social e potencializadora do desenvolvimento local.

2. RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA ESCOLA E DESENVOLVIMENTO LOCAL

Interpersonal relationships in school and local development
Relaciones interpersonales en la escuela y el desarrollo local

Samira Fakhouri Baia

Lucília Regina de Souza Machado

Resumo: As relações interpessoais na escola são um elemento importante na constituição do desenvolvimento local. Elas são reveladoras da dinâmica territorial com respeito às situações de desagregação decorrentes da busca de afirmação de interesses de grupos, mas também denotam os bons feitos das pretensões de fazer conviver com respeito às diversidades culturais e a construção das identidades. Este artigo traz resultados de revisão teórica interessada em conhecer conceitos e abordagens sobre relações interpessoais na escola e propostas educacionais de enfrentamento desse desafio. Três das principais conclusões encontradas: os problemas de relacionamento que afetam a convivência na escola e o desenvolvimento local têm origem primordial na estrutura social; a violência e a intolerância, em quaisquer graus, afetam os direitos humanos e as possibilidades da inclusão social pela educação; há experiências concretas que mostram ser possível melhorar as relações interpessoais na escola.

Palavras-chave: Relações interpessoais na escola. Violência na escola. Direitos humanos. Desenvolvimento local.

Abstract: Interpersonal relationships in school are an important element in the constitution of local development. They are revealing of the territorial dynamics with respect to the situations of disaggregation resulting from the search for assertion of group interests, but they also denote the good deeds of the pretensions of making with cultural diversities and the construction of identities. This article brings theoretical review results interested in knowing concepts and approaches on interpersonal relationships in the school and educational proposals to face this challenge. Three of the main conclusions found: the relationship problems that affect the coexistence in the school and the local development have primordial origin in the social structure; violence and intolerance, to any degree, affect human rights and the possibilities of social inclusion for education; there are concrete experiences that show that it is possible to improve interpersonal relationships in school.

Key words: Interpersonal relationships in school. Violence in school. Human rights. Local development.

Resumen: Las relaciones interpersonales en la escuela son un elemento importante en la constitución del desarrollo local. Ellas son reveladoras de la dinámica territorial con respecto a las situaciones de desagregación derivadas de la búsqueda de

afirmación de intereses de grupos, pero también denotan los buenos hechos de las pretensiones de hacer convivir con armonía diversidades culturales y la construcción de las identidades. Este artículo trae resultados de revisión teórica interesada en conocer conceptos y enfoques sobre relaciones interpersonales en la escuela y propuestas educativas de enfrentamiento de ese desafío. Tres de las principales conclusiones encontradas: los problemas de relación que afectan a la convivencia en la escuela y el desarrollo local tienen un origen primordial en la estructura social; la violencia y la intolerancia, en cualquier grado, afectan los derechos humanos y las posibilidades de la inclusión social por la educación; hay experiencias concretas que muestran que es posible mejorar las relaciones interpersonales en la escuela.

Palabras clave: Relaciones interpersonales en la escuela. Violencia en la escuela. Derechos humanos. Desarrollo local.

2.1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma revisão de literatura sobre o tema das relações interpessoais na escola. Realizada como parte de uma investigação para fins de conclusão de um mestrado, essa revisão teve como objetivo conhecer conceitos, abordagens e experiências educacionais acerca desse tema, tendo em vista a sistematização de uma proposta de intervenção educacional inovadora socialmente e capaz de contribuir para a construção do desenvolvimento local.

Relações interpessoais, segundo Antunes (2014, p. 9), são “[...] o conjunto de procedimentos que, facilitam a comunicação e as linguagens, estabelece laços sólidos nas relações humanas”. Para o autor, as relações interpessoais têm bases emocionais e psicopedagógicas e podem criar um clima favorável na escola, ou não.

Ao conceber a formação da individualidade como processo social, Vigotski considera que o modo de ser de um sujeito é influenciado pela relação que ele estabelece com os outros. O autor afirma que “Através dos outros constituímos-nos.” (VIGOTSKI, 2000, p. 24).

Essa proposição de Vigotski sobre o papel fundante das relações sociais na formação do sujeito tem implicações importantes, pois significa compreender que a personalidade de cada um se faz em sociedade, um processo que requer igualmente a atividade interna de cada sujeito para se reunir com os demais, sem, contudo, deixar de se diferenciar nas suas atitudes e formas de interpretar normas, direitos e deveres que as condicionam e explicam. Nesse sentido, para o autor, a

linguagem exerce uma mediação simbólica essencial nas relações do indivíduo com o grupo social, pois ela traz os significados sociais que têm a função de regular as ações humanas.

Nesses termos, entende-se que os membros de um grupo social se concernem e se influenciam reciprocamente. Considera-se, ainda, que esse grupo social, não estando fechado em si mesmo, guarda inter-relações com outros, tratos que podem ou não ser de afinidade, afeição ou camaradagem, mas que sempre se fazem presentes na vida de cada sujeito em particular.

Logo, as relações sociais, que alicerçam e constituem os processos individuais, são desenhadas por acordos, compatibilidades, simetrias, partilhas e solidariedades, mas também por imposições, coações, tensões, conflitos e contradições, o que significa que estão sempre em equilíbrio instável.

Tais interações, configuradas pelos diferentes lugares sociais onde se encontram os sujeitos e suas maneiras de se colocar na vida em sociedade, na cultura e na representação de papéis sociais condicionam a construção social deles próprios e dos outros com os quais se relacionam. Elas não se limitam imediatamente à condição do visível, seja com respeito ao que cada um age diante do outro ou do que é dito nessas interações. Há outras dimensões dessa intervenção mútua, que não se processam de forma palpável, física, presencial tais como as normas, os códigos, os personagens que são tidos como exemplares do positivo ou negativo, as figuras-tipo de cada cultura.

Vigotski se faz, assim, tributário da concepção materialista, histórica e dialética de Marx e Engels apresentada n'A Ideologia Alemã (1982), onde deixam registrada esta crítica a Feuerbach:

[...] fica-se pela abstracção de "o Homem", e só consegue reconhecer o "homem corpóreo, individual, real" no sentimento, ou seja, não conhece outras "relações humanas" "do homem com o homem" além de amor e amizade, e mesmo assim idealizados. (MARX; ENGELS, 1982, s. p).

Já nas *Teses sobre Feuerbach*, Marx, diz textualmente naquela que leva o número seis: "[...] a essência humana não é uma abstracção inerente a cada

indivíduo. Na sua realidade ela é o conjunto das relações sociais.” (MARX, 1982, s. p).

Com base nesses fundamentos, entende-se que é preciso buscar no contexto da estrutura social brasileira, no cenário atual das transformações nos campos social, cultural, econômico e político e da forma como alunos e professores estão neles inseridos e se relacionam os elementos que permitam compreender as questões referentes às relações interpessoais na escola.

Trata-se de um quadro histórico-cultural de uma sociedade capitalista, estruturada por relações sociais de produção marcadas pela desigualdade entre classes sociais, que desfrutam de condições díspares para acessar os bens de toda ordem produzidos socialmente. Essa realidade, por si só, é fator da violência estrutural que repercute nas diversas dimensões da vida, inclusive no interior da instituição escolar.

Diante desse contexto, profissionais da área de educação têm feito indagações, como as de Friedmann:

[...] Quem é o educador para um tempo de mudanças tão rápidas e exigências tão intensas como o nosso? [...] Como levar, através de vivências simples e autênticas, a uma percepção de que o caminho escolhido é possível? (FRIEDMANN, 2004, p. 11).

Como tentativas de respostas a essas questões, diferentes propostas educacionais que visam melhorar os relacionamentos interpessoais têm se desenvolvido diante das possibilidades que se apresentam no cotidiano escolar. A seção seguinte procura avançar na discussão dessa problemática, nos conceitos e abordagens utilizados para analisá-la, bem como algumas tentativas de respostas.

2.2 CONCEITOS, ABORDAGENS E PROPOSTAS PARA ENFRENTAR OS DESAFIOS DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA ESCOLA

Uma das propostas que têm sido apontadas para enfrentar os desafios das relações interpessoais na escola é a busca de aporte para a ação docente por meio da “[...] interdisciplinaridade como uma abordagem epistemológica que nos permite

ultrapassar as fronteiras disciplinares e nos possibilita tratar, de maneira integrada, os tópicos comuns às diversas áreas” (MORAES, 2007, p. 39).

A prática da interdisciplinaridade tem sido vista como uma estratégia para promover a intercomunicação e a intercompreensão tendo por base o diálogo e o reconhecimento da legitimidade das diferenças. Com isso, embora não isenta de possibilidades de conflitos, acena para a possibilidade senão das convergências, pelo menos do respeito mútuo. Assim, o tratamento de temas transversais a partir de ângulos diversos poderia abrir as portas para a manifestação do outro. Segundo Moraes (2007, p. 39), “Na prática, a interdisciplinaridade e a transversalidade se fundem, se entrelaçam, numa rede de relações e conexões que ligam os conteúdos disciplinares uns aos outros, inserem estes conteúdos na realidade e no contexto que nos cerca”.

Porém, segundo Mentis (1997), professora do Instituto de Educação da *Massey University*, na Nova Zelândia, é preciso que professores demonstrem interesse sincero pelo educando, busquem se atualizar constantemente e caminhem para desvendar mundos ainda não plenamente compreendidos, para a construção da relação entre educador e educando na perspectiva de propiciar uma convivência saudável, de reforço à confiança e à segurança de todos.

Ainda, segundo essa autora, divulgadora da teoria da experiência da aprendizagem mediada do romeno Reuven Feuerstein, para formar cidadãos críticos capazes de lidar com todo tipo de mudança e de conflitos interpessoais, de desenvolver elos de confiança nos seus relacionamentos e serem assertivos em encontrar seu rumo na vida, é fundamental instigar o conhecimento de si mesmo. E, também, ter uma boa comunicação em casa e que na escola isso não seria diferente. (MENTIS, 1997).

O diálogo seria, assim, uma estratégia eficiente como parte do processo de amadurecimento das ações voltadas à supressão das barreiras à comunicação dentre os inúmeros desafios enfrentados a cada dia no ambiente escolar. Segundo Mentis,

[...] a aprendizagem mediada permite ao indivíduo desenvolver habilidades de pensamento eficientes, possibilitando-o tornar-se aprendiz independente e autônomo. A aprendizagem mediada e a cognição podem fazer o trajeto da aprendizagem efetiva. (MENTIS, 1997, p. 13).

Dessa forma, a boa relação entre educador e educando se faz fundamental para o desenvolvimento do aluno. Ela lhes possibilita não se ater presos aos problemas recorrentes da sociedade em que vivem, mas encontrar saídas que lhes permitam contribuir para fortalecer os laços sociais, respeitando-se as diversidades individuais e coletivas.

Não é simples abandonar antigas rotinas estabelecidas, mas isso pode oportunizar a criação de ambientes saudáveis, de colaboração e a reflexão sobre como enfrentar os desafios impostos e como construir espaços sociais co-participantes, solidários e co-responsáveis.

Embora o aluno aprenda com todos os que compõem o ambiente escolar, incluindo seus próprios colegas, é impossível negar a importância do professor como agente transformador do processo de ensino-aprendizagem. Antunes ressalta que, para isso, o docente precisa enriquecer suas estratégias didáticas, pois, segundo ele:

A aula expositiva convencional é uma estratégia de ensino marcada pela passividade e pela ação extremamente individualista do aluno [...] em que o professor recita em voz alta alguns elementos de seu pensamento interior, como que jogando sementes na esperança de que algumas caiam em solo fértil. A alternância dessa estratégia de ensino com alguns *jogos operatórios específicos*, altamente cooperativos [...] pode estimular alguns alunos que se interessem pelo êxito de seus colegas [...] é importante destacar que o sucesso do empreendimento depende muito da natureza do desafio proposto pelo professor. [...] A ação do professor programando atividades socializadoras, orientando a intervenção dos alunos mais aptos, constitui fundamento indispensável [...] (ANTUNES, 2013, p. 43-45).

A perspectiva proposta é de favorecer o relacionamento e as trocas entre os alunos, estimular formas de interação que ampliam os horizontes da convivência escolar, enriquecer as experiências individuais dos discentes, permitir a realização das expectativas dos alunos e auxiliá-los no aprendizado.

Frequentar a escola também é desenvolver a consciência dos valores advindos do compartilhamento das tarefas, da exposição livre de opiniões e pontos de vista, da escuta aos colegas, da amenização dos possíveis conflitos, da cooperação participativa com a coletividade. São habilidades sociais que, dentro ou fora do ambiente escolar, são condições para que todos desfrutem, no contato social, de seus direitos como cidadãos. (ANTUNES, 2013).

Assim, o tema das relações interpessoais na escola está indissociavelmente conectado à realização das necessidades educativas fundamentais do desenvolvimento pessoal e intelectual de cada aluno. Isso porque a função social e educativa da escola não se reduz ao mero fornecimento de informações, pois requer a formação integral do sujeito na sua dupla dimensão - inseparáveis entre si -, a individual e a social. Nesse sentido, conforme assegura Paro (2007), a qualidade da educação prevê também a formação da personalidade do educando em sua integralidade, para a qual é imprescindível contar com a liberdade, a pluralidade e a democracia:

Em síntese, o que parece essencial à escola pública de qualidade é que se refira à educação por inteiro, não apenas a aspectos parciais passíveis de aferição mediante provas e exames convencionais. Como processo de atualização histórico-cultural, a educação envolve dimensões individuais e sociais, devendo visar tanto ao viver bem pessoal quanto à convivência social, no desfrute de bens culturais como herança histórica que se renova continuamente. A democracia, como meio para construção da liberdade em sua dimensão histórica, faz parte desta herança cultural. Entendida como processo vivo que perpassa toda a vida dos indivíduos, laborando na confluência entre ser humano singular e sua necessária pluralidade social, ela se mostra imprescindível tanto para o desenvolvimento pessoal quanto à convivência livre entre grupos e pessoas e a solução de problemas sociais, colocando-se, portanto, como componente incontestável de uma educação de qualidade. (PARO, 2007, p. 31-32).

Essas observações de Paro dialogam com o atual contexto educacional brasileiro, o fato de que muitos jovens consideram desafiador o ambiente escolar. As horas em sala de aula, as constantes avaliações e as muitas lições de casa, talvez sejam um campo de testes para sua estrutura mental e emocional, porém essencial para adquirirem habilidades para as diversas situações com que se confrontam e com que se confrontarão (ANTUNES, 2014).

Pais e professores têm, supostamente, como objetivo incentivar o jovem a se esforçar para atingir todo o seu potencial. Porém, quando ele possui um conceito negativo de si mesmo e dos estudos, isso vem, às vezes, servir de incômodo às suas possibilidades de se sair bem no ambiente escolar.

Para articular as relações entre professor e aluno em sala de aula e promover uma atitude diferente nesse espaço, de valorização das relações interpessoais no contexto didático pedagógico, Antunes adverte:

Não mais deve existir espaço em sala de aula em cuja porta edifica-se o simbólico cabide onde, ao entrar, o aluno ali deixa penduradas as emoções e sentimentos, posto que lá dentro valerá apenas pela lição que faz, atenção com que ouve e nota que tira. (ANTUNES, 2014, p. 13).

É sensato afirmar que para o aluno nem todas as matérias do currículo escolar sejam atraentes ainda que ele possa ser capaz de compreender que os vários assuntos que lhe são apresentados são meios que lhe permitirão observar melhor o mundo à sua volta, assim como desenvolver as habilidades de raciocinar, descobrir suas potencialidades e explorá-las.

Ouvir de alunos, diante de algum fracasso no seu aprendizado, relatos sobre suas angústias e pensamentos desfavoráveis a respeito de suas habilidades faz parte do ambiente escolar. Pedroza, em publicação governamental, aqui identificada como Brasil (2012), parte do pressuposto de que o professor pode cooperar para a superação desses sentimentos ao trabalhar a valorização do discente, permitindo que reconheça suas fraquezas e potencialize seus pontos fortes.

Diz esse texto que o professor, ao iniciar uma nova situação de ensino-aprendizagem, partindo de uma perspectiva construtivista, deve considerar ser “[...] necessário reconhecer a própria experiência vivida em outros contextos sociais para a construção do conhecimento sobre as relações interpessoais” (BRASIL, 2012, p. 28).

Isso porque desenvolver bons relacionamentos no ambiente escolar envolve levar em conta o conhecimento prévio do aluno e, a partir dele, elucidar o mundo de possibilidades existentes diante do educando. Nesse sentido, o trabalho coletivo efetuado por alunos e professores em sala de aula pode ser fonte transformadora capaz de identificar os saberes, propor a resolução de tarefas e cooperar para a melhoria dos resultados no aprendizado (BRASIL, 2012).

O texto lembra que cada aluno possui características pessoais diferentes. Muitos vão se revelar esforçados e possuir um sentimento favorável em relação ao professor e ao ambiente escolar, com maiores possibilidades para rapidamente desenvolver o desejo de aprender e a facilidade de compreender, meio de sustentação para um ambiente mais saudável em sala de aula.

Porém, existem os alunos que revelam ter dificuldade de adaptação e de adequação ao contexto social da escola. Na atualidade, em face das oportunidades oferecidas pelos dispositivos móveis, tendem a ser atraídos pelo que se passa nas redes sociais e na internet, pelos jogos digitais. Questionados sobre a conveniência de prestar atenção às aulas e realizar as tarefas escolares, podem se mostrar zangados, emburrados, insatisfeitos, tornar-se agressivos e até violentos nas suas reações.

O documento produzido por Pedroza e publicado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2012) reitera o crescimento do interesse por possíveis respostas ao desafio educacional de lidar com comportamentos inadequados em sala de aula:

[...] percebe-se a grande procura de respostas por parte da educação em diversas áreas para dar conta da complexidade do fenômeno educativo. Por exemplo, em relação ao comportamento dos alunos em sala de aula, os sérios problemas relacionados à violência e à falta de motivação. (BRASIL, 2012, p. 27)

Assim, falar de relações interpessoais na escola implica considerá-las como intimamente conectadas às necessidades educativas fundamentais que visam ao desenvolvimento pessoal e intelectual de cada aluno e, certamente, essas são comprometidas por situações de intolerância, agressão e violência, quaisquer que sejam suas origens e pretensas justificativas.

Michaud define violência considerando a quantidade dos praticantes e dos que a sofrem, o tipo de violência e a extensão causada nas vítimas:

[...] há violência quando, numa situação de interação um ou mais atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando dano a uma ou mais pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais. (MICHAUD, 1989, p. 11).

Ao se reportar ao eventual conflito que possa se estabelecer entre a autonomia da vontade do sujeito e a heteronomia dos valores morais, que lhe são dados como externos porquanto representam os de sua sociedade, Chauí encontra elementos que permitem distinguir o que é violência. Para ela,

[...] ética e violência são opostas, uma vez que violência significa: 1) tudo o que age usando a força para ir contra a natureza de algum ser (é desnaturar); 2) todo ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém (é coagir, constranger, torturar, brutalizar); 3) todo ato de violação da natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada

positivamente por uma sociedade (é violar); 4) todo ato de transgressão contra o que alguém ou uma sociedade define como justo e como um direito. (CHAUÍ, 1999, s. p).

Registros bibliográficos sobre o fenômeno da violência e agressividade de jovens, seja no plano familiar ou no percurso da vida escolar e seus reflexos na vida adulta não datam de hoje. Frase atribuída a Sócrates, que viveu no século V a.C., já relatava:

Nossos adolescentes atuais parecem amar o luxo. Têm maus modos e desprezam a autoridade. São desrespeitosos com os adultos e passam o tempo vagando nas praças... São propensos a ofender seus pais, monopolizam a conversa quando estão em companhia de outras pessoas mais velhas; comem com voracidade e tiranizam seus mestres. (SÓCRATES, V séc. a.C. *apud* LEITE, 2004, p. 4).

A imputação da autoria desse texto a Sócrates precisa, porém, considerar que esse filósofo ateniense não legou obras escritas, quaisquer que sejam. O que se tem hoje em dia como de sua lavra advém de textos de seus discípulos, especialmente de Platão. Seja como for, a citação acima condiz com as informações que retratam a filosofia de Sócrates como de corte axiológico ou moral, fundada na investigação de uma suposta essência humana, em meio a um contexto histórico de profundas mudanças políticas marcadas pela disputa entre Esparta e Atenas, que requeriam da nova geração atitudes outras.

No caso dos jovens das camadas populares brasileiras, diferentemente do temor que acometia os das famílias aristocráticas atenienses, há um medo inerente ao seu dia a dia decorrente das ameaças e privações causadas pela situação de pobreza, marginalidade e falta de perspectivas.

No Brasil, milhões de jovens acabam sendo vítimas, também, de intimidações na escola. Atormentadores passam dos xingamentos para os maus-tratos físicos. Alguns sofrem ameaças por parte de seus colegas de escola. Atualmente, inclusive, com o auxílio da internet. A maioria das pessoas que intimidam outras usa palavras, mas não está afastada possibilidade do emprego da força física. Por meio de agressões, insultos, zombarias e atitudes de intimidação agressivas, verbais ou físicas, intencionais e repetitivas, promovem o sofrimento alheio. (SILVA, 2010).

Na publicação do Ministério da Educação (BRASIL, 2012), Pedroza afirma que “[...] a questão da violência na escola vem se constituindo em um problema muito grave. A agressão física, como a verbal, e o desrespeito estão banalizados no cotidiano escolar, como algo consolidado no modo de ser dos jovens”. (BRASIL, 2012, p. 58).

Rodrigues diz que “A Psicologia Social define agressão como qualquer comportamento que tem a intenção de causar danos, físicos ou psicológicos, em outro organismo ou objeto.” (RODRIGUES, 2009, p. 190).

Segundo o autor, importa analisar se houve ou não intenção por parte do agente, no caso de querer ou desejar causar dano a outrem, se a ação de agressão ou violência foi premeditada, ou se surgiram fatores alheios à sua vontade. A definição utilizada por Rodrigues (2009) cabe àquele que tem por finalidade causar dano e, de forma concreta, o comete.

As explicações teóricas do surgimento de reações agressivas e violentas, segundo Rodrigues (2009), provêm de bases biológicas e psicológicas e tem fatores sociais, ambientais e pessoais como estímulo. O autor aborda, por exemplo, a influência que a diferente formação familiar de cada um pode ter e os conflitos potenciais que a mescla de fatores pode causar.

Infelizmente algumas crianças são agressivas porque receberam incentivo para ter um determinado comportamento como o de provocar os outros, intimidar ou insultar, imaginando serem essas as melhores maneiras de conseguirem o que desejam.

Ao apresentar resultados de pesquisas acerca das ações realizadas por escolas brasileiras tendo em vista oferecer aos alunos uma educação mais prazerosa e com a perspectiva de evitar ou mesmo reduzir os índices de violência no território em que se encontram, especialmente entre os jovens, Abramovay (2004) diz que nas alternativas encontradas foi percebido que:

Valores relacionados à qualidade da relação entre aluno, diretor, professor e a comunidade são trabalhados de forma a incentivar a participação de todos na gestão, segundo uma perspectiva democrática e cidadã. O diálogo mostra-se como peça fundamental nesse processo, que também incorpora à vida escolar expressões culturais dos jovens alunos, freqüentemente

ignoradas nas práticas curriculares convencionais. (ABRAMOVAY, 2004, p. 6).

Nessas últimas, a violência no ambiente escolar, cenas de desrespeito, a transformação dos insultos verbais e das ameaças em agressões físicas, algumas com registro de óbito são habituais, e atingem, sem privilégio, tanto o espaço público como o privado. Violências com causas múltiplas e que se traduzem pela negação do outro e sua exclusão, pela intolerância ao diferente, violação dos direitos humanos, e que agravam, a situação das camadas populares que já sofrem com as desigualdades de renda, com a miséria e as conseqüências da corrupção endêmica no país.

Fenômeno complexo recorrente, a violência escolar tem se tornado cada vez mais um problema central para a escola, fazendo com que tragédias ganhem destaque nos noticiários envolvendo alunos, professores, famílias, autoridades e sociedade civil. Um dos relatos sobre casos estudados pela pesquisa coordenada por Abromovay (2004) informa que:

A escola defrontava-se, antes de lançar mão de ações inovadoras, com a violência externa, em um contexto marcado pela presença de galeras, em que o envolvimento de alunos era recorrente. Além disso, não eram raros, no interior da escola, os desentendimentos e as agressões verbais e físicas resultantes de brigas originadas externamente. (ABRAMOVAY, 2004, p. 59).

Ou seja, nem sempre os problemas no ambiente escolar possuem sua origem nos relacionamentos entre professores e alunos, mas uma plateia omissa, que não age e que até pode incitar práticas degradantes reproduz a violência de fora da escola e se submete a ela, contribuindo para solidificar as relações conflituosas que são originárias do ambiente escolar.

Gomes (2013) observa gradações, o que inicialmente se apresenta como uma aparente indelicadeza não relevante pode se tornar efetivo ato de violência física, psicológica e social:

[...] as pequenas incivildades, a indisciplina em sala de aula e no ambiente escolar, o desrespeito interpessoal, expresso através dos desafetos, das discriminações e preconceitos étnico-raciais, de gênero, [...] religiosos e culturais, que por vezes terminavam em enfrentamentos que deixavam, aos poucos, de ser uma simples expressão de agressividade e se transformavam em atos de violência, física, psicológica e social. (GOMES, 2013, p. 10).

Problemas corriqueiros têm sido objeto de atenção e até resolvidos internamente às escolas brasileiras pela ação gestora mediante a colocação de grades, cercas, muros mais altos, trancas e cadeados, mas tais iniciativas têm deixado de ser eficazes. Novas medidas acabam sendo tomadas, dentre elas a contratação de seguranças ou a solicitação da ronda da Polícia Militar, mas tudo isso vai até na contramão da tentativa de promover uma cultura de não violência como forma de resolução ou prevenção de conflitos. (GOMES, 2013).

Segundo Gomes (2013), essas ações terminam por produzir ou reforçar estigmas, que promovem o desdouro e a desonra de crianças e adolescentes, suas famílias e da própria comunidade escolar como um todo. Com isso,

[...] se faz necessária a problematização de ações que revitimizem crianças e adolescentes, ou que reforcem a invisibilidade e estigmatização de sujeitos em situação de violência. A promoção de espaços participativos que envolvam conjuntamente profissionais, crianças, adolescentes e suas famílias, deve se dar a partir da comunicação e de uma escuta sensível ao Outro. Na elaboração ou recriação destes espaços de proteção, deve-se possibilitar a visibilidade destes seres em desenvolvimento como sujeitos de direitos humanos, ao facilitar o estabelecimento de novas possibilidades para construção de si mesmo. (GOMES, 2013, p. 118).

Ao desenvolver uma pesquisa em 24 escolas estaduais e municipais em Salvador, Bahia, Gomes (2013) realizou observações sobre tais problemas diretamente no contexto escolar. A autora narra diversas situações de difíceis relacionamentos e de violência com que se deparou e que a marcaram profundamente.

Assim, por não terem as escolas pesquisadas tratado de maneira imediata situações envolvendo alunos e famílias de alunos mais problemas foram gerados, tais como o abuso sexual continuado, a proliferação de doenças sexualmente transmissíveis (DSTs), dentre outros.

Entre as situações vivenciadas e observadas por Gomes (2013), encontram-se as brigas não só entre meninos, mas também entre meninas, que utilizam as redes sociais para marcá-las nos horários reservados às aulas, dentro e fora da escola, chegando a filmar as agressões e divulgá-las divertindo-se com o que fizeram. Houve casos, segundo a autora, em que: “Professores abandonavam as

salas [...] para não serem responsabilizados, [...] diretores não conseguiam dialogar, e sanções, punições e suspensões eram insuficientes [...]”. (GOMES, 2013, p. 17-18).

Reportagens veiculadas pela mídia têm revelado o aumento dos índices da violência escolar e disseminado notícias sobre comportamentos agressivos, massacres, trotes irresponsáveis, atitudes de intimidação agressivas, verbais ou físicas, intencionais e repetitivas, tragédias que têm, lamentavelmente, ganhado evidência. Mesmo nas universidades, embora não mais tão frequentes como já o foram, ainda acontecem trotes cruéis. (SILVA, 2010).

Situações também preocupantes são as das vítimas típicas de atitudes de intimidação agressivas, verbais ou físicas, intencionais e repetitivas. Conforme Silva (2010), os padecentes são alunos que apresentam pouca habilidade de se relacionar por serem tímidos ou reservados, e, por isso, são intimidados por seus agressores.

Também utilizado com fim de produzir sofrimento, tem crescido com atitudes de intimidação agressivas, verbais ou escritas, intencionais e repetitivas de forma virtual. Ele intimida, prejudica adolescentes atacados por agressores que não têm sua identidade revelada. As vítimas sofrem assédio moral e dificilmente denunciam os fatos, alimentando a postura covarde dos autores. (SILVA, 2010).

Dramas como esses trazem à tona a necessidade de seu enfrentamento, da discussão de ações, de repensar os métodos, de arriscar hipóteses, de investigações, sempre com a finalidade de esclarecer, responder questões ligadas à violência, seus vínculos com a fragilidade do tecido social e suas devastadoras consequências (SILVA, 2010) pessoais e para o desenvolvimento local.

Porém, nem tudo o que se vê como situação negativa o é necessariamente. Além de ser uma forma de revelar o que está subjacente ao fenômeno, é oportunidade para novas formas de intervir social e educacionalmente. É por isso que o texto de Pedroza (BRASIL, 2012) adverte:

Não são necessários que a diversidade cultural e os conflitos na escola entre adolescentes e adultos sejam vistos como algo negativo, destruidor. Pelo contrário, são formações particulares e não necessariamente hostis a tudo o que é diferente deles. (BRASIL, 2012, p. 65).

Entendendo que o problema das relações interpessoais envolve ações mais amplas na definição do projeto político pedagógico da escola, propõe:

É necessário desenvolver no contexto escolar relações interpessoais que permitam uma integração das diversas áreas do conhecimento e das diferentes funções de cada membro da escola, reconhecendo a necessidade de superação da fragmentação do saber e dos fazeres, característica da escola tradicional. (BRASIL, 2012, p. 79).

Mostra, assim, a importância de se considerar o contexto mais amplo da escola, inclusive as divisões do conhecimento e do saber, toda a diversidade cultural nela existente para se trabalhar as relações interpessoais. Enfatiza a necessidade de se acolher a todos de forma democrática e de firmar um compromisso constante de repensar o modo como são desenvolvidas as práticas profissionais, considerando-se que precisam ser “[...] formativas de sujeitos cidadãos mais felizes e envolvidos emocionalmente com as mudanças sociais.”. (BRASIL, 2012, p. 82).

Fritzen (2009), por sua vez, enfatiza técnicas e exercícios práticos de dinâmicas de grupo com vistas a promover nas pessoas um mais alto conhecimento de si próprias e dos outros, relações mais integrativas e com os sentidos de solidariedade, credibilidade e interesse interpessoal. Discorre acerca da necessidade de se trabalhar a:

[...] modificação de atitudes, comportamento dos membros, relacionamento interpessoal. É preciso desinstalar a pessoa de seu individualismo, do seu egoísmo, e relacioná-la com os outros. O homem é essencialmente um SER COM, um ser de relação com os outros, para realizar-se, para amadurecer, e que sofre a pressão dos outros. As pessoas em geral têm pouca consciência disso e é algo que não se adquire através de conceitos teóricos, senão através de vivências que modifiquem essa mentalidade. (FRITZEN, 2009, p. 8).

Um desses entendimentos importantes para a mudança das práticas que envolvem as relações interpessoais na escola refere-se à questão dos direitos humanos e sociais. Para Cury (2011),

Declarar direitos é um recurso político-pedagógico que expressa um modo de conceber as relações sociais dentro de um país. É também um instrumento voltado à memória individual ou coletiva a fim de lembrar ou relembrar quem se esqueceu de tomar ciência do direito. (CURY, 2011, p. 567-568).

A conquista e a manutenção dos direitos humanos são cada vez mais um grande desafio na sociedade brasileira, o qual tem se tornado, crescentemente, mais penoso no ambiente escolar, resultando, muitas vezes, maior insegurança e perplexidade diante dos fatos adversos. Para enfrentá-los, uma proposta tem sido a oferta de oficinas pedagógicas em Direitos Humanos e a inclusão dessa temática na formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Contudo, Monteiro e Pimenta ponderam:

O desenvolvimento de uma Educação em Direitos Humanos [...] é uma questão complexa, atravessada por tensões e desafios. Exige problematizar diferentes elementos do modo como hoje, em geral, concebemos nossa prática educativa. (MONTEIRO; PIMENTA, 2013, p. 153-154).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro 1948, estabelece a afirmação da liberdade, da igualdade e da universalidade. Desenvolveu-se tendo como referência básica a perspectiva da modernidade no tratamento dos Direitos Humanos. Articula questões relevantes sobre o tratamento dos direitos entre pessoas e diferentes grupos, levando em consideração aspectos socioculturais não observados, desprezados e relegados ao segundo plano. Problemas que afetam a sociedade como um todo e se mostram cada vez mais nítidos nos processos educativos, com a necessidade de preparo dos profissionais da educação para melhor enfrentá-los (MONTEIRO; PIMENTA, 2013).

A Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988, em seu preâmbulo estabelece os objetivos necessários, que qualificam o Estado Democrático de direito brasileiro. Dentre outros:

[...] destinando a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias [...] (BRASIL, 1988).

Do ponto de vista conceitual, legal e institucional, houve avanços na concretização dos direitos sociais e individuais, ainda que falte muito para que eles sejam efetivamente uma realidade para todos. Há, por exemplo, ainda um bom número de crianças fora da escola. Problemas de ordem social e econômica, déficits

de moradia e sua distância física em relação à escola estão na origem de evasões e repetências de alunos, do desinteresse familiar com respeito à educação escolar das crianças. Em que pesem tais desvios, o dever do estado de cumprir com a observância de tais direitos não pode ser desvirtuado, sob pena de descumprimento das clausuras da Constituição da República, de 1988.

Por isso, pode-se afirmar que o direito à educação ainda está por se efetivar. Cury esclarece que:

[...] em um país como o Brasil, cumpre assinalar a existência de constituições estaduais, as leis orgânicas dos municípios, autônomas na sua competência. Elas podem explicitar um princípio geral, adequar à sua realidade e fazer avançar o direito à educação [...] (CURY, 2011, p. 569-570).

A proclamação desse direito, dentre outros, demarca o trilho do empenho a ser feito, sabendo-o fruto de constantes embates sociais. Ela impõe reflexão permanente e estímulo para rever o contexto em que as escolas se inserem atualmente. Diante desse desafio constante, cumpre buscar ações para reverter, inovar e criar possibilidades a fim de prevenir e enfrentar a violência escolar, que se contrapõe cotidianamente à conquista de tais direitos (CURY, 2011).

A relação entre a educação e as leis, muitas vezes, ocorre por veredas tortuosas, intrincadas, entremeadas de contradições, afrontando a dignidade da pessoa humana e impondo limites ao desenvolvimento soberano e democrático do país, ao que preconiza o preâmbulo da Constituição da República. (CURY, 2011).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, estabelece as referências que a educação escolar deve seguir para dar sua resposta à sociedade, para o que os profissionais responsáveis por ela devem voltar seu olhar:

[...] à percepção histórica da escola como espaço do castigo – a palmatória e a vara de marmelo, o grão de milho, copiar cem vezes “não devo responder a minha professora”, ficar sem recreio – até muito pouco tempo institucional e reconhecido pela comunidade como recurso didático-pedagógico, mais recentemente configurado nas manifestações públicas e explícitas de desqualificação: uma violência historicamente situada [...] (GOMES, 2013, p. 73-74).

A superação dessa pedagogia tradicional demanda a construção de um novo olhar para cumprir o dever constitucional de forma integrada ou articulada com a proteção dos direitos de crianças e adolescentes. Libertar a educação de características autoritárias e promover relações pessoais colaborativas, sob a luz do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), pode contribuir para processos de mudanças e transformações sociais. Ao reconhecer na criança um sujeito de direito, estará a sociedade incorporando de fato uma nova percepção do aluno. Gomes acredita “[...] ser fundamental que a escola descubra o ECA e o incorpore no seu dia a dia” (GOMES, 2013, p. 75).

A educação escolar encontra nas leis e no ECA fundamentos para mudar seu olhar a respeito do seu *modus operandi*. Uma visão mais humanista e solidária, o abandono de vez do autoritarismo e dos velhos métodos didático-pedagógicos condizem com o que a sociedade atual demanda em termos de eficiência social.

Mesmo episódicos e pontuais atos de agressão, desrespeito e violência afetam diretamente a vida nas escolas e geram incertezas quanto à possibilidade do desenvolvimento de relações interpessoais equilibradas. Oferecem, por outro lado, ensejos para propostas de inovação pela e na escola, o que remete a condições diversas de promoção do processo educativo.

Abramovay (2004) chama, contudo, a atenção para o fato de que experiências bem-sucedidas ou inovadoras correm o risco de serem ineficazes ou ultrapassadas quando os estudos estabelecem termos comparativos controversos sobre qual das experiências pode ser considerada mais inovadora. Nesse sentido, a autora procura resgatar a percepção de inovação que os próprios sujeitos envolvidos possuem quando falam de suas experiências/ações/projetos. Ela argumenta que “A inovação não é atemporal nem abstrata, mas adquire significado quando historicizada e contextualizada”. (ABRAMOVAY, 2004, p. 34). Contudo, há ingredientes desse processo escolar inovador que ela faz questão de explicitar:

[...] tornarem-se mais abertas à participação dos jovens e da comunidade; interagirem com as práticas curriculares cotidianas da escola; terem caráter sistemático; incorporarem um maior número de alunos e professores e atentarem às especificidades dos jovens, tirando partido de seu potencial criativo e de sua disposição para o novo. (ABRAMOVAY, 2004, p. 56).

Dentre as estratégias de superação usadas pelas chamadas escolas inovadoras, que integraram a pesquisa por ela coordenada, Abramovay cita: mecanismos de resolução em conjunto de problemas com a participação dos diversos sujeitos que compõem o ambiente escolar; abertura da escola nos finais de semana, permitindo desenvolver atividades e atrair a comunidade; disponibilização de espaços para jovens, adultos e instituições visando à resolução de conflitos; relação esporádica com o Conselho Tutelar (ABRAMOVAY, 2004).

Nas experiências pesquisadas, a autora ainda encontrou como orientação seguida: a habilidade de desenvolver estratégias integradas, participativas, flexíveis; a permissão para que se desenvolva um sentimento positivo de pertencimento ao espaço escolar público; a busca da superação do sentimento derrotista e o fornecimento de uma nova percepção do uso do espaço físico, da sociabilidade e do resgate da imagem da escola; a formação de laços voltados à edificação de uma cultura da não-violência (ABRAMOVAY, 2004, p. 91).

As atividades realizadas no cotidiano escolar de forma simples, porém, significativa, que permitam envolver os alunos no compromisso e na busca de soluções para o enfrentamento de problemas na escola, podem levar à articulação de projetos, ampliação de parcerias, criação de estratégias, privilegiando o coletivo. Esse é um recurso considerado eficaz na superação das dificuldades no ambiente escolar, “[...] elemento essencial de um processo educativo em torno do ser cidadão, ainda concorre para a recuperação da credibilidade das escolas públicas”. (ABRAMOVAY, 2004, p. 113).

O exercício do diálogo assume papel importante sob esse enfoque que privilegia o coletivo. Ele se torna ferramenta ou instrumento político essencial à reorganização das práticas cotidianas. A gestão desfaz-se de seus traços outrora centralizadores e assume uma lógica mais participativa ao estabelecer relações de respeito e equidade com todos da comunidade escolar e de:

[...] diálogo, fator decisivo no processo de transformação da escola em instância de pertencimento e identidade. Freire afirma que não se pode pensar pelos outros nem para os outros nem sem os outros. A significação do diálogo está no fato de que os sujeitos dialógicos crescem um com o outro. (ABRAMOVAY, 2004, p. 95).

No ambiente onde antes imperava a lei do silêncio, surge o diálogo capaz de despertar no jovem a vontade genuína de participar. À medida que descobre mais de si e do outro, o sujeito compartilha saberes com o grupo, estreita as relações de amizade, mostra-se favorável a discutir amplamente atitudes que vão repercutir para o bom clima escolar e, conseqüentemente, para a redução da violência e a revalorização da educação.

Ainda que se saiba que uma sociedade violenta produz efeitos nas relações interpessoais que acontecem no interior da escola, a partir dos relatos dos achados nas experiências estudadas, depreende-se que uma escola inovadora pode criar condições favoráveis ao desenvolvimento de relações interpessoais mais respeitadas, já que ela procura lançar um novo olhar sobre o padrão formativo do aluno.

Iluminada por propósitos claros, previamente organizados, visando aos anseios da instituição, a escola inovadora define estratégias que permitam condições de participação de todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar. Ela é, assim, fonte motivadora para a transformação social, a redução e prevenção da violência que interfere no clima escolar, nas relações interpessoais e na qualidade da educação.

O professor, ao buscar desenvolver vínculos sociais em sala de aula, se depara com alunos com personalidades e características diferentes. A percepção que o professor constrói de cada aluno e instintivamente transmite a outros por meio de suas ações ou atitudes pode refletir na compreensão que os alunos têm dele, de si, e dos colegas.

É comum observar, no cotidiano da sala de aula, que tanto professores como alunos estabelecem, por observação, critérios em relação ao professor favorito, ao que trabalha com afeição, ao que é exigente, ao aborrecido, ao que engabelas suas aulas, ao que apenas espera cumprir seu horário... Da mesma forma, os alunos também constroem a percepção sobre seus colegas: aquele de maior destaque na turma, o mais elogiado pelos professores, o mais alegre, o mais amigo, aquele que ninguém quer no grupo, o tímido que conversa pouco, o diferente, o que é tido como grosseiro etc. (MARTINELLI; SCHIAVONI, 2009).

O conjunto das observações formadas pelos alunos mostra que eles desenvolvem sentimentos, raciocínios sobre como os outros os veem, como o professor observa cada aluno, se ele é aceito ou não etc. Quando o sentimento é negativo, gera baixa auto-estima no aluno. Este, quando rejeitado, por vezes busca se livrar dessa condição, aguardando uma possibilidade que lhe permita interagir e novamente fazer parte do grupo e sentir-se aceito.

Uma criança que não tem sucesso na escola vai acumulando experiências de fracasso sucessivamente, o que pode levá-la a se perceber negativamente em relação aos demais. Sua aprendizagem pode se tornar mais prejudicada à medida que tem dificuldade para fazer amigos, relacionar-se e, aos poucos, pode ficar à margem do grupo, formando uma imagem deformada de si mesma. (MARTINELLI e SCHIAVONI, 2009, p. 334).

Os resultados trazidos pela pesquisa realizada por Martinelli e Schiavoni (2009) representam outro caminho para se refletir sobre as interações no ambiente escolar, sua relação com o ensino-aprendizagem e como a afetividade se relaciona ao modo de professores e alunos se envolverem com a ampla diversidade com que se confrontam no dia a dia da sala de aula. Apagam-se as linhas divisórias traçadas de forma simplista entre os que são bons e os que não o são e se aceita o desafio de reverter situações, desconstruindo o lugar de alguns para reconstruir um lugar de todos (MARTINELLI; SCHIAVONI, 2009).

A pesquisa de Insfrán e Souza Filho (2011) procura descobrir possíveis causas psicossociais para o sucesso e insucesso de estudantes tendo realizado entrevistas com 30 ex-alunos de um pré-vestibular comunitário do interior do Estado do Rio de Janeiro. Os autores constataram a existência de dois modelos representacionais: os estudantes bem-sucedidos centrados na ação e os malsucedidos nos resultados (INSFRÁN; SOUZA FILHO, 2011, p. 345). Verificou-se a composição de grupos e sua dinâmica, que alunos bem-sucedidos manifestaram apoio aos professores enquanto alunos malsucedidos manifestaram resistência e afastamento nas relações com os educadores. Os autores assim se exprimiram:

Sabemos que para muitos brasileiros a experiência educacional é tão relevante para o sucesso pessoal quanto tem sido marcada por adversidades internas e externas. Acreditamos que parte das dificuldades internas reside em superar certo bloqueio ou conduta de retraimento/inibição em relação ao enfrentamento da situação ensino-aprendizagem, consigo mesmo, com o professor e os colegas. Estes últimos que eventualmente são mais bem-sucedidos na realização das

tarefas, possivelmente gerem ansiedade e sentimentos desagradáveis de frustração entre os demais, não tão bem sucedidos. Trata-se de constituir uma pedagogia realista de superação gradual de dificuldades, focalizando mais nas ações empreendidas. Ao lado disso, os estudantes bem-sucedidos poderiam aprender a lidar melhor com colegas que têm dificuldades, através de tarefas que permitam atividades comuns [...] (INSFRÁN; SOUZA FILHO, 2011, p. 358-359).

Rodrigues, Dias e Freitas analisaram um grupo homogêneo quanto às características do contexto cultural e socioeconômico, com objetivo de dar importância a uma intervenção voltada a minimizar problemas e conflitos interpessoais. Para as autoras:

[...] Programas promotores de competências socioemocionais infantis são de grande valia para fortalecer o relacionamento interpessoal, pois a aprendizagem de comportamentos e modos de pensar na infância produz impacto na trajetória da vida adulta. (RODRIGUES; DIAS; FREITAS, 2010, p. 838).

Tal como foi encontrado nos trabalhos citados anteriormente, as autoras também concordam que trabalhar as relações interpessoais na escola por meio do diálogo, da formação e manutenção de grupos que compõem o ambiente escolar é fundamental para superar e solucionar problemas comportamentais e promover o desenvolvimento do ser humano.

Elas observam a necessidade de se promover programas permanentes de capacitação e educação levando-se em conta todos os sujeitos que compõem o ambiente escolar.

2.3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os textos selecionados para esta revisão de literatura permitiram reconhecer que a supressão das barreiras à comunicação e promoção do diálogo e do entendimento visando à melhoria das relações interpessoais têm se mostrado como grandes desafios enfrentados no dia a dia da escola. Foram, no entanto, assertivos em afirmar que é primordial que se atenda a essa demanda por se tratar de questão crucial para o processo de ensino-aprendizagem, a educação dos alunos e o desenvolvimento local.

Além dos textos selecionados, é possível encontrar outras publicações, pesquisas e artigos que têm contribuído para a elevação da reflexão a respeito desses desafios. Dentre os resultados de pesquisas analisados, sobressaiu a importância dada à atuação do professor como agente transformador no processo de ensino-aprendizagem.

Viu-se, também, que a questão das relações interpessoais na escola se conecta com outras relacionadas ao atendimento das necessidades educacionais fundamentais que visam ao desenvolvimento pessoal e intelectual de cada aluno. Nesse sentido, as propostas educacionais, que propiciaram essa reflexão nesta revisão, precisam ser mais estudadas, inclusive empiricamente, para explorar as mútuas relações entre fenômenos de diferentes ordens, que ocorrem no espaço escolar.

Para tanto, algumas pesquisas se destacaram como contribuição para tais investigações: o trabalho coordenado por Abramovay (2004) sobre experiências desenvolvidas em quatorze escolas públicas; o de Gomes (2013) acerca das observações realizadas em 24 escolas estaduais e municipais em Salvador, Bahia; o de Martinelli e Schiavoni (2009) a respeito da percepção do aluno sobre sua interação com o professor e o de Insfrán e Souza Filho concernente às representações antecipatórias em situações educacionais adversas (2011).

Houve consenso dentre os autores consultados sobre a importância do exercício do diálogo e do enfoque que privilegia a necessidade de dar atenção à dimensão do coletivo, ambos vistos como ferramentas ou instrumentos políticos e pedagógicos essenciais para a reorganização de práticas escolares cotidianas. Destacou-se, igualmente, a consideração da escola como instituição capaz de motivar e agir a favor da transformação social e do desenvolvimento local. Para tanto, cresce a relevância da discussão dos aspectos psicossociais das relações interpessoais que envolvem a comunidade escolar e suas relações com seu entorno.

Finalmente, é importante dizer que muitos dos subsídios oferecidos pela literatura consultada e analisada deixaram de ser aqui registrados por motivo de espaço. Outra consideração final a ser feita refere-se à constatação de que, a despeito da grande importância e representatividade dos estudos selecionados para esta revisão, o tema das relações interpessoais na escola, por ser muito instigante e

se encontrar aberto a reflexões com base em ângulos diversos, cobre uma gama diferenciada e rica de estudos, que merecem ser conhecidos e também referenciados.

2.4 REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam et al. *Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas*. Miriam Abramovay (Coord.). Brasília: Unesco, Ministério da Educação, 2004. 124p.

ANTUNES, Celso. *A prática dos quatro pilares da Educação na sala de aula*. Coleção na Sala de Aula. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. *Relações Interpessoais e autoestima: a sala de aula como um espaço de crescimento integral*. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BRASIL. Presidência da República. *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Relações interpessoais: abordagem psicológica* / Regina Lúcia Sucupira Pedroza, 4. ed. atual. e rev. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso/Rede e-Tec, Brasil, 2012.

CHAUÍ, Marilena. Uma ideologia perversa. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, Domingo, 14 de Março de 1999. Caderno +mais! Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs14039904.htm>. Acesso em: 3 jan. 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação como desafio na ordem jurídica. In: LOPES, E. M. T.; FARIA Fº, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FRIEDMANN, Adriana. *Dinâmicas criativas: um caminho para a transformação de grupos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FRITZEN, Silvino José. *Exercícios práticos de dinâmica de grupo* (lr. Amadeu Egydio). 38. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GOMES, Celma Borges (Coord.). *Violência nas escolas: uma realidade a ser transformada*. Curitiba: Juruá, 2013.

INSFRÁN, Fernanda Fochi Nogueira; SOUZA FILHO, Edson Alves de. Representações antecipatórias em situações educacionais adversas: um estudo de um programa de pré-vestibular comunitário. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 19, n. 71, p. 345-362, 2011.

LEITE, Camila de Queiroz. *Delinquência e Violência entre Adolescentes de Classe Média de Brasília*. 2004. 56 p. Monografia (Graduação em Psicologia). Faculdade de Ciências da Saúde, Centro Universitário de Brasília – UniCeub, Brasília, 2004.

MARTINELLI, Selma de Cássia; SCHIAVONI, Andreza. Percepção do aluno sobre sua interação com o professor e status sociométrico. *Estud. psicol.* (Campinas), v. 26, n. 3, p. 327-336, 2009.

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. [1845]. Moscou, Lisboa: Edições Progresso, 1982. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1845/tesfeuer.htm>

_____; ENGELS, Friedrich. Feuerbach. Oposição das Concepções Materialista e Idealista. In: _____. ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. Moscou, Lisboa: Edições Progresso, 1982. Capítulo primeiro. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1845/ideologia-alema-oe/index.htm>

MENTIS, Mandia. (Coord.). *Aprendizagem mediada dentro e fora da sala de aula*. Tradução: José Francisco Azevedo. São Paulo: Ed. Senac, 1997. 202 p.

MICHAUD, Y. *A violência*. S. Paulo: Ática Ed., 1989.

MONTEIRO, Aida; PIMENTA, Selma Garrido. *Educação em Direitos Humanos e formação de professores(as)*. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

MORAES, Sílvia Elizabeth. Interdisciplinaridade e transversalidade mediante projetos temáticos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 86, n. 213/214, 2007.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão escolar, democracia e qualidade no ensino*. São Paulo: Ática, 2007.

RODRIGUES, Aroldo. *Psicologia social*. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

RODRIGUES, M. C; DIAS, J. P.; FREITAS, M. F L. Resolução de problemas interpessoais: promovendo o desenvolvimento sociocognitivo na escola. *Psicologia em Estudo*, v. 15, n. 4, p. 831-839, 2010.

SILVA, Ana Beatriz B. *Bullying: mentes perigosas nas escolas*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 71, p. 21-44, jul. 2000.

3. MAKARENKO, PEDAGOGO DO EXTREMO E DA ALEGRIA DO EDUCAR

Makarenko, pedagogue of the extreme and of the joy of educating

Makarenko, pedagogo del extremo y de la alegría de educar

Samira Fakhouri Baia

Lucília Regina de Souza Machado

*Não são os homens que têm defeitos,
mas as relações entre eles.*
(Makarenko)

Resumo: As relações entre história, sociedade e educação são necessariamente evocadas quando se trata de Anton Semionovich Makarenko, pedagogo soviético e suas experiências educativas na Colônia Gorki e na Comuna Dzerjinsk, nos primórdios da Revolução Russa. Neste artigo, construído a partir de revisão teórica, busca-se contemplar duas das principais características do seu perfil como pedagogo: a firme disposição a enfrentar situações extremas e a alegria no educar na construção da sociabilidade comprometida com a emancipação social. Guiado pelo princípio de que transformar as relações humanas é condição para a formação de um novo homem, suas propostas são uma referência para os educadores que se propõem, nos dias de hoje, a enfrentar os dilemas do como educar o ser social e promover relações interpessoais eticamente fundadas nas aspirações a favor do bem-estar coletivo, da justiça social, da igualdade e da solidariedade.

Palavras-chave: Makarenko. Pedagogia socialista. Relações interpessoais. Sociabilidade.

Abstract: The relations between history, society and education are necessarily evoked when it comes to Anton Semionovich Makarenko, Soviet pedagogue and his educational experiences in the Gorky Colony and the Dzerzinsk Commune, in the early days of the Russian Revolution. In this article, constructed from a theoretical review, we seek to contemplate two of the main characteristics of his profile as a pedagogue: the firm disposition to face extreme situations and the joy in educating in the construction of sociability committed to social emancipation. Guided by the principle that transforming human relations is a prerequisite for the formation of a new man, his proposals are a reference for the educators who today propose to face the dilemmas of how to educate the social being and to promote interpersonal relations ethically founded on aspirations for collective well-being, social justice, equality and solidarity.

Keywords: Makarenko. Socialist pedagogy. Interpersonal relationships. Sociability.

Resumen: Las relaciones entre historia, sociedad y educación son necesariamente evocadas cuando se trata de Anton Semionovich Makarenko, pedagogo soviético y sus experiencias educativas en la Colonia Gorki y en la Comuna Dzerjinsk, en los comienzos de la Revolución Rusa. En este artículo, construido a partir de revisión teórica, se busca contemplar dos de las principales características de su perfil como pedagogo: la firme disposición a enfrentar situaciones extremas y la alegría en el educar en la construcción de la sociabilidad comprometida con la emancipación social. Guiado por el principio de que transformar las relaciones humanas es condición para la formación de un nuevo hombre, sus propuestas son una referencia para los educadores que se proponen, en los días de hoy, a enfrentar los dilemas del cómo educar el ser social y promover relaciones interpersonales éticamente fundadas en las aspiraciones a favor del bienestar colectivo, de la justicia social, de la igualdad y de la solidaridad.

Palabras clave: Makarenko. Pedagogía socialista. Relaciones interpersonales. Sociabilidad.

3.1 INTRODUÇÃO

As ideias e práticas pedagógicas de Anton Semionovich Makarenko (Ucrânia, 1888-1936) atraem até hoje a atenção de educadores de todo mundo. De um lado porque conseguiu romper com a formação universitária recebida, pavimentada pelas teorias pedagógicas burguesas. Por outro, pela sua liderança na promoção de inovações pedagógicas e sociais na educação de crianças e jovens dados como irrecuperáveis para a vida em sociedade, que resultaram num novo paradigma educacional.

Pedagogos do extremo é a designação que Casanova e Pesce (2011) escolheram como título para o livro em que expõem doze experiências educativas, desenvolvidas em países diferentes, confrontadas com situações graves, mas dignas de constituir realidades saídas de utopias que dão esperança. É um qualificativo que bem serve para identificar e apresentar Makarenko, tanto que também foi utilizado por Jeanne (2005) para falar da obra desse pedagogo.

A experiência e o sentimento de viver situações extremas, seja em escolas ou outros ambientes em que atuam, têm crescido entre professores e educadores de todo o mundo, por conta dos episódios de violência que se repetem, das dificuldades

de todo tipo enfrentadas pelas crianças e jovens, da complexidade dos contextos e da variedade das exigências que demandam atenção e resposta. (CASANOVA; PESCE, 2011).

Esse também foi o quadro enfrentado por Makarenko, que buscou se armar observando as necessidades sociais e do mundo da classe trabalhadora e os fundamentos do marxismo referentes à construção da emancipação social.

A análise das doze experiências realizada por Casanova e Pesce (2011) toma como referência os invariantes pedagógicos de que Freinet (1964) fala como pistas de ação indispensáveis a toda obra pedagógica. Eles encontraram sete constantes nessas experiências que também podem ser observadas nas realizações de Makarenko: 1 - não é o educador quem educa, mas o meio; 2 - a pedagogia é a arte do fazer; 3 - a ação é aquela de um coletivo; 4 - a palavra estrutura a ação, a apóia, lhe dá significação; 5 - a riqueza da cultura proporcionada pela escola não rejeita jamais a cultura dos sujeitos, de sua família, de seu meio; 6 - o entusiasmo da ação na criação da ambiência; 7 - o fazer com a situação e com os recursos que se dispõem.

Portanto, neste capítulo, aspectos das concepções teóricas e práticas de Makarenko e de como se desenvolveram algumas de suas ideias serão apresentados e discutidos. Por exemplo, o papel que tinha a disciplina. Diante de circunstâncias sociais extremamente adversas, ela não era aplicada de maneira arbitrária, mas permeada pelo diálogo, pelas relações do e no coletivo. Makarenko acreditava que a disciplina e o respeito mútuo poderiam resultar em transformações profundas das relações. Relata Prestes (2012) que:

[...] era impossível usar sua bagagem teórica e aplicá-la de maneira metódica e fria para conseguir o mínimo de disciplina para organizar aquele coletivo de crianças e jovens sofridos e rejeitados pela sociedade. O grande desafio estava em estabelecer um diálogo, romper com a relação de influência e imposição. Isso fez com que Makarenko chegasse à primeira grande descoberta: Todos deveriam sentir-se parte fundamental de um todo, com uma disciplina rígida, delegando e assumindo responsabilidades para organizar a convivência do grupo. Todos tinham responsabilidades e respondiam por elas num sistema de revezamento, de tal forma que todos pudessem trocar de papéis e conhecer as responsabilidades de cada situação; enfim, sentirem-se corresponsáveis pelo coletivo. (PRESTES, 2012, p. 650).

A pedagogia socialista de Makarenko o levou a refletir sobre como a atribuição de responsabilidades e o controle social exercido democraticamente mediante a participação viva dos alunos podem ser meios eficientes no processo educativo. Princípios de convivência, cuidados com a limpeza, civilidade, disciplina, zelo com respeito a rotinas e respeito ao trabalho eram firmados por acordos coletivos. Esses eram construídos pelos próprios alunos em meio a debates, exposições e deliberações em assembléias e envolviam desde questões de organização física do espaço a assuntos educacionais, que tivessem possíveis influências na formação de novos hábitos e no convívio entre os diversos sujeitos.

As ideias pedagógicas de Makarenko orientaram a educação de crianças e jovens em situação de risco social na Colônia Gorki e na Comuna Djerzinsk e constituem um legado histórico importante, que faz conexão com experiências educativas brasileiras de referência para os educadores que se propõem a buscar soluções para o enfrentamento de problemas relativos às relações interpessoais nas escolas de hoje. Contribuem, igualmente, para a formação de uma nova consciência social sobre relações sociais e a importância do coletivo na formação das pessoas e para a vida em sociedade.

Makarenko realizava a conexão entre instrução, trabalho e fortalecimento do coletivo. Suas experiências foram registradas em seus livros para relatar as dificuldades e os desafios ao dirigir a Colônia Gorki e a Comuna Dzerjinsk, narrativas que fazem o leitor refletir sobre o papel das relações interpessoais na educação. Nas palavras de Zoia Prestes:

[...] Makarenko é um inovador no que se refere a estudos e práticas pedagógicas, no sentido de unir a educação e o ensino com o trabalho produtivo, elaborando estudos sobre o papel educativo do trabalho, da auto-gestão, da coletividade e do desenvolvimento livre da personalidade [...]. (PRESTES, 2012, p. 651).

3.2 O CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL

O contexto histórico e social em que a Rússia se encontrava era desafiador. Tratava-se de período extremamente conturbado pela danosa herança do czarismo e pós-Primeira Guerra Mundial. A Rússia, fragilizada política e economicamente,

com perspectivas de atenção social reduzidas, havia atingido o auge de 7,5 milhões de crianças e jovens desamparados, com moradias precárias, fome e abandono social. Tal quadro tornava imprescindíveis ações sócio-educativas para uma política consistente que fornecesse garantias de proteção a crianças e jovens internos em abrigos, orfanatos ou colônias.

Até a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), havia na Rússia mais de 2,5 milhões de crianças abandonadas. Com a vitória da Revolução de outubro de 1917 a situação se agravou ainda mais. E mesmo com o país arrasado pela guerra civil, deflagrada pelas forças contrárias à Revolução, o novo governo dos Soviéticos estabeleceu as prioridades e apontou para a necessidade da formação do novo homem. Em função disso a atenção da sociedade é voltada para as crianças e adolescentes abandonados que já chegavam então ao número assustador de 7,5 milhões. A título de exemplo, cito alguns dados que revelam o envolvimento do novo governo com o problema da criança: em 1917, havia 30 mil crianças em abrigos, orfanatos ou colônias; em 1919 já eram 125 mil; em 1921 esse número crescera para 540 mil. Para abrigar as crianças e protegê-las da degradação física e moral, começaram a ser criadas as casas da criança, que até o início de 1921 já eram 5 mil unidades atendendo a 260 mil crianças órfãs ou abandonadas. No ano seguinte, esse número cresceu para 7.815 casas com 415 mil crianças abrigadas. (PRESTES, 2012, p. 647)

Segundo Filonov:

É lá, em meio aos combates contra o czarismo e as agruras enfrentadas pelo povo russo, onde encontramos os fundamentos de suas concepções educacionais. Fome, miséria, servidão e ausência dos mais elementares direitos sociais e políticos caracterizavam o cotidiano da maioria da população da Rússia nos primórdios do século passado. Em toda a Europa, esse era o país que menos assegurava direitos sociais a seu povo, inclusive a educação, também negada. (FILONOV, 2010, p.127)

Makarenko buscava, assim, articular teoria e prática, política e pedagogia. O contexto era também de intensos debates sobre reformas após a guerra e como responder às necessidades educativas da revolução socialista. Influenciado por concepções de Marx, Engels, Lenin e Gorki, Makarenko buscou dar respostas por meio de uma pedagogia baseada na construção da coletividade, que fosse capaz de impulsionar projetos de vida e para a vida.

Ao se deparar com profundas falhas no sistema educativo da época, Makarenko buscou redefinir ações para ampliar o espaço cultural, reformular o currículo e envolver pais e professores no espírito da revolução socialista. Seu objetivo era dar ênfase ao ensino-aprendizagem que privilegia a vida em

comunidade e a importância da participação de todos de forma responsável. Para tanto, propôs que o educando fosse sujeito de sua própria vida, tanto individual como coletiva.

Três anos após o início da Revolução russa, engajado na construção do socialismo, Makarenko passou à elaboração prático-teórica dessa pedagogia, entendida por ele como um instrumento de luta, capaz de tornar o homem sujeito de sua própria ação transformadora e de abrir um campo vasto de possibilidades.

Levava em conta o sujeito individualmente considerando que todos são dignos de atenção. Motivava jovens e crianças graças ao seu espírito otimista e de confiança na construção de um futuro promissor. Segundo Balabanovitch, “Makarenko amava a vida, sentia o valor dela, a sua poesia e sua beleza”. (BALABANOVITCH, 1980, p. 14).

Sensível às agruras vivenciadas, galgava a superação descrita em seus escritos, degrau a degrau, expondo de seu íntimo como considerava a vida e como analisava as diversas situações com que se deparava no dia a dia como diretor da Colônia Gorki e da Comuna Dzerjinsk. Balabanovitch (1980, p. 14) se reporta ao que diz Makarenko em relação à vida:

Considero que a vida deve ser bela, que ela está na origem de tudo o que é belo... Amo a vida tal como ela é. É bela justamente porque não é prática, porque não tem o egoísmo por medida, porque é feita de lutas e perigos, de sofrimentos e pensamentos, de uma espécie de altivez e independência perante a natureza... Vivo porque amo a vida, amo o dia e a noite, amo a luta, gosto de ver o homem crescer, lutar contra a natureza e, entre outras, contra a sua própria natureza.

Após trabalhar como diretor de escola em Kriukov e Poltava recebeu um convite para ser encarregado da direção da Colônia Gorki e depois da Comuna Dzerjinski. Iniciou seu trabalho enfrentando condições precárias de infra-estrutura, extrema pobreza, escassez de alimento, inverno rigoroso e o desafiador atendimento a crianças abandonadas, esfarrapadas, com sarnas, em situação de risco. Muitas haviam perdido seus pais na guerra, outras tiveram seus vínculos familiares rompidos, ainda outros eram jovens infratores, viciados ou envolvidos com a prostituição.

A primeira necessidade do homem é o alimento. Por isso a situação com as roupas não nos deprimia tanto quanto a situação com o alimento. Nossos

educandos estavam constantemente famintos e isso dificultava sensivelmente o problema da reeducação moral. Apenas uma certa parte, e pequena do seu apetite, os colonistas conseguiam fazer pelos seus próprios recursos. (MAKARENKO, 2012, p. 31).

Com conhecimentos limitados para lidar com jovens infratores e sem nenhuma teoria específica para a situação com que se deparava, Makarenko assumiu de forma consciente a necessidade de trabalhar um modelo inovador de educação, com métodos de ensino desenvolvidos a partir de experiências concretas e, nesse contexto, novas propostas pedagógicas se construíram.

Com suas concepções firmadas sobre bases socialistas, desvendou – mediante erros e acertos – um novo rumo para a educação na União Soviética, criticado constantemente pelo Departamento de Educação Pública e pelo inamistoso inspetor Shárin.

Na minha exposição sobre disciplina eu me permiti pôr em dúvida as posturas então aceitas por todos e que afirmavam que a punição educa escravos, que é preciso dar liberdade à criatividade infantil, confiando o *máximo* na organização e na autodisciplina da criança. Eu me permiti externar a minha profunda convicção de que, enquanto não estiverem criados o coletivo e os órgãos do coletivo, enquanto não existirem tradições e não forem criados hábitos elementares de trabalho e de vida, o educador tem o direito e não deve renunciar a ele, de usar a força e 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, e em especial da forma como esta o entende. Eu exigia a educação de um ser humano resistente e forte, capaz de executar também trabalhos muito desagradáveis e trabalhos tediosos, se eles são requeridos pelos interesses coletivos. (MAKARENKO, 2012, p. 132)

Inserido numa sociedade injusta, num contexto de revolução, desafios contínuos e exigências de renovadas tentativas, o pedagogo buscou a solução de problemas de todo tipo inclusive furtos, a rejeição aos judeus, trapaças, mentiras. Isso era feito junto a outras situações da rotina escolar e que o levaram a diversos questionamentos:

Pois é. Quer dizer que tudo vai bem. Mas que desordem e que lixo enchem a minha alma pedagógica! Deprimia-me um pensamento: será que não vou mesmo descobrir em que consiste o segredo? Pois parecia que eu já tinha tudo nas mãos, só faltava agarrar. Já havia um brilho novo nos olhos de muitos colonistas... e de repente tudo se rompeu tão miseravelmente. Será que eu teria que começar tudo de novo?

Indignava-me a pessimamente organizada técnica pedagógica, e a minha impotência técnica. E eu pensava com repulsa e raiva sobre a ciência pedagógica: “Há quantos milênios ela existe! Que nomes, que idéias brilhantes: Pestalozzi, Rousseau, Natorp, Blonsky! Quantos livros, quantos papéis, quanta glória! E ao mesmo tempo, um vácuo, não existe nada, é impossível haver-se com um só desordeiro, não há um método, nem instrumental, nem lógica, simplesmente não existe nada! Tudo uma “enorme charlatanice”. (MAKARENKO, 2012, p. 111).

Ao defender um sistema mais justo, empenhado em extinguir desigualdades e ofertar oportunidades e condições resolutivas de educação, Makarenko não poderia se deixar enfraquecer pelos entraves conflitantes do momento nem pelas perseguições e questionamentos do Departamento de Educação Pública:

Eu já estava preparado para a “liquidação” da colônia, mas o cotidiano colonista, a campanha de semeadura e ainda aquela mesma reforma da segunda colônia não me permitiram sofrer demasiadamente por causa das perseguições do Departamento de Educação Pública. Aparentemente alguém me defendia ali, porque ninguém me liquidou durante muito tempo. E nada podia ser mais fácil: podiam simplesmente me despedir do trabalho.

Mas eu procurava não visitar o Departamento: eram demais o desdém e a hostilidade com que era tratado ali [...]. (MAKARENKO, 2012, p.132, 133).

3.4 A CONSTRUÇÃO DA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA

Atento às oportunidades de repensar novas concepções pedagógicas para o contexto de mudanças sociais na sociedade russa, que fossem inclusivas, buscou integrar ações de educação escolar à educação social. Acreditava que todo ser humano tem a capacidade de construir a sua própria história, mas nem todos se despertam para uma construção significativa e valorosa.

Empenhou-se para que outros também se envolvessem com a construção dessa nova educação. Por meio de conferências, buscou sensibilizar pais a se engajarem na educação dos filhos e na organização familiar para uma nova sociedade.

Balabanovitch (1980, p.14) informa que Makarenko dizia: “[...] meu mundo são as pessoas” e “[...] quando tomamos cada pessoa em particular, quando encaramos as suas dificuldades, as suas dúvidas, o seu calor humano, isto é talvez um elemento insignificante mas muito importante de uma grande cultura humana”.

No seu Poema Pedagógico, Makarenko relata seu otimismo e persistência na condução de um crescente número de alunos delinquentes e órfãos à transformação em pessoas comprometidas e responsáveis, imbuídas do espírito de grupo e trabalho coletivo embora em meio a um momento conturbado e de grandes dificuldades sociais. No prefácio para essa obra, Balabanovitch (1980, p. 14) comenta:

Este duro labor, que exige muita abnegação, não transformou a vida de Makarenko num sacrifício indispensável, mas penoso. Aquele homem de aspecto severo ocultava dentro de si tesouros de bondade e ternura. Makarenko tinha um admirável sentido de humor e o riso era para ele uma das manifestações de saúde moral. Makarenko consagra-se inteiramente aos outros, com facilidade, com simplicidade e com alegria.

Sem uma estrutura digna para receber os internos e os educadores por conta das condições precárias onde carecia tudo o que poderia ser materialmente útil, Makarenko enfrentou o desafio com ânimo:

[...] conseguimos, com auxílio de especialista da aldeia, pôr mais ou menos para funcionar um dos barracões da antiga colônia: pusemos lá vidraças, repararam-se os fogões e voltaram-se a pôr portas. No domínio da política externa só alcançamos um trunfo mais considerável, conseguimos que entregassem 150 *puds* (cerca de 16 kg) de farinha de centeio da Comissão Especial das subsistências do Primeiro Exército da Reserva. Não tivemos sorte de concentrar outros “valores” materiais. (MAKARENKO, 1980, p. 25).

O próximo passo consistia em encontrar educadores com disposição para abraçar a causa, que significava, naquele contexto histórico, formar o novo homem para a sociedade soviética. Certamente, isso exigia mais do que dedicação, reivindicava o trabalho árduo. O material pedagógico a ser utilizado dependia também do acompanhamento do Estado para evitar conteúdos e abordagens contraproducentes aos objetivos da educação requerida.

Com a mudança no sistema de governo, novos princípios e valores se estabeleceram e demandavam orientar a escola para o trabalho, pois a estratégia de re-socialização das crianças e jovens tinha em vista a formação de cidadãos integrados à produção social, capazes de dirigir a própria vida no tempo presente e na vida futura do país.

Situação precária de várias ordens e delineamentos políticos e pedagógicos exigiam dos professores comprometimento, dedicação e confiança nas diretrizes a serem seguidas. Makarenko, por sua vez, embora buscasse incentivá-los com sua ousadia, disposição e convicções também se ressentiu com as frustrações dos primeiros tempos:

Os primeiros meses da nossa experiência não foram para mim e para os meus colegas apenas um período de desespero e de tensão impotente, foram também passados à procura da verdade. Em toda minha vida nunca li tantas obras pedagógicas como nesse inverno de 1920. (MAKARENKO, 1980, p. 29).

O principal benefício que tirei dessas leituras foi a convicção, que se transformou em certeza, de que elas não me punham nas mãos qualquer ciência e qualquer teoria, e que era preciso retirar esta da soma dos fenômenos reais que se passavam diante dos meus olhos. Nem sequer o compreendi a princípio, vi simplesmente que o que tinha a fazer não eram fórmulas livrescas, já que, de qualquer maneira, era incapaz de aplicar aos factos, mas tinha necessidade de análise imediata e acção imediata. (MAKARENKO, 1980, p. 29-30).

Ele se questionava sobre como re-significar antigas fórmulas, criar novos métodos, conter escárnios e badernas. Sem saber em que resultaria sua atitude, arriscou-se diante da angústia e dos conflitos que o comprimiam no íntimo. Assim, em certa ocasião, indo de encontro a todo seu conhecimento, um episódio o envolveu, bem como Zadórov e outros cinco internos. Ele assim o narrou:

Uma manhã de inverno, pedi a Zadórov que fosse cortar lenha para a cozinha. Ouvi a sua resposta habitual:

– Vai tu: vocês estão bem aqui!

Indignado com a afronta, num estado de raiva desesperada a que me tinha levado a experiência de todos os meses passados, ergui o punho e bati em Zadórov na cara. O golpe foi violento porque ele não se agüentou de pé e caiu por cima do fogão. Bati-lhe a segunda vez, agarrei-o pelo colarinho, tornei a levantá-lo e bati-lhe terceira.

Vi-o imediatamente aterrorizado. Pálido, voltou a pôr precipitadamente o boné na cabeça com mãos trementes, depois tirou e voltou a pô-lo. Era natural que eu lhe batesse outra vez, mas ele murmurou baixinho, com um gemido:

– Perdão, Anton Semionovitch...

Ainda tomado de fúria, dirigiu-se aos outros internos dizendo:

– Toda gente imediatamente para o bosque para trabalhar, senão fora daqui e quero que se...! (MAKARENKO, 1980, p. 30-31)

O dissabor do modo como gerenciou essa situação reflete-se nessas suas palavras: “Há que notar, no entanto, que nem por um minuto pensei ter encontrado na violência uma onipotente receita pedagógica.” (MAKARENKO, 1980, p. 34). Entre tentativas e reflexões, construiu sua prática pedagógica com a convicção de que a disciplina seria fator preponderante e não negociável para a conquista almejada:

A preocupação de resguardar os direitos individuais e coletivos dá respaldo para que a disciplina seja aceita por todos, não uma disciplina de agressão corporal ou moral, mas de fazer o infrator sentir, sendo colocado diante da infração, que com essa atitude está contrariando toda a coletividade. (BORDIN, 2010, p.115).

Makarenko relata como explicava essa norma aos internos:

Meninos, escolham o que lhes convém mais. Eu não posso agir de outra maneira. Na colônia tem que haver disciplina. Se não lhes agrada, vão para onde quiserem. Mas os que quiserem ficar têm que observar a disciplina. É como quiserem. Aqui não é um cabaré. (MAKARENKO 1980 p. 33).

Desse modo, a organização e a disciplina passaram a ser incorporadas ao dia a dia da escola. Diante da firmeza e postura de Makarenko, sentimentos de confiança e segurança se desenvolveram nos educadores e educandos. Mas faltava muito para que a Colônia se parecesse com um estabelecimento de educação. Construir uma nova pedagogia social não envolvia apenas se preocupar com o desenvolvimento das personalidades individuais, mas deveria ser uma oportunidade para testar como o educando poderia ser capaz de desenvolver sua personalidade nas relações gestadas pelas necessidades do coletivo.

Receber crianças órfãs, abandonadas pela família e de difícil trato não combinava com a utilização da pedagogia tradicional, pois o contexto pedia uma educação completamente diferente com respeito àquela do regime czarista. Era preciso rever processos educativos e encontrar formas apropriadas ao respeito individual e à vida em coletivo. Makarenko compreende que isso demandava o apoio de todos, dos educadores, da sociedade local e das famílias com também dos próprios educandos. Assim, nos relacionamentos que estabeleciam, as crianças maiores protegiam as mais novas e, juntas, participavam das marchas, dos momentos de lazer, das atividades de acordo com seus interesses.

O papel inovador de Makarenko manifestou-se na sua concepção de uma integração total dos dois processos [transformar e agir], permitindo transformar profundamente as condições de existência da criança e agir sobre seus conhecimentos, seus sentimentos e seu comportamento. O estudo da criança, enquanto membro de um grupo e indivíduo, se torna, então, um verdadeiro método de educação. (FILONOV, 2010, p. 18).

Pelas semelhanças com a linguagem e procedimentos militares, a pedagogia de Makarenko recebia críticas. Havia momentos nos quais os alunos ficavam em formação, sob o símbolo de sua bandeira, tal qual destacamentos de tropas o fazem.

Mas a disciplina apregoada por Makarenko não se exercitava sem dar voz às crianças. Ela permitia que o respeito e a união ganhassem força, que se desenvolvesse o sentimento de subordinação entre iguais: “[...] essas crianças não apareciam como meros tutelados miúdos – eles tinham a própria organização, as suas leis e sua esfera de ação, nas quais existiam dignidade, responsabilidade e dever”. (MAKARENKO, 2012, p. 618).

3.5 A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA

Makarenko entendia que a criança deve ser encarada com respeito e ter direitos a dar sua opinião, a discutir suas necessidades e de ser participativa no universo escolar. Porém, segundo conta, a disposição dos educandos, no início, era de anarquia: negligenciavam a importância de respeitar os direitos dos outros e do coletivo, tanto que isso gerava uma série de reclamações por parte dos moradores vizinhos à Colônia Gorki. Furtos também eram cometidos. Makarenko relata:

Meu estado de espírito era horrível. Burún me parecia o último dos rebotalhos que podiam sair da escória humana. Eu não sabia o que fazer com ele. Ele fora parar na colônia por participar de um bando de ladrões, grande parte dos quais – maiores de idade – tinham sido fuzilados. Ele tinha dezessete anos. (MAKARENKO, 2012, p. 40).

Burún, arrependido e disposto a aceitar o castigo que lhe fosse imposto, deu sua palavra, e a manteve, de que nunca mais roubaria. Makarenko também obteve sucesso no desmantelamento das ações desses bandos, o que levou a Colônia Gorki a receber os agradecimentos das autoridades locais. O receio da comunidade em relação à Colônia se modificou, pois passou a ser reconhecida por seu esforço

coletivo, que beneficia não apenas a si mesma, mas também a localidade, as famílias e os camponeses. (MAKARENKO, 2012).

As atividades desenvolvidas na Colônia Gorki e na Comuna Dzerjinski foram frutos de um trabalho investigativo persistente de organização do ambiente escolar, que possibilitou ofertar e ampliar gradativamente as escolhas dos alunos por áreas de trabalho, tanto aquelas que visavam à sobrevivência material do coletivo quanto as referentes à participação política, aos cuidados e recuperação do meio ambiente e direitos humanos. (MAKARENKO, 2012).

Os educandos na Colônia Gorki e na Comuna Dzerjinski eram demandados a dedicarem quatro horas de trabalho remunerado por dia. Alguns já possuíam alguma habilidade, outros se capacitaram de forma gradual e progressiva.

O salário é coisa muito importante. Na base do salário recebido, o educando elabora a capacidade de ordenar os interesses pessoais e os coletivos, mergulha no complexíssimo mar do planejamento financeiro-industrial soviético, dos cálculos de orçamento econômico e rentabilidade, estuda todo o sistema econômico-industrial, assumindo posicionamentos de princípios, 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 "idéias". (MAKARENKO, 2012, p. 568, 569).

Essa lógica de trabalho e educação na organização da escola permitiu, assim, promover o empoderamento dos alunos como protagonistas de sua própria história, pois entre sucessos e perdas criaram seu próprio espaço.

Bufando, gemendo, sacudindo as cabeças, eles venciam, honesta – embora mui penosamente – a sempiterna preguiça humana, eles enxergaram na sua frente a mais jubilosa das perspectivas: o valor da personalidade humana. (MAKARENKO, 2012, p. 571).

Os êxitos se refletiam tanto na parte escolar como na produtiva, essa, principalmente, em atividades agrícolas e de pecuária. O esforço dos colonistas apresentou resultados financeiros, que contribuíram para um fundo de apoio estudantil. Possibilitou, também, o desenvolvimento pessoal, a melhoria nos relacionamentos e a inserção social de cada um, interna e externamente à Colônia.

Essas atividades produtivas eram estruturadas com base em redes de cooperação, acordo e competição. Elas contribuíam para preparar a força de

trabalho local, capacitar, ampliar as margens de escolha de áreas de atuação por parte dos educandos, para a sobrevivência do coletivo e gerar a participação política e cultural de forma autônoma.

Makarenko foi um dos primeiros pedagogos soviéticos a disseminar, deliberadamente, a idéia de integrar a atividade das diversas células educativas: escola, família, clube, organização social, comunidade de produção, bairro etc. Insistiu, particularmente, sobre o papel essencial da escola enquanto centro metodológico e pedagógico que mobiliza as forças educativas mais qualificadas e profissionalmente mais competentes. (FILONOV, 2010, p. 21)

Com essa experiência de organização escolar, ele favoreceu a participação dos educandos na vida social local, a construção de uma nova dinâmica educacional, a superação de antigos problemas pedagógicos. Para tanto, recorria ao planejamento participativo e integrado com o olhar sobre todo o território.

Quanto aos conteúdos escolares, eles eram organizados de forma a abranger atividades físicas, trabalhos manuais, recreação, excursões, aulas de música, idas ao teatro, o trabalho nas oficinas e no campo, pois a escola tinha que permitir o contato dos alunos com a sociedade e com a natureza, oportunidades para vivências do real.

Makarenko dizia que uma nova sociedade deveria se preocupar não com a força de trabalho jovem, mas sim com a formação de pessoas com iniciativa e, sobretudo, com criatividade. Essa idéia certamente baseia-se em um dos postulados mais importantes da filosofia marxista que, além de dizer que o trabalho criou o homem, afirma também que “ao mudarem as relações de vida entre os homens, suas relações sociais, sua existência social, mudam também suas representações, suas opiniões e suas idéias, em suma, sua consciência...” (PRESTES, 2012, p. 650, 651)

A organização do trabalho coletivo no ambiente escolar se orientava também pela inserção dos alunos em microestruturas ou equipes, os chamados destacamentos. Esses eram geridos coletivamente e por meio da autogestão, mas havia alguém que exercia a função de liderar:

Na produção, o chefe de destacamento deve considerar como seu objetivo básico o cumprimento do plano de produção e o desenvolvimento da iniciativa. Para resolver este problema, o chefe de destacamento deve preocupar-se por todas as esferas decisivas do trabalho como: a iniciativa no trabalho, a disciplina, o fornecimento de materiais, a luta contra a perda de tempo e as faltas no trabalho, a utilização de boas ferramentas, as boas instruções, a organização do local de trabalho, a existência de uniformes

aceitáveis, as normas adequadas e uma documentação correta. (FILONOV, 2010, p.56)

Relatos de Makarenko, em seus livros, revelam detalhes dos processos que utilizou para definir diretrizes e realizar a organização do trabalho pedagógico, para planejar de forma criteriosa e flexível para fazer face às adaptações que a educação requer devido ao seu caráter dialético.

A organização do processo de trabalho envolvia todo o coletivo. Por exemplo, o trabalho produtivo, parte essencial das atividades escolares, era dividido por faixa etária e primava pelo cuidado e a segurança das crianças menores.

Planos de curto, médio e longo prazo foram criados de acordo com as aspirações e potencialidades dos educandos, com a colaboração de diretores, educadores e alunos, estabelecendo metas realísticas para a concretização das atividades propostas e consequente avaliação dos resultados.

O êxito do trabalho coletivo dependia de várias circunstâncias tais como: a técnica pedagógica, a instrução, a organização do local de trabalho, os materiais utilizados, os conteúdos ministrados, o aproveitamento do tempo para a realização das atividades, as faltas no trabalho, o compromisso com a pontualidade, a qualidade das ferramentas, o material utilizado. Todas as etapas eram planejadas e regidas por normas disciplinares adequadas ao coletivo, no desempenho de suas atividades. Eram, também, documentadas e seguiam padrões.

Conforme Filonov, os órgãos de autogestão eram compostos por assembleia geral, o conselho da coletividade, a comissão sanitária e a comissão financeira. (FILONOV, 2010, p. 36). Mesmo que aparentemente a decisão tomada pudesse parecer não ser a mais correta, somente deveria ser questionada em assembleia geral e registrada por escrito.

As questões tratadas em reunião dos órgãos de autogestão deviam ser imprescindíveis para a execução dos trabalhos e não situações do cotidiano, de simples resolução, solucionáveis administrativamente. Isso, porém, não eximia cada encarregado de prestar contas de suas funções e de ter bem definidas suas responsabilidades.

Na coletividade deve vigorar uma lei rígida segundo a qual ninguém tem direito nem sequer a possibilidade de escarnecer, bazofiar ou exercer

violência contra o membro mais fraco da coletividade e ficar impune. Em primeiro lugar, a vítima deve encontrar o apoio obrigatório por parte do seu destacamento ou classe. Por isso é importante manter por muito tempo destacamentos inalteráveis na sua composição. (FILONOV, 2010, p. 67)

As assembleias tinham funções educativas além das propriamente administrativas. Makarenko relata as emoções dos internos ao ouvi-lo falar sobre a vida e a obra do escritor Máximo Gorki. Esse trocava correspondências com alunos da Colônia. Makarenko abria espaço nas assembleias para que todos pudessem conhecer as mensagens desse romancista russo. Tais momentos, segundo ele, estimulavam todos à vida em comunidade, à participação na organização escolar, ao trabalho e à disciplina:

Eu falei aos jovens sobre a vida e obra de Gorki, fiz um relato minucioso. Alguns dos rapazes mais velhos leram trechos da *Infância*. Os novos colonistas me ouviam com os olhos bem abertos: eles nunca imaginaram que no mundo fosse possível uma vida como aquela. Não me fizeram perguntas nem ficaram emocionados até aquele momento em que Lápot trouxe uma vasta pasta de cartas de Gorki. (MAKARENKO, 2012, p. 570)

Aliada a esses estímulos, Makarenko traz a alegria como um elemento essencial ao desenvolvimento humano, considerando-a um dos objetivos mais importantes do trabalho. Utiliza esse sentimento como um instrumento para lançar perspectivas sobre as possibilidades futuras dos educandos, fortalecer as relações e a união do coletivo.

O ser humano não pode viver no mundo se não tiver pela frente alguma coisa jubilosa. O verdadeiro estímulo da vida humana é a alegria de amanhã. Na técnica pedagógica essa alegria aparece como um dos objetivos 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 situação primitiva com qualquer pedaço de pão de mel até o mais profundo senso de dever. (MAKARENKO, 2012, p. 569).

Mas ele também estabelecia limites a desejos e vontades dos alunos, a organização dos afazeres diários, a disciplina e consideração pelas necessidades de todo o coletivo, além do planejamento organizacional tendo em vista a sustentabilidade econômico-financeira e a manutenção da Colônia.

Embora os esforços de Makarenko fossem por vezes criticados e apelidados como pedagogia de comandante e parecessem fadados ao fracasso, eles não foram em vão. O uso da palavra destacamento, termo de origem militar que remetia à lembrança da guerra de guerrilhas na Ucrânia, o inspirava e aos seus educandos ao gosto pela lida revolucionária. Esclarece que:

A essência da luta, as contradições de classes para muitos deles eram incompreensíveis e desconhecidas – e isso explicava a razão por que o poder soviético exigia pouco deles e os enviava à colônia. (MAKARENKO, 2012, p. 205).

Mesmo contrariando opiniões, Makarenko explorou os jogos semiconscientes dos ânimos revolucionários dos educandos ao fazer a divisão deles em destacamentos com atribuições específicas e nomear, para cada um, o comandante responsável, que deveria, conforme as regras estabelecidas ser

[...] um educando fiel aos interesses da instituição, bom aluno, trabalhador de vanguarda, com qualificação mais elevada do que os outros e possuidor de qualidades pessoais tais como: delicadeza, energia, capacidade para dirigir, preocupação pelos menores e honradez. O trabalho do chefe de destacamento é considerado como a tarefa mais responsável e como uma prova de confiança que a direção e a coletividade depositaram nele. (FILONOV, 2010, p. 55, 56)

Eram permitidas duas formas de nomear os chefes dos destacamentos: por designação ou por eleição, e todos participavam com raras exceções tanto das funções de trabalho como das de organização.

O sistema dos destacamentos mistos tornava a vida na colônia muito intensa e interessante, de alternância de funções de trabalho e organização de exercício de comando e de subordinação, e de movimentos coletivos e individuais. (MAKARENKO, 2012, p. 205).

Makarenko não dispunha, inicialmente, de um regimento ou uma constituição que deliberasse sobre a organização e procedimentos a serem adotados. Foi a partir das constantes reuniões e a formação de um conselho de comandantes que os dispositivos que se tornaram exitosos adquiriram forma.

Alunos que possuíam a função de assistente assumiam a responsabilidade de zelar pela classe e organização dos alunos no espaço escolar. Executavam tarefas e cumpriam regras de forma disciplinada conforme se observa abaixo:

- a) zelar para que todos os educandos cumpram rigorosamente a ordem do dia, levantem-se à hora estabelecida, não cheguem tarde à mesa, saiam a tempo para o trabalho ou para a escola, cheguem pontualmente à instrução à noite e deitem-se à hora assinalada;
- b) zelar pelo estado sanitário do destacamento, que a limpeza se realize a tempo e bem, que os guardas de dia cumpram as suas obrigações, que se mantenha a higiene pessoal e a utilização correta dos banhos, que os educandos andem bem penteados, lavem as mãos antes das refeições. Habituar todos os educandos a conservar tudo limpo, não derrubar nada nem cuspir no chão, não fumar, cortar as unhas dos pés e das mãos, não se deitar nas camas arrumadas, não brincar nas camas etc.;
- c) zelar pelos êxitos dos educandos no trabalho escolar, organizar ajuda aos atrasados, manter no destacamento uma ordem que garanta a possibilidade de preparar as tarefas de casa;
- d) fazer com que os educandos frequentem clubes e grupos desportivos, leiam jornais e livros, participem na edição do jornal de parede;
- e) elevar o nível cultural dos educandos, eliminar do seu vocabulário as palavras grosseiras e os palavrões, regular as relações entre os camaradas, habituá-los a resolver os conflitos sem discussões nem brigas, lutar decididamente contra os mínimos atentados por parte dos mais velhos e mais fortes contra os mais novos e mais fracos;
- f) lutar energeticamente contra as tendências negativas de certos educandos. Incentivar nos membros do destacamento o respeito pelo trabalho alheio, pelo repouso, pelo sono e pelas atividades de outrem;
- g) zelar pela formação no destacamento de agrupamentos e de ligas de amizade, estimular e desenvolver os que sejam proveitosos (desportivos, de radioamadores e outros) e liquidar definitivamente os prejudiciais (antissociais). Interceder pela expulsão dos membros especialmente nocivos do destacamento. (FILONOV, 2010, p.57-58)

3.6 A ORGANIZAÇÃO E A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS

A organização da escola se fazia com base nas opiniões dos alunos. Tudo era discutido entre eles, os professores e a direção, sempre de forma solidária, em prol do coletivo, de forma socialmente orientada, com apelos ao senso de responsabilidade e ao comprometimento.

Na Comuna Dzerjinski, a organização dos alunos tinha como critério dividir as crianças em grupos com número limitado. Elas eram alojadas em dormitórios e frequentavam o refeitório dentro de uma determinada ordem. No desenvolvimento de suas atividades, levava-se em conta sua idade e seu desenvolvimento, e eram

sempre orientadas a compartilhar materiais didáticos e a se disporem a ajudar os colegas com mais dificuldade.

O planejamento das atividades era essencial para que a vida em comunidade desse certo. Ele requeria o estabelecimento de metas e a disciplina a serem cumpridas. O descumprimento de normas implicava em punições desde que isso estivesse estipulado com o consentimento de professores e alunos após discutirem a respeito.

A participação dos alunos abrangia diversas atividades: comemorações de datas importantes, festas ligadas a conquistas e ao cumprimento de metas na produção, em inaugurações entre outras. Eles também participavam de campanhas nacionais.

Em equipes, os alunos executavam tarefas que permitiam organizar e dar sustentação à vida do coletivo. Estavam, portanto, integrados a atividades de diferentes tipos: intelectuais, manuais, sociais, artísticas, produtivas e esportivas tanto no ambiente escolar como fora dele.

Com respeito às assembléias, essas eram consideradas por Makarenko como o coração da coletividade. Fosse geral ou deliberativa, contava com a presença do conselho de comandantes formado por alunos, responsável por, de forma organizada, manter a união, estimular a participação de todos e dar voz a cada um. Realizadas semanalmente, quinzenalmente ou quando houvesse necessidade, na maioria das vezes, muito rápidas, elas se ocupavam das ações que deveriam ser feitas para a resolução de determinados problemas.

Esse conselho de comandantes era eleito pelos alunos. Para concorrer a essas eleições e ter a candidatura aceita era fundamental se submeter às ponderações e considerações do chefe da seção pedagógica composta por membro do corpo docente. Do contrário, deveria apelar aos chefes de destacamentos eleitos pela coletividade, responsáveis pelo acompanhamento dos que fossem eleitos.

As assembleias eram norteadas por normas constantes em regulamento. O processo de deliberação se dava por meio da autogestão, sem a intromissão do diretor ou dos professores, o que possibilitava aos educandos compreender de forma concreta os princípios da construção da sociedade socialista.

Segundo Makarenko, o educando deve vivenciar a experiência de conquistar vitórias, com sua colaboração, mas também de assumir as consequências das derrotas, caso não tenha conseguido desempenhar o seu papel. Mas, apenas a soma das diferentes experiências de sucessos e fracassos poderá auxiliar em sua formação contínua. (FILONOV, 2010, p. 35).

Bons relacionamentos eram esperados e estimulados, pois esses ajudariam a suscitar o interesse pela coletividade e pelo trabalho desenvolvido em grupo, contribuiriam para unir a comunidade escolar e para o comprometimento e envolvimento de todos. Assim, segundo Bordin, o entendimento era de que,

A unicidade escolar advém da união do seu grupo de alunos, em que sendo bem organizados adquirem força e influenciam todo o processo educativo. O fazer parte da educação desenvolve a fidelidade entre alunos e professores, haja vista que ambos, e em conjunto com a comunidade local, defendem os mesmos interesses, fazendo com que se desencadeie uma luta coletiva para manter o que a todos pertence. (BORDIN, 2010 p.114).

Reconhecer o esforço individual de cada um e o do coletivo era, também, uma forma de valorizar e promover a auto-estima dos educandos, de enriquecer os momentos de trabalho conjunto e transformá-los em experiência única na construção do conhecimento e do aprendizado, o que implicava em compartilhamentos, a expressão e a participação de todos. (BORDIN 2010).

A máxima “Não são os homens que têm defeitos, mas as relações entre eles”, de Makarenko, consta no seu Poema Pedagógico e expressa bem as bases do pensamento que presidiu toda sua obra. Contrário à concepção inatista, entendia que a revelação da beleza de cada ser humano se faz transformando as relações sociais em laços realmente humanos, de camaradagem, amizade e coletivismo. (BALABANOVITCH, 1980).

Apaixonado pela vida e pelo ser humano, Makarenko revela o segredo de seu contentamento pessoal e profissional ao se lembrar de suas experiências pedagógicas:

Por mais dura que fosse a minha vida naquele tempo era uma vida feliz. É impossível descrever a impressão de felicidade absolutamente excepcional que se experimentava numa sociedade infantil que cresceu conosco, que confia em nós até o fim, que conosco caminha para frente. Numa companhia dessas, até os fracassos não perturbam, mesmo desgostos e dores parecem valores elevados. (MAKARENKO, 2012, p. 622)

Makarenko confessa assim seu sentimento de recompensa:

Os meus gorkianos também cresceram, espalharam-se por todo o mundo soviético, para mim agora é difícil reuni-los até na imaginação. Como agarrar o engenheiro Zadórov, que se afundou numa das grandiosas obras do Turcomenistão, como mandar chamar Vierchinióv, médico do corpo especial do extremo oriente, ou convidar para um encontro Burún, médico em Iarosláv? Até Nissinov e Zoren, tão garotinhos, até eles voaram embora de mim, vibrando as asas, só que as suas asas já não são aquelas de antes, as delicadas asas da minha simpatia pedagógica, mas as asas de aço dos aviões soviéticos. E Chelapútin não se enganava quando afirmava que seria aviador: piloto de avião é também Chúrka Jevêli, que não quis imitar o irmão mais velho que escolheu o caminho de piloto naval no Ártico. (MAKARENKO, 2012, p.638).

3.7 A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA

Makarenko considera que “[...] a verdadeira essência do trabalho educativo [...]” está “[...] na organização familiar, na organização da vida da criança e no exemplo que se oferece de nossa própria vida pessoal e social.” (MAKARENKO, 1981, p. 24).

Em suas conferências aos pais, orienta: “A importância do jogo na vida da criança é semelhante à da atividade do trabalho ou do emprego na vida do adulto” (MAKARENKO, 1981, p. 47). Ele divide em três etapas a utilização dos jogos infantis, perpassando por diversos estágios, cada qual exigindo métodos diferentes.

O primeiro é o jogo em casa, a etapa do brinquedo e dura até os cinco, seis anos. Sua característica é que a criança prefere brincar sozinha e, raras vezes, admite a participação de companheiros, afeiçoa-se aos seus brinquedos e brinca com indiferença com os brinquedos alheios. Essa tendência de brincar sozinho não implica em nenhum risco de se tornar egoísta. É a etapa do exercício sensorial e do desenvolvimento das atitudes pessoais. (MAKARENKO, 1981, p. 50).

O segundo estágio é de orientação mais difícil porque as crianças atuam num ambiente social mais amplo, longe da vista dos pais. Prolonga-se até os onze ou doze anos, incluindo parte da escolaridade. Na primeira parte dessa etapa, a criança já age como membro de uma sociedade, mas de uma sociedade ainda infantil, que carece de disciplina severa e controle social. (MAKARENKO, 1981, p. 51).

No terceiro estágio, a criança atua como membro de uma coletividade, não mais limitada somente ao jogo, mas de uma coletividade de trabalho e de estudo. Nessa idade o jogo adquire formas coletivas mais acentuadas e gradativamente converte-se em esporte, ou seja, vincula-se com determinados fins de cultura física e com normas – o mais importante – com conceitos de interesse e disciplina coletivos. (MAKARENKO, 1981, p. 51).

Nesse sentido, os pais deveriam estar atentos a orientar as crianças a criar hábitos, inclusive os culturais, o que não se dá espontaneamente, e a realizar esforços físicos e psíquicos imprescindíveis ao trabalho. Segundo ele,

A formação cultural é eficaz quando organizada conscientemente com um plano, um método adequado e com controle. Deve começar o quanto antes, quando a criança ainda está longe da etapa de leitura, no período de seu desenvolvimento sensorial, quando começou a ouvir com clareza e a balbuciar algumas palavras. (MAKARENKO, 1981, p. 78).

Isso inclui escolher contos que despertem energia e confiança na criança. E, também, ilustrações, gravuras e fotos que possam ajudar a desenvolver a imaginação. Propõe a introdução da leitura de jornais, revistas e livros e a ida ao teatro, cinema, museus e exposições. Tudo isso sempre tendo em consideração a faixa etária e a possibilidade de compreensão da criança.

O incentivo da participação da família nas atividades culturais, recreativas e nas orientações sobre a educação dos filhos também deve ser feito pelas escolas. Para ele os muros que se formam para impedir o acesso das famílias às atividades escolares devem ser demolidos.

Para ele, “[...] o clima cultural da família influi muito no trabalho escolar da criança, na qualidade e intensidade de seu estudo, na formação de relações corretas com os professores, os companheiros e toda a organização escolar”. (MAKARENKO, 1981, p. 80).

Ele investe nos aconselhamentos aos pais por crer que entre a educação familiar e a educação escolar deve haver pontes, diálogos e a busca de sintonias. Essa cooperação facilitaria o processo de aprendizado e o ingresso dos educandos na sociedade e no mundo do trabalho. (MAKARENKO, 1981). Para ele, era inconcebível pensar em educação soviética que não fosse uma educação para o trabalho:

A preparação familiar é justamente a que tem maior importância na qualificação da vida futura do indivíduo. A criança que recebe, no seio da família, uma educação correta, voltada para o trabalho, empreenderá logo, com maiores perspectivas de êxito, sua preparação especializada. E as crianças que não recebem nenhuma educação para o trabalho em seu lar, não poderão alcançar nenhuma qualificação, sofrerão frequentemente fracassos e serão maus trabalhadores, se os estabelecimentos estatais não conseguirem corrigi-los. (MAKARENKO, 1981, p. 59-60).

Ele aborda, assim, questões voltadas para a economia familiar, para a administração dos haveres e bens que não tivessem origem na exploração humana. Nesse sentido, considerava que o patrimônio das famílias “[...] não depende só de seus próprios esforços, mas dos lucros de todo o país, de seus triunfos e êxitos no panorama econômico e cultural.” (MAKARENKO, 1981, p.66).

Partia do pressuposto de que a preocupação familiar de educar para compreender e participar das questões que envolvem a economia estatal não existe para os educadores da sociedade burguesa. Porém, ele não dissocia esses dois âmbitos: “[...] a economia familiar é um campo propício para educar muitos aspectos do caráter do futuro cidadão administrador.” (MAKARENKO, 1981, p.68).

Convergem, nesse sentido, o coletivismo, a integridade, a antevisão, a responsabilidade, a capacidade de orientar e de operar. Makarenko ressalta a importância do ambiente familiar assim fundamentado para a compreensão pelos educandos da atividade econômica da família e do trabalho como princípio educativo.

Dessa forma, os filhos devem conhecer onde trabalham os pais e em que consiste seu trabalho, compreender de forma gradativa que o trabalho social é fruto de intensa atividade, ver a fábrica e como se dá seu processo de produção, estar inteirado do orçamento familiar e dos planejamentos necessários na administração dos recursos, tanto em famílias prósperas economicamente como nas de condições módicas.

Makarenko preconiza aos pais infundir a honestidade desde cedo em seus filhos, ter atenção constante às necessidades familiares, compreender que seus atos podem produzir efeitos desagradáveis, observar possíveis problemas existentes, sentir o que acontece ao seu redor, planejar seu tempo para todas suas atividades.

O pedagogo dá orientações específicas e práticas aos pais sobre como atribuir atividades de acordo com as idades, orientar, repreender, ajudar, elogiar, recompensar. Makarenko argumenta:

Quando em nossa fábrica ou estabelecimento produzimos artigos inferiores, envergonhamo-nos deles. Quanta razão a mais teremos para nos sentir envergonhados no momento que produzimos para sociedade homens deficientes ou maléficos! (MAKARENKO, 1981, p. 21).

Considera que é mais fácil educar do que reeducar, pois um processo educativo falho e omissivo torna a reparação um trabalho árduo, difícil e de imprevisível resultado.

E a tarefa de correção, de reeducação, por si mesma, já não é assunto fácil. Exige esforços, conhecimento e paciência que nem todos os pais possuem. Em determinados casos, a família sente-se impotente para vencer as dificuldades de reeducação e se vê impelida a internar o filho ou a filha numa colônia de trabalho. Já que não pode fazer nada e, em decorrência, o resultado é um homem inadaptado para a vida. (MAKARENKO, 1981, p. 17,18).

Makarenko vê na conduta pessoal dos pais um fator decisivo da educação e alerta que o melhor método educativo é o exemplo que transmitem aos filhos: “[...] é preciso prestar atenção nos próprios defeitos e deixar de lado presunçosos recursos das artimanhas pedagógicas”. (MAKARENKO, 1981, p. 23). Dentre esses artifícios, cita castigos especiais, prêmios extraordinários, fazer galhofas para divertir, anunciar promessas.

Como parte das orientações, Makarenko expõe dez tipos de autoridades distintas para a condução do processo educativo familiar, levando em conta diferenças existentes e principais erros cometidos pelos pais ao buscar a qualquer preço obter a obediência dos filhos.

Dentre os erros que geram falsas autoridades estão o emprego de gritos, intimidações, terror e até da vara para ferir; a crença de que a palavra pessoal se torna sagrada ou lei ao ser proferida; e a transferência da responsabilidade de educar a outros, como os avós ou aos empregados.

Além desses erros, situações que podem parecer inicialmente o modo mais adequado de educar, não raro se transformam em problemas. Como exemplo, Makarenko cita o excesso de carinho, de mimos, de permissividade, o permitir que a amizade exceda os limites e passe a ser desrespeitosa, tentar comprar com presentes e fazer promessas em troca da obediência do filho.

Compatível com o momento e os traços culturais da época, Makarenko considera que a responsabilidade pela educação dos filhos é principalmente da autoridade paterna, que deve instruí-los sobre conhecimentos essenciais para a vida em sociedade e desenvolver nos filhos sentimento cívico.

Nas Conferências, Makarenko deixa clara a distinção entre disciplina, “resultado da educação”, e regime, “meio para realizar”, e que esse varia de acordo com as circunstâncias. (MAKARENKO, 1981, p. 46).

Um tema considerado dos mais difíceis para os educadores se refere à educação sexual. Makarenko associa a sociedade classista à violação dos direitos das mulheres, à convivência forçada e muitas situações humilhantes impostas pelo homem. (MAKARENKO, 1981).

Ele argumenta que a educação sexual correta também coopera para a formação do caráter do futuro homem de família e revela que nesse campo o principal fator também é o exemplo dos pais, “[...] todos os sentimentos que, bem educados desde a primeira infância, constituem o melhor método para formar a atitude para com a mulher [...].” (MAKARENKO, 1981, p.92).

Considerando o amor um sentimento profundo e sério, fator decisivo na personalidade moral e política do sujeito, Makarenko exorta: “Os problemas de educação sexual devem ser enfocados com muita calma, sem raciocínios ambíguos.” (MAKARENKO, 1981, p. 90).

3.8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Resguardadas as devidas diferenças, pode-se traçar um paralelo entre as buscas de Makarenko e as de professores da atualidade, no Brasil, que tentam responder às questões, por vezes também difíceis e adversas, sobre como educar para a sociabilidade.

À semelhança de Makarenko, os professores de hoje se indagam: Como educar adolescentes e jovens responsáveis? Por onde começar? Como trabalhar as questões pedagógicas? Mergulhados em seus pensamentos, muitos deles tentam repensar os relacionamentos com os alunos, desses entre si e com as famílias.

A obra de Makarenko, reconhecida nos cinco continentes, desfruta de imenso respeito e de grande importância especialmente no que concerne a questão das relações interpessoais. Conforme lembra Filonov (2010, p.11): “Suas numerosas publicações versaram notadamente sobre o homem em um mundo em mutação e sobre as relações indivíduo e sociedade [...]”.

As contribuições de Makarenko estão dentro de um quadro mais amplo da educação social e refletem um exaustivo trabalho de investigação e de intervenções concretas. Ele teve sua consciência social forjada em meio aos combates contra o czarismo, a fome, a miséria, a ausência dos mais elementares direitos sociais, políticos e educacionais. Nesse contexto buscou transmutar antigas fórmulas e criar novos métodos.

Em busca de procedimentos que levassem, de fato, à valorização do ser humano, incentivou profissionais da educação a enxergar nos educandos seu potencial, sua capacidade de reagir, de assumir novas possibilidades, a dar materialidade ao seu lema: “Não são os homens que têm defeitos, mas as relações entre eles.”

Seu compromisso com a educação ia além dos muros da escola. Para ele, a família tinha um papel preponderante, e, a fim de incluí-la no processo educativo, sensibilizava os pais que ouviam suas conferências e se comprometiam diante de seus apelos para a construção da nova sociedade disposta a extinguir desigualdades e a ofertar oportunidades e condições de vida digna a todos.

Entre sucessos e perdas, Makarenko construiu uma nova dinâmica para a superação de antigos problemas, por meio de um planejamento participativo, obteve êxito não apenas na formação dos alunos, mas também na transformação social do entorno das escolas que criou. Tornou-se um marco na história da Pedagogia.

3.9 REFERÊNCIAS

BALABANOVITCH, E. Prefácio. In: MAKARENKO, A. S. **Poema Pedagógico** (Primeira Parte). Tradução da edição francesa por M. Rodrigues Martins. Livros Horizonte, Lisboa, 1980, p. 5-15.

BORDIN, J. H. **Educação Reversa**. Prefácio de Avelino da Rosa Oliveira. Pelotas: Editora Universitária/UFPEL, 2010.

CASANOVA, R.; PESCE, S. **Pédagogues de l'extrême: L'éducabilité à l'épreuve du réel**. Issy-les-Moulineaux: ESF Éditeur, 2011, 199p.

FILONOV, G. N. **Anton Makarenko**. Tradução de Ester Buffa. Organização de Carlos Bauer e Ester Buffa. Recife: Fundação Joaquim Nabuco / Editora Massangana, 2010.

FREINET, C. **Les invariants pédagogiques**. Cannes: Éditions de l'École moderne française, 1964.

JEANNE, Y. Anton Makarenko: un art de savoir s'y prendre. **Reliance**, v.3, n.17, p.144-150, 2005.

MAKARENKO, A. S. **Poema Pedagógico** (Primeira Parte). Tradução da edição francesa por M. Rodrigues Martins. Lisboa: Livros Horizonte, 1980.

MAKARENKO, A. S. **Poema Pedagógico** (Segunda Parte). Tradução da edição francesa por M. Rodrigues Martins. Lisboa: Livros Horizonte, 1980.

MAKARENKO, A. S. **Poema Pedagógico** (Terceira Parte). Tradução da edição francesa por M. Rodrigues Martins. Lisboa: Livros Horizonte, 1980.

MAKARENKO, A. S. **Poema Pedagógico**. Coleção Leste. Tradução do original russo de Tatiana Belinsky; posfácio de Zoia Prestes. São Paulo: Editora 34, 3. ed. 2012. 656p.

MAKARENKO, A. S. **Conferências sobre educação infantil**. São Paulo: Moraes, 1981.

PRESTES, Z. Posfácio. In: MAKARENKO, A. **Poema Pedagógico**. Coleção Leste. Tradução do original russo de Tatiana Belinsky; posfácio de Zoia Prestes. São Paulo: Editora 34, 3. ed. 2012. 656p.

4. PLANO DE ENSINO PARA UM MINICURSO SOBRE RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA ESCOLA

Não são os homens que têm defeitos, mas as relações entre eles.

Makarenko

4.1. Introdução

Esta proposta de minicurso é fruto de uma pesquisa realizada sobre o tema das relações interpessoais na escola para fins de conclusão de um mestrado. Tem como objetivo geral conhecer propostas educacionais que se interessam pelo tema.

A sociedade brasileira traz, histórica e estruturalmente, acontecimentos de violência com repercussões nas diversas dimensões da vida, inclusive no interior da instituição escolar.

Na tentativa de enfrentar os problemas decorrentes da nociva qualidade das relações interpessoais, diferentes propostas educacionais têm se desenvolvido. A proposta deste curso se apóia em revisão de literatura que procurou situar o problema e encontrar respostas.

Circunstâncias do momento vivido pela educação brasileira são expostos no livro "Escolas Inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas". Trata-se de ampla pesquisa coordenada por Miriam Abramovay (2002) e abrange estudos sobre experiências desenvolvidas em quatorze escolas públicas exitosas na busca da superação de problemas como violência, evasão e desinteresse dos alunos pelo estudo. (ABRAMOVAY, 2004).

A partir das experiências relatadas, observou-se que uma escola inovadora procura lançar novo olhar sobre o padrão formativo do aluno, iluminada por propósitos claros e previamente organizados. Em documento publicado pelo Ministério da Educação (2012, p.28), Pedroza comenta que o professor, ao iniciar uma nova situação de ensino, deve considerar a necessidade de "[...] reconhecer a

própria experiência vivida em outros contextos sociais para a construção do conhecimento sobre as relações interpessoais”.

Abramovay (2004) chama atenção para a necessidade de se procurar resgatar a própria percepção transmitida pelos sujeitos envolvidos que conferem às suas experiências/ações/projetos um caráter de "inovação". Ela (2004) argumenta que “A inovação não é atemporal nem abstrata, mas adquire significado quando historicizada e contextualizada” (ABRAMOVAY, 2004, p.34).

A pesquisa realizada por Martinelli e Schiavoni (2009) também contribui para se refletir sobre as interações no ambiente escolar e sua relação com o ensino-aprendizagem. Os autores observam que uma criança que não tem sucesso na escola acumula experiências sucessivas de fracasso, o que pode levá-la a se perceber negativamente em relação aos demais. (MARTINELLI e SCHIAVONI, 2009, p.334).

Experiência interessante também é a dos pesquisadores Insfrán e Souza Filho (2011), ao procurarem descobrir possíveis causas psicossociais para o sucesso e insucesso de estudantes, em entrevistas realizadas com 30 ex-alunos de um pré-vestibular comunitário do interior do Estado do Rio de Janeiro.

Eles (2011) verificaram a composição de grupos e sua dinâmica, observaram que alunos bem-sucedidos manifestaram apoio aos professores, enquanto alunos malsucedidos manifestaram resistência e afastamento nas relações com eles. Os pesquisadores analisaram que essas poderiam:

[...] estar sofrendo de uma deterioração comprometedor do processo ensino-aprendizagem, visto que os alunos não bem-sucedidos se referiram à aprendizagem mais em termos de informação em si, sem ressaltar o processo que inclui o aluno/individual e o professor. (INSFRÁN E FILHO, 2011, p. 358).

Estudos e pesquisas inovadoras foram realizados em Salvador, Bahia, com o objetivo de investigar como melhorar as relações interpessoais, superar a agressividade e se conduzir diante de situações desafiadoras. Gomes (2013) realizou observações diretamente do contexto escolar em 24 escolas estaduais e municipais dessa cidade, para observar as dinâmicas das relações sociais e repensar os conceitos e práticas. A autora expõe que:

[...] se faz necessária a problematização de ações que revitimem crianças e adolescentes, ou que reforcem a invisibilidade e estigmatização de sujeitos em situação de violência. A promoção de espaços participativos que envolvam conjuntamente profissionais, crianças, adolescentes e suas famílias, deve se dar a partir da comunicação e de uma escuta sensível ao Outro. Na elaboração ou recriação destes espaços de proteção, deve-se possibilitar a visibilidade destes seres em desenvolvimento como sujeitos de direitos humanos, ao facilitar o estabelecimento de novas possibilidades para construção de si mesmo. (GOMES, 2013, p.118).

A revisão da literatura cobriu também a experiência pedagógica revolucionária de Anton Makarenko nas décadas de 20 e 30 na Rússia. Ele se envolveu diretamente com a educação de crianças e jovens em situação de risco social. Estudos desenvolvidos por ele, bem como suas experiências práticas, possibilitam criar alternativas, discutir os dilemas com que os professores se confrontam para o estabelecimento das inter-relações pessoais no ambiente escolar e contribuir para a formação de uma nova consciência social que envolva todo o coletivo escolar, famílias e a comunidade do entorno.

O trabalho de Makarenko pode ser uma referência para os educadores que se propõem, nos dias atuais, a orientar crianças e jovens em situação de risco social e enfrentar os problemas relativos às relações interpessoais na escola.

Conhecer as propostas desse pedagogo bem como as exitosas experiências educacionais que se interessam por este tema na atualidade poderá contribuir para enfrentar os desafios do cotidiano da escola e a busca da melhoria das relações interpessoais entre os diversos sujeitos que compõem o ambiente escolar.

As experiências citadas nos estudos de Makarenko oportunizam repensar novas concepções pedagógicas para o contexto social, de forma inclusiva, atendendo os excluídos, e sistematizar práticas para uma educação social, baseada na experiência educativa, constatada por um exaustivo trabalho de investigação e prática diária.

Por acreditar que todo ser humano tem a capacidade de construir a sua própria história, mas nem todos despertam para uma construção significativa e valorosa, Makarenko não só despertou, mas também se empenhou para que outros o fizessem em relação aos interesses e à necessidade de uma nova educação diante do contexto histórico e social pós-Primeira Guerra e da recém-implantada Revolução Russa.

Seu comprometimento com a educação ia além dos muros da escola. Makarenko sensibilizava o coração dos pais que ouviam suas conferências, com apelos para que efetivamente se envolvessem com a educação e a organização familiar, a fim de atender às demandas da nova sociedade soviética.

O modo como Makarenko se dirigia e se relacionava com cada pessoa é particularmente digno de nota. Ao dirigir-se a grandes coletividades, tanto na Colônia Gorki como na Comuna Dzerjinsk, Makarenko falava, “Meu mundo são as pessoas”, e esclarecia sua fórmula: “Quando tomamos cada pessoa em particular, quando encaramos as suas dificuldades, as suas dúvidas, o seu calor humano, isto é talvez um elemento insignificante, mas muito importante de uma grande cultura humana” (BALABANOVITCH, 1980, p. 14).

No relato que se segue, o pedagogo descreve seus sentimentos no início da Colônia Gorki, uma escola que recebia órfãos, pequenos infratores, prostitutas, enfim, crianças e jovens marginalizados. Diante desse contexto, a pedagogia vigente não fornecia estratégias para uma educação efetiva que possibilitasse vislumbrar novas perspectivas no estudo, no trabalho, e até mesmo na vida.

Segundo Makarenko, o educando deve vivenciar a experiência de conquistar vitórias, com sua colaboração, mas também de assumir as consequências das derrotas, caso não tenha conseguido desempenhar o seu papel. Apenas a soma das diferentes experiências de sucessos e fracassos poderá auxiliar em sua formação contínua (FILONOV, 2010).

A prática pedagógica de Makarenko e a evolução da participação dos educandos na vida popular local fizeram surgir uma nova dinâmica, permitindo rumos alternativos para a superação de antigos problemas – tanto dentro das escolas quanto no seu entorno afetado pela violência –, através de um planejamento integrado e participativo, baseado no olhar dos sujeitos sobre o próprio território.

Makarenko dizia que uma nova sociedade deveria se preocupar não apenas com a formação da força de trabalho jovem, mas sim com a formação de pessoas com iniciativa e, sobretudo, com criatividade. Essa afirmação se apóia na convicção de que: “Ao mudarem as relações de vida entre os homens, suas relações sociais, sua existência social, mudam também suas representações, suas opiniões e suas idéias, em suma, sua consciência.” (PRESTES, 2005, p. 650-651).

Compreender a temática das relações interpessoais na escola, tomando por orientação aportes de profissionais e pensadores, contribui para a identificação de propostas que possam favorecer a construção de um estado emocional favorável ao lidar com diferentes situações em diversas faixas etárias e orientar os alunos.

Por meio de novas abordagens educativas, podem-se implementar ações para avaliar as necessidades do ambiente escolar, a melhoria no convívio dos diversos sujeitos, permitir a participação dos alunos de forma plena nos diálogos e debates de ponto de vista, desenvolver consciência de valores ao compartilhar tarefas, amenizar possíveis conflitos.

Tomando como base a formação de novas relações interpessoais, Pedroza em publicação do Ministério da Educação (2012, p.79) afirma que:

É necessário desenvolver no contexto escolar relações interpessoais que permitam uma integração das diversas áreas do conhecimento e das diferentes funções de cada membro da escola, reconhecendo a necessidade de superação da fragmentação do saber e dos fazeres, característica da escola tradicional.

A autora mostra que o modo como são desenvolvidas as práticas profissionais colaboram para a formação “[...] de sujeitos cidadãos mais felizes e envolvidos emocionalmente com as mudanças sociais”. (PEDROZA, 2012, p. 82).

Para Fritzen (2009), melhorar o inter-relacionamento pessoal e promover maior integração grupal requer:

[...] modificação de atitudes, comportamento dos membros, relacionamento interpessoal. É preciso desinstalar a pessoa de seu individualismo, do seu egoísmo, e relacioná-la com os outros. O homem é essencialmente um SER COM, um ser de relação com os outros, para realizar-se, para amadurecer, e que sofre a pressão dos outros. As pessoas em geral têm pouca consciência disso e é algo que não se adquire através de conceitos teóricos, senão através de vivências que modifiquem essa mentalidade. (FRITZEN, 2009, p. 8).

Antunes (2001) revela que esses estudos são importantes reflexões quando se trata de o professor repensar sua didática e desenvolver novas habilidades que permitam um resultado efetivo: “Não se angustiar com a própria ignorância e com a enclausurada limitação dos saberes vigentes é morrer sem viver”. (ANTUNES, 2001, p. 29).

Segundo o autor, promover o diálogo capaz de despertar no jovem a vontade genuína de participar permite que descubra mais de si e do outro, compartilha “saberes”, estreita relações de amizade, favorece a discussão ampla de atitudes que vão repercutir para o bom clima escolar, a redução da violência e a revalorização da educação.

A formação e manutenção de grupos que compõem o ambiente escolar são fundamentais para superar e solucionar problemas comportamentais e promover o desenvolvimento do ser humano e as inter-relações benéficas para todos.

O trabalho realizado por Anton Semionovich Makarenko resultou em mudanças que elevaram o nível cultural dos educandos, regularam as relações entre educadores e educandos. Os alunos se habituaram a solucionar os conflitos sem discussões nem brigas e desenvolveram um ambiente de respeito e cooperação.

O reconhecimento do esforço individual e coletivo contribuiu para a valorização da autoestima dos educandos, permitiu enriquecer ocasiões de trabalho e transformá-las em momentos únicos na construção do conhecimento e do aprendizado, seja por compartilhar experiência ou por permitir a expressão e a participação de todos os membros nas questões de interesse coletivo.

Quanto ao sentimento de recompensa, Makarenko conclui:

Os meus gorkianos também cresceram, espalharam-se por todo o mundo soviético, para mim agora é difícil reuni-los até na imaginação. Como agarrar o engenheiro Zadórov, que se afundou numa das grandiosas obras do Turcomenistão, como mandar chamar Vierchinióv, médico do corpo especial do extremo oriente, ou convidar para um encontro Burún, médico em Iarosláv? Até Nissinov e Zoren, tão garotinhos, até eles voaram embora de mim, vibrando as asas, [...] de aço dos aviões soviéticos. E Chelapútin não se enganava quando afirmava que seria aviador: piloto de avião é também Chúrka Jevêli, que não quis imitar o irmão mais velho que escolheu o caminho de piloto naval no Ártico. (MAKARENKO, 2011, p.638).

Essas narrativas se tornam fonte motivadora para transformações sociais, redução e prevenção da violência, e confiança de que é possível promover melhoria na qualidade das relações interpessoais na escola.

4.2. Objetivo geral

Capacitar profissionais em exercício nos sistemas de ensino público interessados em desenvolver ações que envolvam a melhoria das relações interpessoais na escola por meio de intervenções educacionais com características de inovação social e potencializadoras do desenvolvimento local.

4.3. Objetivos específicos

- Problematizar o tema das relações interpessoais na escola;
- Identificar os fatores negativos e positivos que concorrem para a qualidade das relações interpessoais na escola.
- Conhecer e reconhecer como produzir práticas pedagógicas que alimentem a qualidade das relações interpessoais na escola.
- Enriquecer o diálogo entre os diversos sujeitos que compõem o ambiente escolar, de maneira a potencializar a qualidade das relações interpessoais na escola.
- Contribuir com o bem-estar individual e coletivo por meio do aperfeiçoamento de práticas que permitam a melhoria nos relacionamentos no ambiente escolar.

4.4. Justificativas

Este minicurso justifica-se pela oportunidade que oferece aos profissionais em exercício nos sistemas de ensino público de conhecer e reconhecer práticas pedagógicas e experiências educacionais que se interessam pela melhoria das relações interpessoais na escola.

Justifica-se, também, porque contribui para a realização de práticas pedagógicas que beneficiem a melhoria da qualidade da educação escolar e potencializadora do desenvolvimento local.

Justifica-se, ainda, porque considera as dificuldades que o professor enfrenta ao confrontar-se com situações adversas nos relacionamentos que ocorrem entre os diversos sujeitos no interior da escola e no seu entorno.

Os elementos apontados acima concorrem para o fortalecimento de uma política educacional comprometida com a inclusão social e o bem viver individual e coletivo dos sujeitos que dela participam.

4.5. Dados de identificação

Tema: Relações interpessoais na escola.

Professor(a): (especificar)

Local: (especificar)

Carga Horária: 12 horas.

Público-alvo: (especificar)

Modalidade: Presencial.

Instituição executora: (especificar)

Calendário de execução: (especificar)

Inscrição: Gratuita.

4.5. Unidades temáticas

Minicurso: Relações interpessoais na escola			
Data	Carga horária	Público alvo	Temática
	4 horas	Professores do ensino público, estudantes de graduação e demais interessados	Relações interpessoais no ambiente escolar – conceito e práticas
	4 horas		Estratégias para enriquecer o diálogo entre professores e alunos em sala de aula

	4 horas		Construção de um ambiente saudável na escola
	12 horas	Total de participantes	Finalização

4.7. Metodologia

- 1 – Apresentação e discussão da proposta de minicurso com Instituições interessadas.
- 2 – Divulgação da proposta entre profissionais do ensino, alunos de graduação e demais interessados.
- 3 – Inscrição de candidatos.

1ª aula: Relações Interpessoais no ambiente escolar – conceito e práticas

- Metodologia:

1. Apresentação de todos os participantes do minicurso;
2. Divisão da turma em grupos e solicitação a cada grupo que relacione as dificuldades e facilidades encontradas nos relacionamentos interpessoais desenvolvidos no ambiente escolar;
3. Apresentação do trabalho realizado nos grupos em plenária;
4. Apresentação dos resultados da presente pesquisa;
5. Discussão confrontando os dois trabalhos;
6. Construção coletiva de um texto indicando as boas práticas para enriquecer a qualidade das relações interpessoais na escola;
7. Avaliação da aula.

2ª aula: Estratégias para enriquecer o diálogo entre professores e alunos em sala de aula

- Metodologia:

1. Apresentação e análise de experiências;

2. Dividir a turma em duplas para considerar como criar e aperfeiçoar estratégias importantes para estimular o diálogo entre professor e aluno em sala de aula;
3. Elaboração de um texto contendo as estratégias consideradas mais interessantes para desenvolver o diálogo entre professor e aluno. As duplas produzirão um painel criativo com objetivo de compartilhar com os presentes o que concluíram como melhor alternativa;
4. O resultado do trabalho será fixado nas paredes em sala de aula, como lembrete de informações valiosas para enriquecer o diálogo entre professor e aluno;
5. O segundo momento será reservado para tratar do diálogo entre os alunos em sala de aula e a percepção do professor sobre como se desenvolve o diálogo entre os educandos em sala de aula, nos intervalos, ao se integrarem aos grupos e desenvolverem suas atividades junto aos colegas;
6. Avaliação da aula.

3ª aula: Construção de um ambiente saudável na escola

- Metodologia:

1. Depoimentos dos professores quanto aos desafios enfrentados no cotidiano escolar;
2. Apresentação, com o recurso do DataShow, do filme “Poema Pedagógico”;
3. Resumos de textos pré-selecionados sobre a vida e obra de Makarenko;
4. Breve reflexão sobre a temática Relações Interpessoais nas Escolas, suas complexidades e possibilidades na construção de um ambiente saudável na escola;
5. Avaliação dos alunos.

4.8. Material de consumo e de custeio

- 01 (uma) resma de folha de papel A4;
- 01 (uma) impressora;
- 01 (um) notebook;
- 01 (um) quadro branco;

- 03 (três) pincéis para quadro branco (vermelho, preto e azul);
- 01 (um) aparelho de data-show;
- 12 (doze) cartolinas brancas;
- 04 (quatro) tubos pequenos de cola branca;
- 01 (um) rolo de fita adesiva;
- 04 (quatro) conjuntos de pincel atômico;
- 03 (três) dias em instalação física apropriada.

4.9. Calendário de execução

A ser definido pela instituição ofertante.

4.10. Referências

ABRAMOVAY, Miriam *et al.* *Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas*. Miriam Abramovay (Coord.). Brasília: Unesco, Ministério da Educação, 2004. 124p.

ANTUNES, Celso. *A alfabetização moral em sala de aula e em casa, do nascimento aos 12 anos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

BALABANOVITCH, Evguéni. Prefácio. In: MAKARENKO, Anton Semionovic. *Poema Pedagógico* (Primeira Parte). Tradução da edição francesa por M. Rodrigues Martins. Livros Horizonte, Lisboa, 1980.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Relações interpessoais: abordagem psicológica* / Regina Lucia Sucupira Pedroza, 4.ed. atual. e rev. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso/Rede e-Tec Brasil, 2012.

FILONOV, G. N. *Anton Makarenko*. Tradução de Ester Buffa. Organização de Carlos Bauer e Ester Buffa. Recife: Fundação Joaquim Nabuco / Editora Massangana, 2010.

FRITZEN, Silvino José. *Exercícios práticos de dinâmica de grupo: vol.II* / (lr. Amadeu Egydio). 38. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GOMES, Celma Borges (Coord.). *Violência nas escolas: uma realidade a ser transformada*. Curitiba: Juruá, 2013.

INSFRÁN, Fernanda Fochi Nogueira; SOUZA FILHO, Edson Alves de. *Representações antecipatórias em situações educacionais adversas: um estudo de*

um programa de pré-vestibular comunitário. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 19, n. 71, p. 345-362, 2011.

_____. *Poema Pedagógico*. Tradução do original russo de Tatiana Belinsky; posfácio de Zoia Prestes. Coleção Leste. São Paulo: Editora 34, 3. ed. 2012. 656p.

_____. *Conferências sobre educação infantil*. São Paulo: Moraes, 1981.

MARTINELLI, Selma de Cássia; SCHIAVONI, Andreza. Percepção do aluno sobre sua interação com o professor e status sociométrico. *Estud. psicol.* (Campinas), v. 26, n. 3, p. 327-336, 2009.

PRESTES, Zoia. Posfácio. In: MAKARENKO, Anton. *Poema Pedagógico*. Coleção Leste. Tradução do original russo de Tatiana Belinsky; posfácio de Zoia Prestes. São Paulo: Editora 34, 3. ed. 2012. 656p.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora existam propostas educacionais que se interessam pelo tema das relações interpessoais na escola, não se pode dizer que a solução dos problemas decorrentes dessas relações esteja dada. Estudos apontam suas raízes na própria estrutura social e suas repercussões nas relações familiares e nas instituições escolares.

O primeiro capítulo apresentou um artigo que faz uma revisão da literatura em torno desse tema. Ele é fruto de pesquisa que teve como objetivo geral conhecer propostas educacionais que se interessam pelas relações interpessoais na escola. O segundo capítulo abordou a experiência realizada por Makarenko, pedagogo que dedicou grande parte de sua vida à educação de crianças e adolescentes em situação de risco social.

Propostas educacionais inovadoras mostram que, no ambiente escolar, o tipo de acolhida que o professor faz de seus alunos incide em relações interpessoais mais ou menos saudáveis. Tal condição se expressa tanto na prática docente como nos projetos educativos propostos pela escola. A deliberação, junto aos educandos, sobre as soluções dos dilemas que a comunidade escolar vive é um dos fatores apontados como propiciadores de um clima favorável a essas relações.

Makarenko, desde o início de seu trabalho pedagógico, procurou conhecer as necessidades sociais do seu tempo, as particularidades da comunidade local, da sua cultura, das famílias, acreditando que tal conhecimento fosse imprescindível para o desenvolvimento do seu trabalho. O pedagogo se envolveu pessoalmente na tentativa de criar respostas para cada situação que surgisse ou interferisse no ambiente escolar e na vida do aluno.

O conhecimento proporcionado ao educador no dia a dia da sala de aula pode ser capaz de fundamentar ações que levem a transformar o ambiente interno e externo à escola. Por isso o fomento do espírito investigativo é importante para compreender a realidade escolar e extra-escolar. O educador precisa buscar formas de cooperação para a redefinição de condutas, para a solução de problemas e a escolha de alternativas aos desafios da educação contemporânea.

As decisões tomadas para adequar o processo de ensino-aprendizagem às necessidades dos educandos devem corresponder ao contexto social e promover o intercâmbio de experiências vivenciadas pelos diversos sujeitos que compõem o ambiente escolar.

A reflexão sobre atitudes que contribuem para contínuas mudanças no processo educativo e prosperam produzindo novas relações interpessoais beneficiam a coletividade. Ela concorre para a solução de conflitos que possam existir no ambiente escolar e entre seus diversos membros.

Um dos grandes desafios está em respeitar vontades individuais e coletivas. Nesse aspecto, as experiências de Makarenko podem contribuir de forma significativa, pois consistem em farto material sobre relações interpessoais. E, ressalvadas as especificidades de cada país e época, vivemos numa sociedade adversa e enfrentamos alguns dos problemas semelhantes aos vividos por Makarenko.

A solução dos problemas que surgiam em decorrência do convívio social eram discutidos de forma coletiva nas assembleias gerais. Sob normas disciplinares e um tribunal popular criados pelos próprios colonos, inicialmente se procurava a resolução dos conflitos. Em seguida todos retornavam ao cotidiano com o aprendizado do ocorrido, prosseguiam com otimismo visando o futuro. A assembleia geral, um órgão com participação de todo o coletivo era a proposta fundamental na prática pedagógica de Makarenko.

O ambiente escolar público brasileiro aglutinador de indivíduos de diferentes formações no convívio, familiar, econômico, cultural, étnico, político, religioso e social, carece de Pedagogia Social. Neste sentido, para se conseguir uma modificação no padrão de sociabilidade existente nas escolas, em decorrência da corrente do tempo, o mais prático, mais preciso e célere seria a aplicação e o desenvolvimento preciso dos fundamentos teóricos e metodológicos propostos por Makarenko.

O alto índice de confronto e violência nas escolas brasileiras, justifica um olhar cuidadoso com base na educação social de Makarenko. Esse modelo de pedagogia social possibilita articular a prática educativa com a solução de conflitos nas escolas, uma alternativa a socialização dos indivíduos. O indivíduo uma vez socializado passará a intervir positivamente no equilíbrio consciente do grupo social em que vive.

Ao proporcionar um ambiente escolar permeado por relacionamentos comprometidos com o coletivo, estaremos não apenas melhorando a prática educacional, mas formando cidadãos responsáveis para conduzir a própria vida e possibilitando o desenvolvimento do local em que vivem.

É importante que todos os educadores se disponham a investir mais na sua atividade profissional, que busquem tornar seu trabalho em algo especial, que agreguem valor e, acima de tudo, que tendo conhecimentos que possam ser repassados o façam para influenciar outros a agirem beneficentemente a favor das mudanças necessárias à educação e às escolas. Esta foi uma importante lição aprendida com os autores pesquisados: eles acreditaram e ousaram em inovar.

Com certeza, existem muitas escolas inovadoras a serem pesquisadas e autores comprometidos com a melhoria no ambiente escolar que não foram mencionados, além de livros e escritos de Makarenko que continuam sua narrativa sobre as dificuldades e os êxitos no ambiente escolar em sua inigualável trilha pedagógica.

Logo, o tema relações interpessoais na escola não se esgota aqui. A finalização desta dissertação é também um convite para que haja mais estudos sobre como educar para a sociabilidade comprometida com inovações sociais e com o desenvolvimento local.

6. REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam et al. *Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas*. Miriam Abramovay (Coord.). Brasília: UNESCO, Ministério da Educação, 2004. 124p.

_____. *Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: Desafios para Políticas Públicas*. Brasília: Edições UNESCO Brasil, BID, 2002. 192p.

ANTUNES, Celso. *A alfabetização moral em sala de aula e em casa, do nascimento aos 12 anos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. *A prática dos quatro pilares da Educação na sala de aula*. In: *Coleção na Sala de Aula*. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, v. 17.

_____. *Relações Interpessoais e autoestima: a sala de aula como um espaço de crescimento integral*. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, v. 16.

BALABANOVITCH, Evguéni. Prefácio. In: MAKARENKO, Anton Semionovic. *Poema Pedagógico* (Primeira Parte). Tradução da edição francesa por M. Rodrigues Martins. Livros Horizonte, Lisboa, 1980.

BORDIN, João Henrique. *Educação Reversa*. Prefácio de Avelino da Rosa Oliveira. Pelotas: Editora Universitária/UFPEL, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Relações interpessoais: abordagem psicológica* / Regina Lucia Sucupira Pedroza, 4.ed. atual. e rev. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso/Rede e-Tec Brasil, 2012.

_____. Presidência da República. *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988.

CASANOVA, Rémi; PESCE, Sébastien. *Pédagogues de l'extrême: L'éducabilité à l'épreuve du réel*. Issy-les-Moulineaux: ESF Éditeur, 2011, 199p.

CHAUÍ, Marilena. Uma ideologia perversa. *Folha de S. Paulo*. Caderno +mais!. São Paulo, Domingo, 14 de Março de 1999. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs14039904.htm>. Acesso em: 3 jan. 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação como desafio na ordem jurídica. In: LOPES, E. M. T.; FARIA Fº, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. 5.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FILONOV, G. N. *Anton Makarenko*. Tradução de Ester Buffa. Organização de Carlos Bauer e Ester Buffa. Recife: Fundação Joaquim Nabuco / Editora Massangana, 2010.

FREINET, C. *Les invariants pédagogiques*. Cannes: Éditions de l'École moderne française, 1964.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FRIEDMANN, Adriana. *Dinâmicas criativas: um caminho para a transformação de grupos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FRITZEN, Silvino José. *Exercícios práticos de dinâmica de grupo* (lr. Amadeu Egydio). 38. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, v. 2.

GOMES, Celma Borges (Coord.). *Violência nas escolas: uma realidade a ser transformada*. Curitiba: Juruá, 2013.

INSFRÁN, Fernanda Fochi Nogueira; SOUZA FILHO, Edson Alves de. Representações antecipatórias em situações educacionais adversas: um estudo de um programa de pré-vestibular comunitário. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 19, n. 71, p. 345-362, 2011.

JEANNE, Yves. Anton Makarenko: un art de savoir s'y prendre. *Reliance*, v.3, n.17, 2005, p.144-150.

LEITE, Camila de Queiroz. *Delinquência e Violência entre Adolescentes de Classe Média de Brasília*. 2004. Monografia apresentada para a conclusão do Curso de Psicologia na Faculdade de Ciências da Saúde. Centro Universitário de Brasília - UniCeub. Brasília, 2004.

MAKARENKO, Anton Semionovic. *Conferências sobre educação infantil*. São Paulo: Moraes, 1981.

_____. *Poema Pedagógico* (Primeira Parte). Tradução da edição francesa por M. Rodrigues Martins. Lisboa: Livros Horizonte, 1980.

_____. *Poema Pedagógico* (Segunda Parte). Tradução da edição francesa por M. Rodrigues Martins. Lisboa: Livros Horizonte, 1980.

_____. *Poema Pedagógico* (Terceira Parte). Tradução da edição francesa por M. Rodrigues Martins. Lisboa: Livros Horizonte, 1980.

_____. *Poema Pedagógico*. Coleção Leste. Tradução do original russo de Tatiana Belinsky; posfácio de Zoia Prestes. São Paulo: Editora 34, 3. ed. 2012. 656p.

MARTINELLI, Selma de Cássia; SCHIAVONI, Andreza. Percepção do aluno sobre sua interação com o professor e status sociométrico. *Estud. psicol.* (Campinas), v. 26, n. 3, p. 327-336, 2009.

MARX, Karl. *Teses sobre Feuerbach*. [1845]. Moscou, Lisboa: Edições Progresso, 1982. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1845/tesfeuer.htm>

_____ ; ENGELS, Friedrich. Feuerbach. Oposição das Concepções Materialista e Idealista. (Capítulo Primeiro de *A Ideologia Alemã*). [1845-46]. Moscou, Lisboa: Edições Progresso, 1982. Disponível em:
<https://www.marxists.org/portuques/marx/1845/ideologia-alema-oe/index.htm>

MENTIS, Mandia (coord.). *Aprendizagem mediada dentro e fora da sala de aula*. Tradução: José Francisco Azevedo. São Paulo: Ed. Senac, 1997. 202 p.
 MICHAUD, Y. *A violência*. S. Paulo: Ática Ed., 1989.

MONTEIRO, Aida; PIMENTA, Selma Garrido. *Educação em Direitos Humanos e formação de professores(as)*. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

MORAES, Silvia Elizabeth. Interdisciplinaridade e transversalidade mediante projetos temáticos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 86, n. 213/214, 2007.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão escolar, democracia e qualidade no ensino*. São Paulo: Ática, 2007.

PIAGET, Jean. *A Construção do Real na Criança*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1970. 360p.

PRESTES, Zoia. Posfácio. In: MAKARENKO, Anton. *Poema Pedagógico*. Coleção Leste. Tradução do original russo de Tatiana Belinsky; posfácio de Zoia Prestes. São Paulo: Editora 34, 3. ed. 2012. 656p.

RODRIGUES, Aroldo. *Psicologia social*. 27ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

RODRIGUES, M. C; DIAS, J. P.; FREITAS, M. F L. Resolução de problemas interpessoais: promovendo o desenvolvimento sociocognitivo na escola. *Psicologia em Estudo*, v. 15, n. 4, p. 831-839, 2010.

SILVA, Ana Beatriz B. *Bullying: mentes perigosas nas escolas*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

VIGOTSKI, L. S. Lev S. Vigotski: Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 71, p. 21-44, jul. 2000.

VYGOTSKY, L. *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.