



Revista História da Educação

ISSN: 1414-3518

[rhe.asphe@gmail.com](mailto:rhe.asphe@gmail.com)

Associação Sul-Rio-Grandense de  
Pesquisadores em História da Educação  
Brasil

Ghiggi, Gomercindo; Oliveira, Neiva Afonso; da Rosa Oliveira, Avelino  
LOCKE E MAKARENKO: CONCEPÇÕES DIFERENCIADAS DE DISCIPLINA ANTE A "VONTADE  
GERAL" DE ROUSSEAU

Revista História da Educação, vol. 12, núm. 24, enero-abril, 2008, pp. 155-177

Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação  
Rio Grande do Sul, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321627130007>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

[redalyc.org](http://www.redalyc.org)

Sistema de Informação Científica  
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

# LOCKE E MAKARENKO: CONCEPÇÕES DIFERENCIADAS DE DISCIPLINA ANTE A "VONTADE GERAL" DE ROUSSEAU

---

*Gomercindo Ghiggi*  
*Neiva Afonso Oliveira*  
*Avelino da Rosa Oliveira*

## Resumo

O texto busca aproximar Locke e Makarenko a partir da discussão que os autores disponibilizam sobre *disciplina*, sob o crivo do conceito de "vontade geral" de Rousseau. Primeiramente retomam-se os dois autores em suas particulares concepções de educação e em suas reflexões sobre disciplina, buscando demonstrar que em suas obras há estreita relação entre educação, política e disciplina e que tal relação institui, à educação, a tarefa da formação do homem novo. A seguir, a ponderação volta-se para a reflexão acerca dos nexos existentes entre os dois autores, em particular em torno de suas intenções políticas quando discutem educação e disciplina. Por fim, chama-se Rousseau, com seu conceito de "vontade geral", a fim de garantir um fundamento para a disciplina enquanto promotora da liberdade.

**Palavras-chave:** fundamentos da educação; Locke e Makarenko; disciplina e vontade geral.

## LOCKE AND MAKARENKO: DIFFERENT CONCEPTIONS OF DISCIPLINE AND ROUSSEAU'S "GENERAL WILL"

**Abstract:** This text aims at bringing Locke and Makarenko together, based on their discussions on *discipline*, and on a detailed analysis of Rousseau's concept of "general will". Firstly, I review Locke's and Makarenko's particular conceptions of education and their reflections on discipline, and try to show that there is a close relation among education, politics, and discipline in their work, and that such relation gives education a task to do: the development of the new person. Then, reasoning leads to reflection on the links that exist between both authors, specially the ones related to their political intentions when they discuss education and discipline. Finally, Rousseau is brought in so that his concept of "general will" can guarantee grounds for discipline since it promotes freedom.

**Keywords:** principles of education; Locke and Makarenko; discipline and general will.

## LOCKE Y MAKARENKO: CONCEPCIONES DIFERENCIADAS DE DISCIPLINA ANTE LA "VOLUNTAD GENERAL" DE ROUSSEAU

### Resumen

El texto busca aproximar Locke y Makarenko a partir de la discusión que los autores disponibilizam sobre *disciplina*, sobre el cribo del concepto de "voluntad general" de Rousseau. Primeramente, retómanse los dos autores en suas particulares concepciones de educación y en suas reflexiones sobre disciplina, buscando demostrar que en suas obras hay estrecha relación entre educación, política y disciplina y que tal relación atribuye a la educación, la tarea da formación del hombre nuevo. A seguir, la ponderación vuélvese para la reflexión acerca de los nexos existentes entre los dos autores, en particular en torno de sus intenciones políticas cuando discuten educación y disciplina. Por fim, se llama a Rousseau, con su concepto de "voluntad general", con la finalidad de garantizar un fundamento para la disciplina encuanto promotora de libertad.

**Palabras clave:** fundamentos de la educación; Locke y Makarenko; disciplina y voluntad general.

## LOCKE ET MAKARENKO: DES CONCEPTIONS DIFFÉRENCIÉES DE DISCIPLINE DEVANT LA "VOLONTÉ GÉNÉRALE" DE ROUSSEAU

### Résumé

Ce texte cherche à approcher Locke et Makarenko à partir des discussions soulevées par ces auteurs sur la *discipline*, en les passant au crible du concept de "volonté générale" de Rousseau. D'abord l'on reprend chez les deux auteurs leurs conceptions particulières d'éducation et leurs réflexions sur la discipline dans le but de démontrer que dans leurs oeuvres il y a un rapport étroit entre éducation, politique et discipline et qu'un tel rapport donne à l'éducation la tâche de former l'homme nouveau. Ensuite l'on réfléchit aux liens qui existent entre les deux auteurs, surtout en ce qui concerne leurs intentions politiques lorsqu'ils discutent l'éducation et la discipline. Enfin l'on reprend chez Rousseau son concept de "volonté générale", afin de garantir un fondement à la discipline en tant qu'instigatrice de la liberté.

**Mots-clés:** fondements de l'éducation; Locke et Makarenko; discipline et volonté générale.

## 1. Locke: disciplina a serviço da formação do homem novo para o projeto de educação liberal.

A questão da disciplina, na reflexão de John Locke (1632-1704), vincula-se à sua obra em geral e, particularmente, ao problema do conhecimento que desenvolve no bojo de sua teoria filosófica. Como na política, que buscou na tolerância e no sistema parlamentar representativo as alternativas para o absolutismo vigente, no conhecimento construiu um conjunto de idéias para desestruturar dogmatismos teológico-metafísicos. O conhecimento, a partir de Locke, passa a não ter caráter absoluto, quando impossível torna-se ao homem chegar à verdade estável e busca conhecer a partir dos fatos, não procurando, neles, descobrir necessidades. Locke preocupa-se em refutar a existência de princípios inatos e mostra que os homens, usando faculdades naturais, podem chegar ao conhecimento.

Para Locke, *a educação deve estar a serviço do prazer duradouro*, não daquele que satisfaz aos instintos e ao corpo, mas que faz bem ao espírito. O prazer duradouro consiste em ter *saúde* (sem a qual nenhum outro prazer é possível), gozar de *reputação*, possuir amplos *conhecimentos*, praticar sempre o *bem* e ter *esperança*, particularmente esperança de felicidade eterna. Podemos gozar de todas as diversões que contribuam para as dimensões acima apontadas e não daquelas que possam destruir um desses prazeres.

Pelo menos para a época, aspectos importantes aparecem na proposta educativa e pedagógica de Locke. A aversão aos castigos é um exemplo (LOCKE, 1986, p.75 e ss). O autor considera que a dimensão mais importante na educação não é a instrução ou o saber acumulado, mas a formação de costumes éticos. A criança não é má por natureza, mas tende a comportar-se conforme a lei natural. A educação, logo, pretende fazê-la renunciar a tal estado. O método a ser adotado é o da severidade e

da disciplina, sem que isto indique a aplicação de castigos, medida a ser adotada em casos extremos ou para a formação de costumes e quando se torna inviabilizado o objetivo proposto. Outro aspecto importante a ser destacado para a época refere-se à preocupação em observar a natureza particular da criança. John Locke afirma que é necessário examinar as tendências, as inclinações predominantes e extrair o maior proveito possível delas com vistas à formação da criança.

Pelos elementos acima destacados, é que Locke é um pensador-pedagogo importante, tendo como opção a perspectiva *individualista-liberal* que assume, mas, também, pelo conjunto de sua reflexão que o coloca como uma das grandes figuras da história do pensamento. Para confirmar o acima exposto, HIRSCHBERGER (1956) ressalta a importância do autor para a filosofia em geral e, particularmente, para a filosofia da educação, dizendo que o "... século das luzes (XVIII) fez dele um herói. Montesquieu e Voltaire buscaram nele idéias filosóficas e políticas e Rousseau suas idéias pedagógicas." (p.226-7) Ademais, Locke é considerado o *pai da disciplina*. O que o torna representante dessa opção pedagógica é sua idéia de espírito humano como *tábula rasa*, podendo adquirir as virtudes de fora para dentro, pela formação de hábitos. A mente, neste sentido, é desenvolvida pelo treino e pela disciplina de suas faculdades. Disciplina que, para o autor, não é senão um conjunto de leis ou ordens a que o indivíduo deve submeter-se. É submissão e obediência, com vistas à formação de hábitos. A criança pode, livremente, ir assumindo comportamentos desejados pela classe a que pertence. De alguma forma, aqui, a concepção de disciplina de Locke aproxima-se daquela de Anton Semionovitch Makarenko (1888-1939), conforme veremos adiante.

Locke, em seus escritos pedagógicos, trata, então, da educação da criança da nobreza e da burguesia, da educação que deve garantir espírito disciplinado e corpo em boa forma. É necessário normatizar e reger, desde cedo, os costumes. A mente deve ser obediente à disciplina e aberta à razão. Assim é que a disciplina pode ser entendida como *disciplina moral* e não apenas

como processo instrutivo e punitivo. A formação do *gentleman* é o motor para tal processo, educando-o para saber conduzir-se conforme a sociedade estabelecida. O hábito do autocontrole é o segredo para tal. É o poder livre, que depende de uma formação moral, que deve possibilitar ao homem *dizer não aos desejos naturais*.

Afora o acento individualista, a *teoria disciplinar* de Locke é fundamental quando valoriza mais o processo de aprendizagem do que o conteúdo aprendido, o que, aliás, representa mais um elemento que a aproxima da teoria pedagógica makarenkiana. A disciplina, em ambas teorias, constitui-se como resultado do processo educativo. Conforme MONROE (1977), *"o guia para alcançar a verdade e para todas as atividades da vida, para Locke, era a razão, mas o espírito só era capaz de alcançar a verdade e formulá-la quando educado para este fim. Esta educação consiste numa disciplina rígida"* (p.237)

Mesmo que, em relação à organização do Estado, Locke não abandone o estado natural para estruturar o civil, na dimensão educacional suas *"(...) afirmações mais categóricas eram a repressão e disciplina das tendências naturais e que a educação (...) nada mais era do que a formação de hábitos"* (id, p.242). A educação como tal é que é a disciplina. Se a fortaleza do corpo demonstra-se pela capacidade de suportar sofrimentos, para o espírito evidencia-se pela qualidade que um homem tem de negar a si mesmo a satisfação de seus próprios desejos, dominar suas inclinações e seguir aquilo que a razão determina. O homem obtém e melhora esse poder pelo *costume*. No parágrafo 33 de *Some Thoughts concerning Education* (1693), Locke expressa sua concepção de disciplina a qual perpassará toda obra: *"como a fortaleza do corpo consiste (...) em ser capaz de resistir à fadiga, o mesmo ocorre com a do espírito."* O princípio, para Locke, *"(...) de toda a virtude (...) assenta nisto, em que o homem seja capaz de recusar a si mesmo a satisfação de seus próprios desejos (...) e seguir somente o que sua*

*própria razão lhe dita como melhor, mesmo que o apetite o incline em outra direção*" (LOCKE, 1986, p.66).<sup>1</sup>

Para Locke, a organização da sociedade passa pela elaboração de novas perspectivas epistemológicas, políticas e de liberdade, viabilizadas por processos formativos. Tomando como base a obra *Segundo Tratado Sobre o Governo Civil*,<sup>2</sup> para o autor, a preservação da liberdade<sup>3</sup> decorre de um contrato que homens fazem e da submissão à lei que decorre da vontade da maioria. Considera que a decisão da maioria é a mais correta e acatá-la equivale a aceitá-la como *melhor* (LOCKE, 1983). É assim que Locke constitui e legitima a autoridade disciplinadora buscando garantir a liberdade. Aqui, chamamos Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), não apenas para apontar para outro conceito, que é a *vontade geral*, mas, substancialmente, para compreender a raiz da disciplina em Locke e Makarenko.

---

<sup>1</sup>Locke constituiu a reflexão educativa e pedagógica, exposta em *Alguns Pensamentos Sobre Educação*, a partir de cartas escritas a seu amigo Edward Clark, aconselhando-o sobre a educação do filho, entre 1684 e 1686. Eram longos escritos que circulavam também entre um grupo de amigos do autor. Leitores dos escritos propunham publicação, o que Locke acabou aceitando. Reelaborou seus apontamentos entre 1689/90 e, finalmente, em 1693 apareceu a primeira versão da obra. As publicações ou versões seguintes foram sendo aprimoradas. Ressalta-se, com tais informações, a idéia de que o documento tem origem a partir de experiências com o acompanhando e o desenvolvimento de uma criança. Encontramos a tradução desse texto de Locke editada em fascículos em *Cadernos de Educação*, publicação da FaE/UFPEL.

<sup>2</sup>Incluindo reflexões acerca da *obediência política*, expostas no "*Primer Libro Sobre El Gobierno*" (FILMER-LOCKE, 1966), contrapondo-se a Filmer, Locke dá fundamentação politicamente à revolução de 1688. Juntamente com a independência americana e a revolução francesa (não *principalmente* filha da *miséria*, mas da necessidade de acomodação de interesses hegemônicos), *filhas* do racionalismo e do humanismo, a Revolução Inglesa contestou a noção de autoridade civil e eclesial e privilégios originados de posição social que pessoas ocupavam devido ao *ocaso da nascença*.

<sup>3</sup>Locke antecipa o que Kant proclamará: "*ouse confiar na própria inteligência*", levando-o ao conceito de liberdade enquanto assunção à autonomia: do saber face à ciência, do indivíduo porque proprietário e do Estado porque laico.

Assim, o poder político considerará o homem agente moral e livre, razão pela qual, na filosofia política de Locke, o que merece destaque é a conquista e a preservação da liberdade, decorrente de contrato. Há, pelo menos, dois aspectos relevantes a serem considerados, tendo em vista a permanente preocupação com a liberdade: sua luta é fundamental para o *momento histórico absolutista* pelo qual ainda passava a Inglaterra e a grande maioria dos povos à época em que escreveu sua concepção política, e o fato de Locke, defendendo a liberdade, não admitir que o homem, livre, tenha a si próprio ou as circunstâncias como critérios exclusivos à ação. Locke busca estabelecer parâmetros, embora ainda vigorosamente de economia individual, para formar e disciplinar o indivíduo, desconsiderando dimensões políticas que atentem para interesses comuns. A educação é essencial para Locke porque o ser humano é tábula rasa e tudo está por ser construído. As idéias têm origem na experiência, ou seja, somente pela educação, pela influência de fora para dentro, é possível criar *hábitos* na criança, que constituem a essência do processo educativo.

No caso da política, ele origina a lei civil da natural (o inato não existe). O que existe é o que pode ser construído pelo homem livre. Por isso, a preocupação central do projeto de formação é com o *gentleman*, que, agora conformando-se à burguesia, deve ser formado para a liberdade, para a tolerância e para assumir a direção da sociedade. O cidadão burguês, através da mediação familiar, que lhe dá segurança e ordem, deve adquirir hábitos de conduta que garantam, quando adulto, ser *disciplinado* e mantenedor da sociedade instalada em 1688: *livre*, embora *desigualitária*. Embora sua proposta pedagógica, afirma TARCOV (1984), esteja separada da política, a educação do *gentleman*, no entanto, é um suporte às opções políticas que Locke sustenta. A educação forma homens de negócios: fisicamente adequados e corajosos. O importante é a vontade que têm e a capacidade de cuidar dos bens, do comércio e de serem bem informados sobre questões públicas. Falam e escrevem bem. São homens livres, autoconfiantes, independentes.



A apresentação do tema da *tolerância* amplia o seu quadro teórico em defesa da liberdade e do sistema social resultante e fortifica a necessidade de um sistema pedagógico adequado. Baseado nessa reflexão, Locke tematiza a relação entre liberdade, educação e disciplina. Entre outros documentos a respeito da liberdade, *Carta sobre a Tolerância* (1689) provocou polêmica, pois o autor advoga a liberdade de consciência religiosa, onde o Estado deve preocupar-se com o bem-estar dos cidadãos e não tomar posição em opções religiosas. Decorre que é possível inferir, por um lado, a relação deste documento com os demais escritos e, por outro, particularmente a sua importância para a compreensão de suas reflexões sobre educação e concepção de disciplina e liberdade.

Portanto, o autor busca, com seus escritos sobre conhecimento, política, relação Estado-Igreja, refletindo a problemática da liberdade, *construir referenciais teórico-liberais* em contraposição a absolutismos anteriores. É o que o leva a discutir aproximações entre liberdade e educação. Locke busca, pela educação, a formação do cidadão capaz de, livre e respeitando a liberdade dos outros, construir uma sociedade mais aberta. A disciplina individual é importante porque dela depende o sucesso do indivíduo em sociedade. A luta pela sobrevivência, dado que todos são livres, é de cada um. O mais competente vence. A ação da autoridade, política ou pedagógica, deve-se à organização da educação para que se cumpra a tarefa de formar o homem para novos comportamentos: para a liberdade e para a tolerância. A liberdade efetiva (a formal pode ser) não será exercício universal, para todas as classes, o que propiciaria confrontos e retorno ao estado natural, acrescido do estado de guerra. Locke postula tempos livres, mas, nestes, é necessária rígida disciplina para que cada indivíduo possa dar a sua contribuição e construir *novos tempos*. Esta idéia é fundamental à compreensão de seus escritos pedagógicos e concepção de disciplina, marcando a tese básica de sua filosofia: liberar o indivíduo, ao mesmo tempo em que, para obter sucesso na vida, o mesmo deve ser competente e disciplinado, física e espiritualmente.

É assim que Locke oferece à modernidade um corpus teórico básico à intervenção da burguesia no contexto ocidental. O homem da política não é mais déspota, iluminado ou detentor de autoridade de origem divina, mas humanista, conhecedor das leis da economia e dos direitos dos cidadãos, referencial do qual decorre a construção do modelo denominado *liberal*<sup>4</sup>. Fundamentar a instituição da luta por liberdade, pela minimização do estado em assuntos de consciência: esta foi a tarefa a que se propôs Locke, patrocinando, assim, a conquista de espaços que o sistema liberal-capitalista necessitava para impor-se como modelo político-econômico. Por isso, tolerância e liberdade de ação à classe burguesa, à ação em geral e, particularmente à direção social, ganham centralidade em seu pensamento. À educação está reservada a tarefa de formar o homem na direção de novo comportamento: obediente à liberdade e à tolerância, sempre em função de interesses de classe. Locke, ainda, oferece bases para que, nos séculos seguintes, lutas e conquistas ligadas à liberdade se

---

<sup>4</sup>O liberalismo (sistema político e econômico que difunde o mercado e os fenômenos naturais como critérios à constituição da realidade e da liberdade), clássica opção revolucionária adotada pela burguesia para impor-se aos modelos de organização feudal, hoje se atualiza e coloca-se como *neoliberalismo* que "*introduz a exclusão social, o desemprego crônico, a hegemonia cultural anglo-saxônica, o consumismo como sentido de vida, a violência como atração artística, a pornografia como apelo mercadológico, a despolitização como virtude e a 'des-historização' do tempo como forma de erradicar do coração humano as utopias (...)*" (FREI BETTO, 1998, p.1). Esse é o jeito de ser do neoliberalismo, hoje já em crise, conforme Sader e Gentili (1998 e 1999). Assim, das premissas expostas, é necessário advertir que, assim como a liberdade humana desorientada converte-se em licenciosidade destrutora da própria liberdade, o mercado, formado e guiado por interesses e desejos de pessoas entregues à própria sorte, converte-se em dominação e abusos diversos. As regras que orientam a liberdade pessoal deveriam guiar o mercado à justiça e à solidariedade. Mas, submetido à oferta e à procura, como fica, por exemplo, o trabalho, senão tratado como mercadoria? Economia e mercado devem servir aos humanos e não o contrário. Alheio a horizontes éticos e metafísicos, tal modelo tem dificuldades de dar tratamento teórico-prático à liberdade. A contenda coloca-se em relação às condições a partir das quais as pessoas põem-se em ação.

realizem. A liberdade econômica, intelectual, social, por oportunidades iguais, é combate do qual sai um vencedor: o modelo hegemônico patrocinado por grupos humanos em relação de poder favorável, que têm na sua capacidade de atualização permanente a manutenção do estado vigente. De caráter essencialmente individualista, as bases que o liberalismo oferece ao mundo fundamentam-se na liberdade das pessoas, no rigoroso jogo das leis da *seleção natural*. É provável a correção da assertiva a respeito de Locke: admite que as regras que orientam a liberdade pessoal podem orientar também o mercado para a igualdade. Não foi o que ocorreu: o que se verificou foi a luta de humanos contra humanos. Não obstante a crítica possível, Locke oferece ao mundo referências para pensar mudanças, provocando pedagogos, não apenas acerca da defesa intransigente da liberdade, mas de sua própria materialização histórica, o que permite acreditar em sua possibilidade.

## 2. Pressupostos político-pedagógicos presentes no conceito de disciplina de Makarenko

Em 1937, dois anos antes de sua morte prematura, Makarenko escreveu oito *Conferências sobre Educação Infantil*. A terceira delas intitula-se *Disciplina*. Iniciamos destacando os elementos presentes nessa conferência porque o autor direciona seus escritos para a educação familiar. Após, destacamos, de *La coletividad e la educación de la personalidad*, aspectos da disciplina na escola.

*Disciplina* normalmente é um termo compreendido como uma função negativa de uma regra enquanto impede que haja desvios da própria regra, ou seja, que a mesma não seja transgredida, implicando, assim, em atitudes de *submissão*. Makarenko, tomando concepções vigentes até então, afirma que a disciplina é, por um lado, um conjunto de regras de conduta e, por outro, é uma série de *costumes*. Há, ainda, os que a entendem

somente como *obediência*. Conforme o autor, as três acepções têm algo a ser considerado como necessário, mas insuficiente. O que normalmente se diz de um homem disciplinado é que ele é obediente e bem comportado, isto é, que ele corresponde quando dele exige-se cumprimento de ordens e decisões superiores.

Por sua vez, Makarenko produz uma reflexão alternativa ao afirmar que "do cidadão soviético, exigimos uma disciplina muito mais ampla. Exigimos que não só compreenda por quê e para quê cumprir uma ordem, mas que sinta a necessidade e o desejo de cumpri-la da melhor maneira possível." Ou seja, Makarenko afirma que para considerar alguém disciplinado é necessário que o mesmo "esteja disposto a cumprir com o seu dever em cada minuto de sua vida sem esperar resoluções nem ordens; que possua iniciativa e vontade criadora." Em contexto revolucionário e de afirmação de um projeto de formação do homem novo, Makarenko afirma que "na sociedade soviética temos o direito de considerar como disciplinado somente o homem que sempre e em todas as circunstâncias sabe escolher a atitude correta, a mais útil para a sociedade, e que possui a firmeza de manter essa atitude até o fim" (MAKARENKO, 1981, p.37-8). Declara que "temos direito" a isto por causa do próprio *coletivo* e em função da construção da sociedade nova (socialista). Portanto, há em Makarenko um projeto político ou de sociedade, definido (desde 1917), que orienta a diretividade que deve orientar o projeto pedagógico. Para o autor, a *obediência* não é suficiente para que alguém possa ser considerado *disciplinado*. Para isso, tanto educador como educando devem ter acesso a um conjunto de influências positivas, entre as quais, privilégios à educação política ampla, à instrução geral, ao livro, ao jornal, ao trabalho, à atuação social, ao jogo, às diversões e ao descanso, podendo resultar, então, um cidadão disciplinado.

Então, a *disciplina*, para Makarenko, não é obtida a partir de um conjunto de *medidas reguladoras*, mas através de todo o sistema educativo, com a organização da vida, com a soma de todas

as influências que atuam sobre a criança. Não é coisa, método ou procedimento de educação, mas o seu resultado.

O *regime* é outro aspecto, apesar de facilmente confundível com a *disciplina*, que se liga à tarefa educativa. Para o autor, "se a disciplina é o resultado de todo um trabalho educativo, o regime é só um meio, um procedimento educativo (...)." (MAKARENKO, 1981, p.38-9). Logo, podemos falar da *melhor disciplina*, mas o mesmo não podemos dizer do *regime*, o qual pode variar, dependendo das condições interferentes. Assim, o *regime*, mesmo que a *disciplina* seja a mesma, é diferente numa família de muitos filhos e noutra com um filho apenas. Mais, estabelecido um determinado *regime* o mesmo deve ser aplicado com regularidade. Alcançado o objetivo, o regime pode ser *desativado* e substituído por outro, adequado a novos objetivos. O *regime* deve ter qualidades adequadas à vida, no caso familiar, própria do país e da cultura em que se vive. Makarenko cita o caso da família soviética: *é preciso que esteja de acordo com o objetivo*. Ou seja, toda a norma implantada na família deve ser entendida não porque alguém já fez assim anteriormente, ou porque torna a vida mais agradável, mas exclusivamente porque é o meio mais apropriado para se atingir o objetivo proposto. É essencial que este objetivo seja bem definido e do conhecimento das crianças. É preciso fazê-las compreender que isso é necessário para facilitar o trabalho doméstico da mãe, etc. A *segunda propriedade importante de um regime é a sua constância*. Se é preciso escovar os dentes hoje, também deverá sê-lo amanhã; o mesmo pode ocorrer em relação à arrumação da cama, etc.

Em relação à *disciplina escolar*, conforme Makarenko, em "*La Coletividad y la Educación de la Personalidad*", a idéia não está desvinculada da noção de coletividade. Antes de retornar à distinção em torno da concepção de *disciplina pedagógica* em Makarenko, buscamos a concepção de *coletividade e personalidade*, a partir da apresentação da obra acima citada, de autoria de V. Kumarim. Para ele, a inter-relação entre *coletividade e indivíduo* é a dimensão mais importante da educação. Ou seja, "fora da coletividade não é possível formar uma personalidade com alto grau

de consciência, sentido de responsabilidade ante a sociedade e elevadas qualidades morais" (MAKARENKO, 1977, p.5).

A problemática acima Makarenko teve oportunidade de teorizá-la e verificá-la nas suas experiências pedagógicas, implantando um sistema integral de educação, a partir da idéia de coletividade, através de vivências (pensadas) nas colônias de trabalho Máximo Gorki (1920-1928) e Dzerzhinski (1928-1935). Para ele, coletividade é um grupo de trabalhadores livres, unidos e reunidos através de objetivos e ações comuns, organizados a partir de instâncias hierarquizadas de direção, disciplina e responsabilidade (Makarenko, id). Estas organizações, caracterizadas pela interdependência de seus membros, é que possibilitam a transição das velhas relações injustas entre as pessoas para objetivos comuns. A proposta é, então, que cada um adeque os desejos pessoais aos da coletividade. A atividade e a plena participação de cada um é indispensável para que o coletivo tenha êxito. Daí que a educação, ou o desenvolvimento das qualidades tanto políticas como morais, é indispensável para que um programa pedagógico, voltado para a formação do homem novo e para a construção de uma sociedade igualitária, tenha bom termo.

Makarenko, buscando novas motivações para a *organização* dos educandos, inicialmente tomou dimensões vitais da vida das pessoas - as econômicas - para formar o coletivo. Organizou grupos de 8 a 12 pessoas, com chefe e ajudante, ao que passou a chamar de *destacamentos*, constituindo-se na unidade principal e básica de toda a coletividade. Os *destacamentos* mudaram radicalmente a vida da escola, dando impulso novo aos problemas de direção e autogestão. O pedagogo soviético realizou experiências com destacamentos homogêneos e heterogêneos. Estes últimos, quando bem funcionaram, assemelharam-se a uma boa família, onde "os maiores cuidam dos pequenos, os ajudam a preparar as lições, os ensinam a se defenderem e se protegerem diante dos que abusam. Os menores procuram comparar-se com os maiores, tomam sua experiência e conhecimento e assimilam as tradições de comportamento" (MAKARENKO, 1977, p.7-9).

Procurava, o educador, dar "*atenção pedagógica*" especial àqueles que demonstravam mais problemas e eram indesejados pelo grupo.

É possível afirmar que Makarenko elaborou um modelo de coletividade escolar a partir de princípios como a necessidade da existência de objetivos gerais, o avanço constante até encontrar novas perspectivas, a vinculação com outras coletividades e com toda a vida do país, a influência direta do coletivo em todos os aspectos fundamentais da vida dos alunos (estudo, educação político-social, do trabalho, da cultura e da vida doméstica), a unidade entre direção e autodireção, o papel dirigente dos alunos dos últimos graus, o aproveitamento dos jogos, recreação e acumulação de tradições e tom estético da vida (MAKARENKO, 1977).

O grande mérito, portanto, deste pedagogo, o que explica o êxito que teve com suas experiências, está no fato de procurar abarcar os aspectos essenciais da vida dos educandos: *estudo, educação político-social, trabalho, cultura, vidas domésticas etc.*

Há outro elemento da concepção e da intencionalidade educativa de Makarenko que chama a atenção, no que diz respeito à organização *da escola e do coletivo*: é indispensável a centralização, nas mãos de um diretor, de todas as funções administrativas. Este, porém, não deve ser apenas um homem que saiba ordenar e mandar, mas o principal educador do coletivo, o pedagogo, o organizador mais experiente e com maior autoridade (MAKARENKO, 1977). E, na medida em que o *coletivo* se desenvolve e *ganha forma*, as funções de controle, estímulo ou sanções e a própria organização, passam, cada vez mais, para a *autodireção*.

Para ele, duas questões são essenciais para o êxito do processo pedagógico: exigir o máximo do educando e, ao mesmo tempo, tratá-lo com o maior respeito possível e a idéia de que nenhum método pode ser elaborado à base do par "*professor-aluno*", "*mas só à base da idéia geral da organização da escola e do coletivo*", em relação social (CAPRILES, 1989, p.154).

Portanto, o problema da *disciplina* em Makarenko é tomado não apenas como "*armação externa*" do coletivo ou como um conjunto de regras do "*não*" ou da inibição, mas como o impulso ou o "querer avançar", que exige algo mais do homem do que a "inibição" ou o "não pode", o que só acontecerá quando se colocar para cada educando determinadas exigências, cuja cobrança não será feita em prol de si, mas da coletividade, da cidade etc.

### 3. Que disciplina? Para qual propósito político?

Embora tanto Locke como Makarenko defendam processos disciplinares para colaborar, pela educação, para a consolidação das conquistas que ajudaram a construir – Locke, através da revolução burguesa de 1688-9 e Makarenko, através da denominada revolução socialista na URSS, em 1917 –, diferenças centrais surgem quando lemos suas obras. A disciplina tem, então, sentidos diferentes num e noutro. Em Locke, o conceito de disciplina ganha destaque como meio para alcançar fins, enquanto que para Makarenko disciplina é o fim em função do qual o "regime" deve ser instituído para que se garanta a sua constituição.

Então, os destaques acima, além de caracterizar concepções de educação e disciplina e a relação entre as diversas temáticas desenvolvidas por Locke, indicam a possibilidade de reflexões críticas e a refutação do seu referencial teórico a esse respeito, desde critérios não mais individuais, mas coletivos e de classe. Um dos elementos da proposta do filósofo inglês, contrário ao critério social que estamos propondo, desde Makarenko, para pensar e produzir alternativas para a educação, é o fato de Locke, numa época em que já se falava em educação para todos, defender a educação aristocrática, *doméstica* e, assim, individualista, para a classe burguesa. Por outro lado, a tradição renascentista e humanista, ainda que na prática garantisse o acesso à educação a poucos, teoricamente, no entanto, escrevia sua vocação universalista. Isto é, Locke retrocede e acentua o caráter



discriminatório, buscando privilegiar a educação nobiliário-burguesa. Pois, se é a educação que cria as diferenças, como afirma, é imperativo defender projeto universal de formação para que as desigualdades desaparecessem. Coerentemente com radicais princípios liberais, Locke defende a liberdade formal para todos, mas, na prática, além de entender que cada um está bem onde está (lugar social), ocupa-se com a formação qualificada e diferenciada para os grupos dirigentes. É esta postura liberal, que é possível superar a partir de Makarenko, ao advogar a favor de educação qualificadamente política, em seu sentido mais original.

A opção pela classe aristocrática, na proposta educacional de Locke, deve-se ao fato de entender essa classe como a vanguarda do estabelecimento da ordem desejada nas relações diversas, o que, em hipótese alguma, justifica a sua escolha, tomando por base o referencial para a leitura da sua obra que aponto neste trabalho. O compromisso maior do *gentleman* com o outro são as boas maneiras, o fino trato, o bom comportamento, a elegância, enfim, os bons modos. O governo, que poderia indicar ou organizar o processo ensino-aprendizagem a partir do mundo de relações mais amplas, é excluído. A razão disto, conforme Tarcov, é o fato de que Locke compreende o governo "(...) *como subordinado à liberdade, como não tendo 'nada a ver com as virtudes morais e os vícios', como tornando os homens não necessariamente bons mas apenas livres e seguros (...)* O ensinamento político de Locke propriamente não enfatiza a educação, mas ele, de fato, apresenta uma teoria educacional (...)" (TARCOV, 1984, p.3). Tal teoria, podendo prescindir do Estado, volta-se para os interesses dos já bem aquinhoados, para as pessoas de boa família. O apelo que ele faz é para que os pais eduquem seus filhos em casa e, de preferência, através de um tutor, evitando o contato com as demais classes.

O caráter de classe da proposta educativa e pedagógica de Locke, então, aparece na sua obra. O filósofo inglês é um homem engajado na defesa dos interesses de uma classe (burguesa). Enguita lembra que Locke, "frente ao ideal educativo humanista,

baseado em uma suposta natureza humana e com pretensões (...) universalista, postula uma educação de corte funcional, utilitário e nitidamente classista." (in LOCKE, 1986, p.9). Enguita avança e destaca a preocupação em reduzir o papel dos castigos ou delimitar a sua função na formação dos costumes, negando seu papel na instrução propriamente dita. Da mesma forma, aversão à educação baseada nas línguas clássicas e nas artes da lógica, gramática, retórica, etc, a aversão às escolas públicas, que considera um pouco mais que lugares de depravação, a especial atenção à educação física, a redução de sua preocupação à educação do *gentleman*, em sentido amplo, ou seja, à educação dos filhos das diversas categorias de nobres e burgueses.

Em contrapartida, John W. Yolton e Jean S. Yolton ((1989, p.1-2)), na introdução à versão inglesa - *Some Thoughts Concerning Education* - tentam garantir, em Locke, a relação entre indivíduo e sociedade numa dimensão de equilíbrio. Afirmam que "o individualismo de sua filosofia é equilibrado por seus escritos sobre comunidade, humanidade e polidez. A pessoa como um ser moral pertence a ambas as comunidades [a dimensão pessoal e a social]; ambas as comunidades estabelecem os padrões e preservam os valores da moralidade de Locke. A pessoa, em síntese, é, em Locke, um indivíduo socializado e cristianizado. [...] 'Alguns Pensamentos' dá aos pais um manual específico de como guiar seus filhos a serem pessoas sociais e morais". Mas os autores citados não destacam uma idéia complementar principal: a relação indivíduo e sociedade dá-se dentro da classe burguesa, para a qual o filósofo inglês direciona a sua reflexão e sua proposta pedagógica. Afóra esta relação, ele previne os pais para que não patrocinem contatos de seus filhos com aqueles que podem vir a corrompê-los, ou seja, os filhos das classes inferiores. Além disso, não há, como já dito, compromisso do educando com os outros, a não ser na dimensão anteriormente referida, ou seja, com o bom comportamento perante os que integram a classe a qual pertence. Não há um projeto político de construção de uma sociedade e de vida digna e feliz para todos. A classe burguesa, que até a Revolução Gloriosa

era uma classe revolucionária, não assumiu, após a revolução, compromisso com a construção de uma sociedade igualitária. Pelo contrário, acomodou-se à garantia dos direitos que reivindicava, conquistados com a Revolução, com a ajuda da população em geral, excluída no momento de usufruir de seus ganhos.

Aparece nos escritos pedagógicos de Locke, portanto, uma postura altamente classista e discriminadora. Tomo o ensino das línguas para exemplificar o dito. O autor defende a idéia de que inicialmente deve-se ensinar a língua materna, depois uma língua viva e só em último caso para os filhos de boa família (burguesia e nobreza), o latim. Aos outros, reserva-se tão-somente escrever bem e aprender a fazer contas, para o exercício profissional.

Locke põe a questão da disciplina, paradoxalmente, associada ao liberalismo, o qual concebe ao desestruturar os sistemas políticos, filosóficos, especialmente autoritários e dogmáticos, no século XVII. Mas os fundamentos ou, até, os conceitos por ele adotados não são suficientes para fundamentar a educação numa perspectiva social global. Em outras palavras, tematiza a questão da disciplina como elemento fundamental na educação, mas numa perspectiva de formação da personalidade do cidadão livre, independente e individualista. O que parece necessário é pensar um *fundamento social* em função do qual o dia-a-dia da escola, da sala de aula e da formação do educando possam ser discutidos.

O que parece central destacar nos autores citados é o imperativo da admissão do *fundamento social* em função do que o dia-a-dia da escola, da sala de aula e da formação do educando devem ser discutidos. Para os autores, desde a definição do objetivo social e da discussão do procedimento a ser adotado para alcançar tal finalidade, é que parece legítimo que alguém coordene tal processo com *diretividade*, não sendo a disciplina proposta orientada pelos parâmetros do bom comportamento individual, mas da inserção do educando na construção de metas coletivas, proposta pelos participantes do processo pedagógico.

Makarenko critica o que se entende por disciplina e as práticas que daí decorrem, especialmente nas escolas e na sociedade pré-revolucionárias, onde a disciplina era um fenômeno externo, forma de domínio, de anulação de personalidade, de livre arbítrio e de aspirações pessoais; era um método de submissão do indivíduo aos elementos de poder.

Tudo, portanto, deve ser bem concebido e muito consciente, isto é, deve haver plena noção, de parte de cada um, do que é a disciplina e porque dela necessitamos. Mas como chegar a isto? Makarenko relata que, no seu caso, obrigou-se a expor a teoria da moral: *a discrição, o respeito à mulher, o amor à criança, o respeito para com os mais velhos e a nós mesmos; toda a teoria do comportamento ligada à sociedade e ao coletivo, enfim, foi desenvolvida, da forma persuasiva e forte, pelo pedagogo socialista* (MAKARENKO, 1977). Para ele, em todas essas idéias "*sobre disciplina, sempre há que sublinhar o principal e o fundamental: a transcendência política que tem a disciplina (...)*" (MAKARENKO, id, p.190). Makarenko constitui, assim, uma perspectiva nova para a concepção de disciplina, cuja produtividade sustenta reflexões que fazemos a respeito dos sistemas pedagógicos, por um lado *ditatoriais* e, por outro, *liberais*.

Pela concepção de disciplina que os autores atuam, é possível inferir a serviço de qual modelo político trabalham. Ou seja, Locke pretende "domar corpos e mentes" para bem servir à burguesia ascendente. Makarenko, por sua vez, sob a mediação do regime, quer a disciplina como resultado do processo educativo e serviço não apenas do "bem estar e da felicidade individual", como em Locke, mas como formação para a vida em sociedade, coletiva, onde as individualidades colocam-se em relação de intersubjetividades, sempre.

#### 4. A disciplina sob o fundamento soberano da "vontade geral" de Rousseau

Tomando as argumentações desenvolvidas por Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), encontramos a *volonté générale* como categoria capaz de fundamentar uma concepção de disciplina que promova liberdade. A vontade geral constitui, sem dúvida, o princípio legislativo e organizador das vontades individuais, com vistas à vontade do coletivo – como para Makarenko –, ou do soberano. O indivíduo, como membro do soberano, terá sua vontade individual submetida à vontade geral. Rousseau, entretanto, providencia uma fundamentação mais sólida desta posição. Segundo o genebrino, os homens do "soberano" são os mesmos homens tomados individualmente. Como sujeitos individuais obedecem tão-somente ao desejo de expandir suas liberdades individuais. Como membros do soberano submetem essa liberdade individual aos parâmetros da associação e ao bem comum. Enfim, dando-se a todos, não se dão a ninguém e permanecem tão livres quanto antes. Como membros do soberano, os indivíduos tornam-se legisladores e é deles mesmos que advém a autoridade à qual são submetidos. A liberdade natural sacrificada à associação é reassumida pelo cidadão ao tornar-se membro do soberano. O indivíduo é livre, não somente porque a lei o protege contra arbitrariedades de vontades individuais, mas sobretudo porque ele mesmo passa a desempenhar o papel de autor das leis. Assim, a vontade do soberano é a sua própria vontade.

O pacto rousseauiano comporta, portanto, observância à igualdade e à liberdade que se traduz na submissão de vontades particulares dos homens enquanto indivíduos à vontade geral, enquanto cidadãos. No entanto, tal submissão, bem longe de destruir ou restringir a liberdade, encontra nela sua condição, uma vez que "... a obediência à lei que se estatuiu a si mesma é liberdade." (ROUSSEAU, 1983, p.37)

A partir desta interpretação, a vontade geral não é nem um conjunto de vontades particulares, nem um compromisso entre

elas; é a vontade do cidadão, tido como membro do soberano, o que supõe que os cidadãos, estando unidos, possuem uma vontade comum que, mesmo quando reprimida, quer pelo autoritarismo, quer pelo pacto liberal, jamais emudece. Enfim, a vontade geral que se expressa no coletivo é, em sua substantividade, ontologicamente anterior à soma de vontades. *"Há comumente muita diferença entre a vontade de todos e a vontade geral. Esta se prende somente ao interesse comum; a outra, ao interesse privado e não passa de uma soma das vontades particulares. Quando se retiram, porém, dessas mesmas vontades, os a-mais e os a-menos que nela se destroem mutuamente, resta, como soma das diferenças, a vontade geral."* (Rousseau, 1983, p.46-7)

A autoridade não é fruto de uma suposta superioridade, sequer a disciplina se orienta por vontades particulares postas de acordo, mas pela vontade geral, substrato comum da consciência de homens livres. A autoridade surge e tem sentido tão-só para garantir o cumprimento do acordado sob a soberania da vontade geral.

## 5. Referências

CAPRILES, René. Makarenko: o nascimento da educação socialista. Série *Pensamento e Ação no Magistério*. nº9. Rio de Janeiro, Scipione, 1989.

D'ANTOLA, Arlete (Org.). Disciplina na Escola: autoridade versus autoritarismo. São Paulo: EPU, 1987.

FILMER-LOCKE. Patriarca O El Poder Natural De Los Reyes Y Primer Libro Sobre El Gobierno. Edicion Bilingüe. Madrid: Instituto de Estudios Politicos, 1966.

GHIGGI, Gomercindo e OLIVEIRA, Avelino da Rosa. O conceito de disciplina em John Locke: o liberalismo e os pressupostos da educação burguesa. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995.

GHIGGI, Gomercindo e OLIVEIRA, Avelino. O conceito de disciplina em John Locke: o liberalismo e os pressupostos da educação burguesa. POA: EDIPUCRS, 1995.

GHIGGI, Gomercindo. A disciplina e o processo pedagógico: considerações a partir da proposta de Anton S. Makarenko. Cadernos de Educação. Pelotas, FaE/UFPel, (1):27-30, nov. 1992.

HIRSCHBERGER, Johannes. História da Filosofia Moderna. 2ed. São Paulo: Herder, 1956.

KESSELRING, Thomas. Ética e trabalho escravo em Hobbes e Locke. In LIMA, Carlos R.C. Ética e trabalho: cinco estudos. Caxias do Sul, De Zorzi S/A Editores, 1989.

LOCKE, John. Pensamiento sobre la Educación. Madrid: Akal, 1986.

LOCKE, John. Segundo Tratado sobre o Governo. In Anoar Aiex e Jacy Monteiro. Locke. 3. ed. São Paulo, Abril Cultural, 1983 (Os Pensadores)

\_\_\_\_\_. Ensayo sobre el entendimiento humano. Mexico, Fondo de Cultura Economica, 1986.

\_\_\_\_\_. Carta Sobre a Tolerância. Portugal, Edições 70, 1987.

MAKARENKO, Anton Simionovich. Conferências sobre Educação Infantil. São Paulo, Moraes, 1981.

\_\_\_\_\_. La Coletividad y la Educación de la Personalidad. Moscou, Editorial Progreso, 1977.

\_\_\_\_\_. Poema Pedagógico. Vols.I, II e III. Moscou, Editorial Progreso, s.d..

MONROE, Paul. História da educação. 12ed. São Paulo: Nacional, 1977.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Do contrato social; Ensaio sobre a origem das línguas; Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens; Discurso sobre as ciências e as artes. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os Pensadores)

TARCOV, Nathan. Locke's education for liberty. Chicago, The University of Chicago Press, 1984.

YOLTON, John W. e YOLTON, Jean S. Introduction. In Some Thoughts Concerning Education. Oxford: Clarendon, 1989.

**Gomercindo Ghiggi, Neiva Afonso Oliveira e Avelino da Rosa Oliveira** - Professores da FaE – UFPel. Pesquisadores do FEPráxiS (Grupo de Pesquisa Filosofia, Educação e Práxis Social), com financiamento da FAPERGS e do CNPq.

Recebido em: 10/08/2007

Aceito em: 20/01/2008