

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

JANUSZ KORCZAK E A EMPATIA NA FORMAÇÃO DO CIDADÃO

AUTOR: JUAREZ GOMES

ORIENTADOR: PROFA. DRA. MARTHA ROSA PISANI DESTRO

Este exemplar corresponde à redação
final da dissertação defendida por
JUAREZ GOMES e aprovada pela
comissão julgadora em 03/12/99

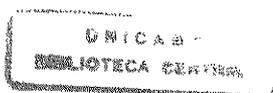
Assinatura: *MR Destro*
(Orientador)

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

COMISSÃO JULGADORA

[Signature]
Luíza S. Araujo
[Signature]

1999



89970000

UNIDADE BC
N.º CHAMADA:
T/UNICAMP
V. G585j
PREÇO Nº/ 41179
P. 278/00
C D
PREÇO GR. 11,00
DATA 28-06-00
N.º CPD

CM-00142394-9

**CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

Gomes, Juarez.

G585j Janusz Korczak e a empatia na formação do cidadão / Juarez
Gomes. -- Campinas, SP : [s.n.], 1999.

Orientador: Martha Rosa Pisani Destro.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas,
Faculdade de Educação.

1. Korczak, Janusz, 1878-1942. 2. Empatia. 3. Cidadania.
4. Responsabilidade. 5. Crianças. I. Destro, Martha Rosa Pisani. II.
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III.
Título.

RESUMO

Esta tese discute o tema da empatia no processo ensino-aprendizagem com vistas o exercício da cidadania baseado em teorias e práticas pedagógicas introduzidas pelo educador e pediatra polonês, Janusz Korczak.

Korczak desenvolveu a maior parte de seu trabalho num orfanato para crianças pobres em Varsóvia, onde morreu junto com duzentos de seus alunos por ocasião do holocausto nazista. Seguidor de Pestalozzi, tornou-se uma das referências mundiais na luta em defesa da criança, rejeitando o autoritarismo e o excesso de liberdade. Dentre suas diversas obras dirigidas a ela e aos adultos, o livro "O Direito da Criança ao Respeito" tornou-se a base para a "Declaração Universal dos Direitos da Criança" da ONU.

Korczak acreditava na importância de o adulto colocar-se no lugar da criança no momento do diálogo com ela, tanto em situações positivas quanto negativas. Este tipo de postura, direcionado por regras sociais claras, seria um instrumento eficiente na sala de aula, auxiliando o professor na busca de soluções dos problemas inerentes à escola.

ABSTRACT

This thesis discusses the theme of empathy in the teaching-learning process geared toward the exercise of citizenship based on the theories and pedagogic practices of the Polish educator and pediatrician, Janusz Korczak.

Korczak developed most of this work in an orphanage for poor children in Warsaw where he died, along with two hundred of his students, during the Nazi holocaust. He was a follower of Pestalozzi and became one of the world's leading references in the fight for children's rights, rejecting absolute authoritarianism as well as excessive freedom. He was the author of various books directed toward children as well as adults. His book, "The Right of the Child to the Respect" was the foundation for the UN's "Universal Declaration of Children's Rights".

Korczak believed that the adult should place himself in the child's place when speaking to the child, both in positive and negative situations. This type of attitude defined by clear social norms would be an efficient instrument in the classroom, helping the teacher to find solutions for school related problems.

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE EM EDUCAÇÃO na área de concentração: FILOSOFIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO à comissão julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Profa. Dra. Martha Rosa Pisani Destro.

Agradeço a todos quantos contribuíram para que esta dissertação fosse concluída. Principalmente, ao meu Senhor Jesus Cristo. Ao Ricardo e à Liderança do Grupo, à minha esposa e filhos, e, em especial, à professora Martha, pelo carinho e paciência.

SUMÁRIO

Introdução Geral	06
Justificativa do Tema	09

PRIMEIRO CAPÍTULO

1 - Os Ideais de Educação na Europa do Século XIX	15
2 - Contexto Histórico e Biografia de Korczak	17
3 - Korczak e o Direito da Criança ao Respeito	26

SEGUNDO CAPÍTULO

A Obra “Como Amar Uma Criança”, Relacionada com “Eu e Tu” de Buber.	30
---	-----------

TERCEIRO CAPÍTULO

1 - A Conceituação de Educação Veiculada nas Obras de Korczak	
1.1 - As Influências	44
1.2 - A Influência de Pestalozzi na Obra de Korczak	46
1.3 - A Relação Entre os Ideais de Korczak e Suas Atividades Educacionais	50
1.4 - A Prática Pedagógica de Korczak	51
1.5 - A Prática Educacional de Korczak em Sua Instituição	54
1.5.1 - O Funcionamento do Tribunal Interno	60

QUARTO CAPÍTULO

1 - A Empatia de Korczak e Alguns Problemas Contemporâneos.....	64
2 - Perspectivas de Freire Relacionadas com Korczak	74
3 - Lições para a Realidade Brasileira	80

CONCLUSÃO GERAL	88
------------------------------	-----------

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	96
---	-----------

ANEXOS	100
---------------------	------------

INTRODUÇÃO GERAL

Dissertar sobre educação brasileira sempre foi e continua sendo uma tarefa bastante instigante, devido principalmente aos fortes contrastes sociais existentes, que tanto dificultam a praticidade das diversas teorias educacionais de um modo mais abrangente. Esta complexa, mas gratificante realidade, estaria relacionada também com outros aspectos ligados à riqueza da cultura e à capacidade do povo e dos educadores em vencer os desafios econômicos que se lhes deparam constantemente. Quando, porém, se faz essa reflexão considerando realidades, que a princípio são entendidas como que fazendo parte da cultura de outro povo (o povo judeu), o exercício se tornaria ainda mais desafiador.

O que se pretende é realizar uma reflexão sobre a temática da **empatia** na educação, como instrumento na formação da criança para a felicidade¹, sendo uma cidadã a partir desta experiência. Espera-se com isto enriquecer ainda mais as propostas existentes em nosso país, sem de forma alguma entrar no campo da religiosidade da cultura judaica. Neste quadro é que está inserido o presente tema: explicar a importância de uma educação mais voltada para o aspecto humano que o técnico, que seria o contexto educacional existente em nosso país.

A reflexão do presente trabalho propõe que o sistema educacional deve reforçar e incrementar a ênfase no aspecto do relacionamento humano dentro da escola. A hipótese do trabalho é que **seria possível ensinar, com sucesso, quando o objetivo é não apenas o intelecto, mas também, as emoções da criança, através de uma real e sincera preocupação com essas emoções: a empatia.**

Tenta-se resgatar, ou contribuir para o fortalecimento das propostas já existentes, o valor do relacionamento humano no processo de transmissão de conteúdos escolares. Conceitos de educadores como Pestalozzi, que viam os professores como aqueles que deveriam transmitir com paixão os seus conteúdos e conhecimentos, são aqui reafirmados. Essa transmissão apaixonada dos valores educacionais de nossa sociedade objetivaria a

¹ - Esse conceito de felicidade em Korczak estaria ligado ao sentimento de bem-estar que o indivíduo experienciaria no grupo onde ele vive.

formação de uma criança empática, interessada na prática dos Direitos Humanos, o que contribuiria para o aprimoramento dos relacionamentos sociais. Nas palavras de Incontri:

Não há possibilidade de se fazer uma sociedade justa, se não houver homens justos. Por isso, todo seu esforço (de Pestalozzi), muito além de querer instruir o povo, foi no sentido de moralizar o homem, de convocá-lo a tornar-se o que ele é potencialmente. E para isso, ao contrário da maioria absoluta dos pensadores, Pestalozzi não se satisfaz em semear idéias: tomou pelas mãos o próprio homem, ainda criança, para tentar conectá-lo consigo mesmo (Incontri: 1996, p.24).

Embora alguns teóricos possam considerar Pestalozzi e Korczak idealistas, destaca-se aqui que eles propuseram um método para a educação, além do que experienciaram esse método. Eles deixaram em suas experiências a premissa de que o professor deveria colocar paixão naquilo que faz, amar seus alunos, aprender com eles; criar na sala de aula um clima de amizade e respeito, um verdadeiro ambiente democrático. Só assim o professor poderia falar sobre a formação do cidadão responsável.

A maioria das pessoas que foram marcadas positivamente em sua vida pela atuação de um professor carregariam uma marca de amor dessa figura, tendo-o até como exemplo de vida. Para que isso ocorresse, o professor não precisaria ter sido o mais **empático** possível com seu aluno? Não teria de se preocupar de forma mais integral com o aluno através de um relacionamento humano sincero, e não seria isso que marcaria a vida deste, de seus pais e da sua comunidade?

A tarefa de educar a criança teria se tornado, principalmente a partir dos ideais das Revoluções Francesa e Industrial, uma atividade também mecanizada, desumanizando os relacionamentos escolares. As conquistas dos *escolanovistas*, que tentaram humanizar a educação, teriam se desvirtuado no mundo pós-guerra, uma vez que não teria sido resgatado de modo abrangente um equilíbrio da razão e emoção no processo ensino-aprendizagem.

Considerando a existência de interpretações extremadas dos Direitos da Criança no sistema educacional, deixando-as sem parâmetros para suas ações, não seria o momento de resgatar o valor da **empatia** no processo de preparação dessa criança para a cidadania, o que já deveria começar na sala de aula?

Em meio a uma sociedade influenciada pelos ideais capitalistas de produção rápida, eficiente e com o envolvimento do mínimo esforço, as novas diversões virtuais estariam, na realidade, sendo o “bode expiatório” na indisposição dos adultos em dialogar com as crianças. Assim, muitos pais e professores não estariam se eximindo por preguiça, irresponsabilidade, incompetência e/ou despreparo, do necessário envolvimento afetivo com elas?

Muitos dos problemas da nova geração, originados na família e com conseqüente repercussão na escola, não teriam encaminhamento positivo se as soluções fossem buscadas em diálogos permanentes com a criança, permeados com regras claras para todos?

São essas as questões que orientam o trabalho, valorizando em primeiro lugar o aspecto humano no processo educacional, tendo como linha de raciocínio teórico a prática e os ideais educacionais do polonês Janusz Korczak.

Korczak não foi um educador de escrivadinha, mas experimentou as mais adversas situações em seu trabalho como pediatra, educador e professor. Recorria nesses momentos primeiramente à valorização de uma atitude **empática** com a criança, só depois às teorias pedagógicas. Estabeleceu normas claras de funcionamento em sua “Casa de Educação”, criando um ambiente fecundo para um bom relacionamento social interno e a conseqüente preparação da criança para o exercício da cidadania.

Finalmente, pretende-se mostrar que as práticas educacionais de Korczak com vistas à formação do cidadão, são coerentes com as necessidades atuais do nosso sistema nacional de educação. Muitos desses ideais, inclusive, estão implícitos nas teorias de importantes educadores brasileiros

JUSTIFICATIVA DO TEMA

O interesse por este tema surgiu da atuação do presente autor como docente de Ensino Fundamental na extinta disciplina de Educação Moral e Cívica; e de Ensino Médio na área de formação de professores para o Magistério de Primeiro Grau. Também contribuiu neste processo a filosofia da educação judaica, com a qual teve contato durante a graduação.

Como docente, deparou com a problemática cada vez mais crescente da falta de responsabilidade de alunos jovens e professores, aliada à ausência de valores básicos como: **respeito, honestidade e interesse por um projeto de vida que vise também o coletivo no contexto da responsabilidade, voltados à formação do cidadão.** Essa constatação não decorreu somente da observação aos jovens do curso de Ensino Fundamental, mas também no curso técnico de Magistério para o Ensino Fundamental, e ensino em nível de Suplência, tanto em escolas particulares quanto na Rede Oficial de Ensino da região oeste da Grande São Paulo.

Entre os alunos da faixa etária jovem e adulta, inclusive os que estão sendo preparados para a atividade de formação e ensino de crianças, **há uma displicência quanto aos problemas sociais que afligem o meio onde vivem, desconsiderando questões sobre os direitos e responsabilidades do cidadão, ao atuar como professor e formador de cidadãos.**

A constatação feita torna-se uma amostra de que a escola teria deixado de ser um local de relacionamento humano, onde se busca crescimento mútuo responsável, para se tornar palco de interesses diversos, pouco ligados aos objetivos de uma instituição humana construtora da cidadania. Para que essa realidade mude, a escola só poderia contribuir para a formação de uma sociedade mais justa se seus elementos, alunos, professores e funcionários encontrassem nela um projeto pedagógico que tivesse como objetivo criar a possibilidade de uma vida em grupo.

Essa nova perspectiva da função da escola é também defendida por pensadores como Rubem Alves (1995), Cláudia M. Caon (1996), Otto Maduro (1994), entre outros, os quais defendem uma educação voltada para o desenvolvimento da afetividade e da responsabilidade no processo ensino-aprendizagem. Defendem um necessário esforço do educador, voltado para a compreensão dos anseios da criança em conhecer o mundo de forma ampla, não apenas decorando conteúdos das diferentes disciplinas.

O educador judeu-polonês Janusz Korczak serviu como referencial para a proposta de como tentar se colocar no lugar da criança (a ênfase na **empatia**). A sua postura foi influenciada pela admiração ao trabalho de Pestalozzi e seu pioneirismo numa prática pedagógica com esse objetivo. Incontri (1996), ao registrar o valor do trabalho de Pestalozzi, destaca seu grande amor empático pelas crianças:

Pestalozzi era movido por um impulso irreprimível em direção ao próximo. Por isso, sua compreensão do homem nunca poderá se reduzir a um sistema filosófico ou a uma ciência empírica – embora ele lance mão desses instrumentos para alcançar seus objetivos. É que há uma EMPATIA (grifo da autora), de sua parte para com o ser humano: Pestalozzi o penetra com uma percepção que está além da apreensão racional, pois está embebida de simpatia e mesmo de reverência (Incontri: 1996, p.91).

É nesse enfoque que se trabalhará a palavra **empatia**, também coerente com o contexto das referências anteriores a esta, conforme a definição de Abbagnano (1970, p.307). Ela continuará sendo utilizada para se referir ao esforço que o educador deveria fazer para **se colocar no lugar da criança**, utilizando tanto a afetividade quanto a razão para penetrar no seu mundo, seja para informar a respeito dos conteúdos escolares, estabelecer limites para sua postura diante dos colegas e professor em sala de aula, ou qualquer outra atitude relacionada com o processo educacional que visa formar o cidadão.

Buscou-se mais fundamentações teóricas (conforme bibliografia) que oferecessem indicações de como uma proposta como esta poderia ser compreendida no sentido de

transmitir valores universais e não especificamente judaicos. Encontrou-se estímulo, também, nas reflexões de Martin Buber expressas na obra “Eu e Tu” (1979), que, entre várias propostas capazes de melhorar a condição humana, defende a possibilidade da existência de uma sociedade onde os valores morais/religiosos básicos coexistam com os demais, numa relação dialogal harmônica: Deus-homem-semelhante.

A preocupação com esta delimitação, ao partir desses autores (Korczak e Buber), poderia levar a algumas discriminações sob a falsa fundamentação de que essas teorias teriam conotação religiosa específica, que certamente não se confirmará.

O presente trabalho surgiu da percepção de que em vários momentos da história desse povo se interliga com a preocupação com outros povos ao seu redor. Talvez por viverem nos diferentes países sempre houve uma preocupação de se manter a tradição judaica e ao mesmo tempo amoldar-se ao ambiente cultural onde viviam. Por exemplo, desde os textos bíblicos Moisés estabelece como lei que, nas colheitas realizadas pelos judeus, parte delas deveria ser dividida com os estrangeiros sem terra para produzir: **“Quando fizeres a colheita da tua terra, não a segarás totalmente. Não rebuscarás a tua vinha, nem recolherás os bagos caídos da tua vinha. Deixa-los-ás para o pobre e para o estrangeiro”** (Bíblia Sagrada, Levítico 19,9-10).

O que se pretende, então, é reforçar que os valores explicitados, embora ligados à cultura judaica, nem sempre são de conotação religiosa, e podem ser viáveis dentro do sistema educacional brasileiro. Evoca-se, então, Martin Buber como um dos alicerces para a viabilidade desta reflexão. Registra-se, neste sentido, parte do trabalho introdutório feito pelo prof. Dr. Newton Aquiles Von Zuben à obra “Eu e Tu”. Ele mostra que Buber (citado aqui para reforçar a afirmação do parágrafo anterior), considerado por alguns críticos como um sonhador, sonhava sim, mas com os pés fincados no chão, nunca pensando ou agindo voltado somente para seu povo, mas para a humanidade:

Buber nunca quis figurar como porta-voz de um sistema filosófico. Via sua missão como uma resposta à vocação que havia recebido: a de levarem os homens a descobrirem a realidade vital de suas existências e a abrirem os olhos para a

situação concreta que estavam vivendo. Como Sócrates, ele ajudava com a sua presença, o ‘parto dos espíritos’ nos homens... Buber não se deixa etiquetar por qualquer sistema doutrinário conhecido. Qualificações como místico, existencialista ou personalista, nada mais fazem que desvirtuar o sentido de sua vida e de sua obra..., o maior compromisso de sua reflexão é com a experiência concreta, com a vida (Buber: 1974, pp. XVII e XVIII).

Percebe-se que, a partir do movimento sionista do final do século passado (do qual Buber, a princípio, fez parte), há um esforço dos judeus para buscar um certo isolamento na própria vida comunitária e, ao mesmo tempo, certo universalismo explicitado na preocupação com a sociedade onde se vive. Buber, embora reconhecesse a importância da “solidão”, de um espaço pessoal a ser respeitado, este seria vivido no seio de uma coletividade e com responsabilidade social.

Enfatizando esta idéia, temos a obra de Elie Wiesel, Prêmio Nobel da Paz de 1986, que nesse contexto afirma: “O judeu será porta-voz de todos os judeus, ...sua missão nunca foi judaizar o mundo, mas sim humanizá-lo” (Wiesel: 1986, p.17).

Considerando a experiência de cidadania do povo judeu, acredita-se que o cidadão deve ser uma pessoa **empática no sentido de sensibilizar-se com as necessidades de seu próximo (a responsabilidade), livre de preconceitos e de interesses egoístas**. Com esta ótica, as averiguações voltaram-se para a busca da compreensão do que levou esse judeu a viver de forma tão coesa e solidária por tantos milênios, apesar das inúmeras perseguições e dispersões que sofreu em diferentes momentos da história e por diversos povos. A hipótese levantada é que isso só poderia ter ocorrido pelo processo educativo utilizado nas comunidades judaicas.

Nesse mesmo contexto, disse o rabino Sobel numa entrevista¹: “Sem educação não há sobrevivência”, enfatizando os trabalhos e escritos do educador judeu polonês seguidor de

¹ - SOBEL, Henry I., Rabino da Congregação Israelita do Estado de São Paulo. Entrevista sobre educação judaica, concedida no dia 22 de maio de 1995, transcrição na íntegra, em anexo.

Pestalozzi: Janusz Korczak que também foi médico-pediatra, poeta, escritor, pai de órfãos e amigo das crianças.

Foi uma entrevista importante, pois ajudou na busca de pistas para um aprofundamento sobre o trabalho de Korczak, que, segundo o rabino Sobel, havia desenvolvido uma atividade educacional **bastante voltada para a questão da empatia**, embora não se preocupasse com o uso da palavra em si. Ele atuou por vários anos dentro de um orfanato para todos os tipos de crianças, “Não somente judias”, enfatizou o rabino, pois para Korczak: “Criança tinha que ser defendida independente de qualquer coisa” (apud Wassertzug: 1983, p.31). Sua meta fundamental no trabalho diário era o desenvolvimento do senso de **responsabilidade, solidariedade e respeito** na criança, esforçando-se sempre para se colocar no lugar dela, na busca da compreensão de seus sentimentos e atitudes.

O rabino Sobel destacou também, que todas as instituições educacionais judaicas, dentro e fora de Israel, procuram, de certa forma, adaptar as realidades das diversas pedagogias utilizadas nos diferentes países e suas escolas, às propostas filosófico-pedagógicas de Korczak.

O objetivo deste trabalho é de fomentar as discussões já existentes nessa área. Portanto, pretende-se trabalhar a ligação teórica com outros educadores e pensadores contemporâneos, e delinear uma interpretação dos escritos e experiências de Korczak, sugerindo com isso um pouco mais de subsídios para se pensar a respeito das práticas educacionais.

Assim, este estudo se deterá mais nos escritos desse educador, e estará distribuído aqui da seguinte forma: o **PRIMEIRO CAPÍTULO** se ocupará do contexto histórico onde Korczak viveu e atuou. No **SEGUNDO CAPÍTULO** serão destacados os ideais de Korczak através de sua principal obra: “Como Amar Uma Criança”, traçando um paralelo com a obra de Martin Buber: “Eu e Tu”. No **TERCEIRO CAPÍTULO** serão discutidas as influências sofridas por ele, suas teorias sobre educação e como suas atividades eram desenvolvidas. O **QUARTO CAPÍTULO** é uma tentativa de fazer um paralelo entre as propostas de Korczak e a realidade

educacional brasileira, objetivando contribuir para fortalecer os trabalhos já existentes, que enfatizam o relacionamento humano no sentido da **empatia**, no processo educacional formal ou não.

PRIMEIRO CAPÍTULO

1 - OS IDEAIS DE EDUCAÇÃO NA EUROPA DO SÉCULO XIX.

Os ideais de uma educação que tem o aluno como preocupação central pode ser encontrado em vários autores, como Erasmo de Rotterdam, Michel Montaigne e Comenius. Mas é a partir do final do século XIX, no clima social europeu de liberdade econômica e política, que esta preocupação é manifestada com propostas mais concretas.

Esses ideais, no bojo da prática do capitalismo liberal europeu, teria influenciado as concepções de educação de grande parte dos países daquele continente. Elas teriam abarcado a diáspora dos judeus, dando para a educação judaica um rumo muito mais econômico que religioso. As diversas comunidades judaicas passaram a ter uma visão mais aberta de educação. No entanto, os objetivos gerais dessa educação, tanto dentro como fora de Israel, continuaram priorizando o caráter moral, o respeito aos direitos humanos, o compromisso do judeu com os interesses de sua comunidade específica, e da sociedade como um todo. Em entrevista com o educador Moshe Reskin ¹, ele declara quanto a esse ideal:

O que a gente pretende é não cortar o cordão, preservar as tradições que mantêm a história do povo. Tantos anos de história não são para serem jogados no lixo; além do que, modestamente, temos algumas coisas que podem ser passadas para a sociedade como um todo. Em geral, quando a gente fala, por exemplo, de valores éticos históricos primitivos, estamos falando de valores que surgiram com a Bíblia como: ‘não matarás, não roubarás, não cobiçarás a mulher de teu próximo’, etc. Falamos de valores éticos judaicos que se tornaram valores universais. Então, a gente pretende dentro de nossas instituições formar os nossos jovens com esses valores.

¹ - RESKIN, Moshe, da Congregação Israelita do Estado de São Paulo. Entrevista sobre educação judaica concedida no dia 22 de maio de 1995, transcrição na íntegra, em anexo.

Essa preocupação com valores morais básicos universais está presente, também, nos objetivos gerais do Movimento Sionista. No contexto histórico desse movimento, seus propósitos eram a união de todos os tipos de esforços individuais, voltados para o interesse coletivo maior: a criação de um Estado judeu. Várias manifestações culturais e práticas no sentido de atingir esse alvo foram desenvolvidos. Como exemplo disso, teríamos: as atuações do “Rabino Tzvi Hirsch Kalisher (1795-1874) com o livro ‘A Chamada de Tzion’; Moses Hess (1826-1883) com a obra ‘Roma e Jerusalém’; Karl Netter (1826 – 1883) que funda a primeira escola judaica de Agricultura em Israel” (Nachim: 1981, p.43); e até Golda Meir, Nahum Goldmann, Theodor Herzl, Moses Mendelssohn e Bem Gurion, entre muitos outros. Cada um a seu modo e em sua área, destaca-se pelo empenho na luta por esses ideais, exaltando o coletivo de seu povo sem interferir nos interesses de outros povos.

O empenho para a conquista desses ideais trouxe grande sofrimento aos judeus, pois a luta no período que vai desde a divulgação do movimento sionista até a Segunda Grande Guerra Mundial tornou-se o mais avassalador para a permanência da cultura judaica, especialmente na Europa. Foi quase um século de muita perseguição, alividado vez por outra, por um fato positivo. Entre eles: os pogroms na Rússia, a partir de 1881; o processo contra Dreyfus, iniciado em 1893; o falecimento de Herzl, em 1904, provocando grande comoção; os mais de seis milhões de judeus massacrados pelo nazismo alemão; a colocação da pedra fundamental da Universidade Hebraica de Jerusalém, em 1918; e a Assembléia Geral da ONU em 1947, aprovando a criação do Estado de Israel.

Considerando algumas questões desses pensadores a partir do sionismo, é notório que para a concretização do sonho de um Estado Judaico na Palestina foi consenso entre todos, independentemente das posições ideológicas distintas, “A fundamentação na educação formal e informal, calcada nos valores morais, religiosos e políticos, que gerariam o cidadão comprometido com os interesses de sua localidade e do povo judeu como um todo” (Goldmann: 1984, p.44). Também nesse sentido Hugo Schlesinger, abordando as dificuldades dos judeus da diáspora para a formação acadêmica de seus filhos, diz : “Os pais estavam prontos para vender até os travesseiros para pagar os estudos dos filhos” (Schlesinger: 1982, p.33).

Nesse contexto de enaltecimento da educação voltada para a reafirmação de uma cidadania responsável, comprometida com os valores universais de respeito ao ser humano, e o conseqüente anseio por sociedades justas, é que Korczak está inserido.

2 - CONTEXTO HISTÓRICO E BIOGRAFIA DE KORCZAK.

Janusz Korczak nasceu em 1878, na Polônia, quando a Europa passava por grandes transformações sócio-político-econômicas. Desde 1815 seu país estava conturbado por várias revoluções, que provocaram uma grande emigração. Só para os EUA foram mais de 2,6 milhões de pessoas. Paralelamente a isso, em meio ao clima de devastação provocado pela Primeira Guerra Mundial, as minorias nacionais (e entre elas os judeus, que representavam 8% da população polonesa de 27 milhões de habitantes) sofriam forte discriminação.

O verdadeiro nome de Janusz Korczak era **Henryk Goldszmit**. O centenário de seu nascimento foi comemorado recentemente pela UNESCO, em 1978, destacando o grande valor desse educador. Natural de Varsóvia, é filho de Józef Goldszmit, um respeitado advogado em sua região, e de uma mãe pertencente a uma família progressista, tinha apenas uma irmã de nome Anne.

Moravam no bairro não judeu de Nowy-Shwiat, e quase todos os seus parentes estavam envolvidos em atividades comunitárias de destaque. O avô de Korczak (Hirs Goldszmit), por exemplo, atuou em círculos progressistas de judeus poloneses pertencentes ao Haskale (movimento iluminista no meio do povo judaico), tendo sido também médico. Um de seus tios foi advogado e jornalista. Esse ambiente familiar influenciou nas preocupações do jovem Korczak com as questões sociais da Polônia, que reagia sempre contra as manifestações de desigualdade e injustiça. Defendia, tanto por escrito quanto oralmente, o direito do ser humano à dignidade e a uma vida plena.

Fundou com um grupo de amigos um círculo denominado “Livre Pensamento”, cujo objetivo era o de exercitarem a liberdade de expressão. Seu interesse abrangia diversas áreas: direito, ciência e antropologia, mas acabou, por insistência dos pais, cursando a faculdade de medicina.

Adotou o pseudônimo de Janusz Korczak² ao participar de um concurso de literatura como estudante em 1898 na Polônia, onde se classificou em primeiro lugar, com uma peça escrita em quatro atos intitulada: *Któredy? (De Que Modo?)*.

Apesar de ser membro de uma família assimilada³, Korczak sentiu desde criança o forte peso do preconceito. Ele próprio descreveria em seu livro “Como Amar Uma Criança”, a experiência que teve aos cinco anos de idade, quando morreu seu canário. Sua empregada disse que ele não poderia colocar uma cruz no túmulo do animalzinho por este ser inferior ao homem. Também o filho do zelador do prédio onde vivia disse-lhe que, como o passarinho, quando Korczak morresse não iria para o paraíso por ser judeu. Se fossem bons na terra, teria acrescentado ele, esperariam numa espécie de quarto escuro do céu, o que passou a ser um dos temores infantis do jovem Korczak.

Recebeu uma educação de alto nível, tendo lido obras de literatura universal e os clássicos da literatura polonesa. Impressionou-se desde pequeno com as poesias de A. Mickiewicz e com as novelas de J. I. Kraszewki. Já aos 13 anos de idade mantinha um diário. Seus primeiros escritos, ainda na escola, datam de 1895, como, por exemplo: *Samóbojstwo (Suicídio)*. Sua primeira publicação, porém, foi o humorístico “*Wezel Gordyjski*” (Nó Górdio), em 1896. Sempre foi um sonhador que pretendia ser escritor, sendo muito sensível a tudo o que se relacionava com o mundo das crianças.

² - Ao se inscrever para o concurso literário, precisava usar um pseudônimo para acompanhar o texto. Na hora da entrega viu sobre uma mesa um livro do escritor Karshaski: “A Vida de Janasz Korczak e a Filha do Cavaleiro Bonito”, e assinou com o nome do herói da história. Por um erro de registro da parte de quem recebeu o trabalho, o jovem Henryk, vencedor do concurso, passava a ser conhecido pelo pseudônimo de JANUSZ KORCZAK.

³ - Família assimilada seria a que se ajustou à sociedade polonesa, que absorveu em seus interesses individuais os da sociedade mais ampla, não se considerando de outro povo ou com outros costumes.

Não se adaptou ao regime disciplinar rígido da escola e de seu lar, por isso passava parte do seu tempo lendo, trancado dentro de seu quarto, buscando formas de construir e viver seus ideais.

Iniciou e concluiu o ginásio em Varsóvia, convencendo, mais tarde, os pais a deixá-lo continuar os estudos de medicina fora do país. Partiu para Berlim em 1907, seguiu para Paris em 1909, e por alguns meses esteve na Suíça, onde freqüentou a Faculdade de Educação. Ficou algum tempo estudando também em Viena, voltando daí para a Polônia como médico pediatra.

Na leitura de sua biografia nota-se que, quando estudante de medicina, ao invés de dissecar os cadáveres, especialmente de crianças, passava horas e horas parado diante deles, pensando sobre o sentido e valores da vida. Afastou-se, temporariamente, da literatura geral, passando a estudar melhor o corpo humano, almejando com isso conhecer mais a alma humana. Buscava os sentimentos dos homens e não apenas seus corpos, queria conhecer melhor o caráter da pessoa, e não apenas seus ossos e músculos.

Nesse período conheceu a estudante Stefa Wilczinska, que o levou a freqüentar as aulas de pedagogia. Wilczinska, que era de família polonesa judaica aristocrata, mais tarde fundou junto com Korczak o orfanato da rua Krochmalna 92.

Ainda quando estudante, Korczak começou a dar aulas particulares para as crianças de uma família rica, com a qual passou a morar. Mas não ficou muito tempo, porque logo depois foi desafiado por alguns colegas, que afirmaram sua incapacidade de ensinar em condições difíceis, vivendo uma situação desconfortável. Aceita o desafio e muda-se para uma casa de um único cômodo junto com uma família de nove pessoas, num bairro pobre da parte velha da cidade de Varsóvia, entrando em contato direto com a pobreza e as crianças de rua, para as quais contava histórias e distribuía balas. Vivía todo tempo com elas ensinando e, como ele mesmo dizia, aprendendo com as crianças. Torna-se conhecido então como o amigo das

crianças.

Nas suas primeiras viagens, no início de seu curso superior, conheceu e se interessou pelos estudos de Pestalozzi. Porém, a doença e morte de seu pai (que consumiu todas as economias da família), e os necessários cuidados com a mãe, levam-no de volta para casa, aos estudos na faculdade de medicina e a praticá-la. Essa prática, num pequeno hospital de Varsóvia, gera problemas com o diretor do estabelecimento, pois, na opinião desse, Korczak se dedicava “demasiadamente” às crianças doentes (apud Wassertzug: 1983, p.28).

Deixando o hospital, toma as primeiras providências para, em 1912, começar a construção do orfanato em Varsóvia. Com o respeito que conquistara e a ajuda financeira de alguns judeus ricos da Polônia, inaugura-o, oficialmente, em 1914 (sonhado junto com a colega Wilczinska desde os tempos de faculdade na Suíça).

No contexto político em que seu país estava inserido, seus estudos levaram-no a nutrir pensamentos revolucionários, influenciado pelas inúmeras obras clássicas da literatura. Relacionou-se com grupos sociais progressistas, com professores, editores, jornalistas, médicos, estudantes e com as classes mais pobres de seu país.

Durante seu trabalho no Departamento de Medicina da Universidade de Varsóvia (iniciado em 1898), desenvolveu diversos projetos sociais, experienciando em 1904, ainda como estudante, um trabalho em colônia de férias para crianças, onde implementou algumas atividades de autogestão (que será detalhado no terceiro capítulo) entre elas. Sua preocupação não era somente com a cura de doenças, mas com a busca de melhores condições de vida, principalmente para as classes menos privilegiadas, como: oportunidade de emprego e padrões sanitários mais elevados (era membro ativo da Sociedade de Higiene de Varsóvia).

Escreveu vários artigos voltados para a pediatria, que apareceram principalmente entre 1909 e 1911. Sonhava, assim, com um mundo mais humanizado, e principalmente mais preocupado com as crianças.

Como médico, embora pediatra, defendeu seu país no confronto Rússia-Japão em 1905 (mesmo ano em que obteve seu diploma de médico), recebendo a patente de major. Enviou, nesse período, para vários periódicos da Polônia, diversos artigos jornalísticos com bases sociológicas e educacionais.

Presenciou também os horrores da Primeira Guerra Mundial em 1914, onde serviu novamente como médico oficial, chefe de pavilhão de um hospital de campo no *front* da Ucrânia. Os ferimentos nas crianças por ele atendidas impressionavam-no bastante, fortalecendo sua preocupação central: a criança.

Depois de participar dessas guerras, retoma voluntariamente o trabalho como médico numa colônia de férias para crianças não judias. Ao mesmo tempo, sem contato com Korczak, Stefa Wilczinska inicia um trabalho com crianças judias pobres, fundando um pequeno orfanato (“casa para crianças pequeninas”), onde passa a trabalhar com elas, somente com uma ajudante. Wilczinska contava com o apoio financeiro de judeus ricos da região. Korczak, ao tomar conhecimento desse trabalho, junta-se à amiga como médico. Nesse período, já era bastante conhecido por seus livros. Além de cuidar das crianças, passa a aconselhar pais de crianças mimadas ou doentes, além de cuidar daquelas do orfanato.

Antes de começar com a amiga, os trabalhos no outro orfanato, na rua Krochmalna 92, viaja para a Suíça, Itália, Holanda e Dinamarca, objetivando conhecer melhor a estrutura e funcionamento dos orfanatos nesses países, buscando conhecer mais experiências e novas idéias para sua futura casa de educação. No entanto volta decepcionado, por ver que esses lugares eram, segundo seu ponto de vista, verdadeiras prisões onde as crianças recebiam mais punições do que formação e orientação, contrariando o que esperava encontrar. Imaginavam para sua casa de educação um local agradável, onde as crianças pudessem viver com liberdade e em contato com a natureza, com as regras de disciplina justas e possíveis de serem vividas e discutidas com as crianças. Assim, idealizou com Wilczinska todos os detalhes estruturais e humanos do orfanato da “República Livre das Crianças”.

Essa instituição, pelos métodos que utilizava, revolucionários para a Polônia da época (embora Korczak atuasse de forma semelhante ao trabalho de Pestalozzi desenvolvido no Instituto de Iverdon, na Suíça), tornou-se bastante conhecida e durou até o início da Segunda Guerra Mundial. Foi visitada por numerosas delegações estrangeiras, entre elas, a do próprio Henri Pestalozzi, um dos principais inspiradores de Korczak; Augusto Aic (discípulo de Freud); Maria Montessori, uma médica que se destacava com seus métodos para valorizar a individualidade da criança em Roma, renomada em toda Europa; e a de Francisco Ferrer Garcia, fundador, em Barcelona, da Escola Moderna.

No período da Primeira Guerra, escreveu o livro “Como Amar Uma Criança”, baseado em sua experiência na direção do seu orfanato. Mas foi, a partir de 1919, que seu trabalho recebeu o reconhecimento de boa parte da Europa.

Exerceu paralelamente atividades docentes em diversas instituições como: no trabalho de popularização das salas de leitura do Instituto Filantrópico de Varsóvia; foi sócio atuante da Universidade do Ar, oficializada em 1906 com o fim da ocupação russa na Polônia, quando recebeu o nome de Sociedade para Cursos Acadêmicos, e, em 1915, foi transformada na Universidade Polonesa Livre. Em 1922 ministrou cursos no Instituto Nacional de Educação Especial, que preparava educadores para atuar com crianças excepcionais.

Essas ricas experiências forneceram-lhe elementos para que escrevesse, mais tarde, várias obras endereçadas tanto a crianças como a pais e educadores. Foram muitas as publicações de Korczak, entre escritos jornalísticos, médicos e educacionais. Entre esses e assuntos diversos somam-se aproximadamente mil títulos, além de seus vinte e quatro livros. A maior parte deles já foi traduzida para os principais idiomas, infelizmente nem todas para o português.

São suas as obras: “**Por Qual Caminho?**”, 1898, com a qual ganhou o prêmio referido no início deste capítulo; “**Crianças de Rua**”, 1901, narração de sua experiência com crianças pobres e longe de seus lares; “**Recomeçando Sempre**”, 1905, sátiras sociais; “**A Criança do**

Salão", 1906, romance; "**Joski, Moszki e Srule**", 1910, sobre uma colônia de férias judia; "**Jaski, Janki e Franki**", 1911, sobre uma colônia de férias católica; "**A Glória**", 1913, sobre a vida das crianças; "**Bebê**", 1914, sobre a primeira infância; "**Como Amar Uma Criança**", 1919, tratando da vivência da criança em família, e que se tornou primeira parte da obra seguinte; "**Como Amar Uma Criança**", 1920, obra completa*; "**Do Jornal Escolar**", 1921. Publicou os infantis: "**Só em Deus**", 1922, sua concepção das orações daqueles que não oram; "**Rei Mateusinho I**", fantasia*; "**Rei Mateusinho Numa Ilha Deserta**", também fantasia; e "**A Falência do Pequeno Jack**", romance realista. Publicou: "**Quando Eu Voltar a Ser Criança**", 1925, livro para adultos sobre a sua visão do mundo da criança, que seria 'narrada por ela mesma'*; "**Vergonhosamente Breve**", 1926, novelas; "**O Direito da Criança ao Respeito**", 1929, livro educativo utilizado mais tarde pela ONU como base para elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente*. Publicou: "**As Regras da Vida**", 1930, livro de pedagogia; "**O Senado dos Loucos**", 1931, peça teatral; "**Cássio, o Feiticeiro**", 1935, romance para crianças; "**Os Homens São Bons**", 1938, narração; e, no mesmo ano: "**Um Jovem Teimoso**", sobre a vida de Pasteur. Publicou, também, a série de palestras dadas pelo rádio: "**Pedagogia Divertida**", 1939, e a novela para jovens "**As Três Expedições do Pequeno Hersz**". De maio a agosto de 1942, quando o orfanato foi evacuado para o gueto de Varsóvia, escreveu "**Memórias**", que foi encontrado depois da guerra e com o título "**Diário do Gueto**", também publicado*.

Apesar de suas palestras educacionais através do rádio (1935-1936 e 1938-1939) sua atividade literária diminuiu um pouco na década de 1930. Inicialmente, por um maior interesse pela cultura judaica, culminando com as viagens para a Palestina em 1934 e 1936, quando escreveu para a juventude judaica em alguns periódicos daquela região; e depois pelos problemas sociais provocados pelo nazismo e a Segunda Grande Guerra.

Ele viveu num período em que as crianças eram consideradas como adultos em miniatura, sem maiores preocupações com o que elas realmente necessitavam. Elas eram

* - Traduzido para o português.

“violentadas”, pois pouco ou nenhum interesse havia com suas ações e emoções. Eram forçadas a portarem-se como pequenos adultos, e cobradas por essa postura. Exigia-se das crianças um comportamento mecanizado, espelhado nas ações dos pais. Elas não tinham o direito de ser diferentes, não podiam agir de acordo com sua idade, seus sonhos e fantasias.

Korczak tentou mudar esse quadro, como se pode verificar por suas afirmações sobre os direitos das crianças: “Na teoria da educação esquecemos, muitas vezes, que devemos ensinar às crianças... não somente submeter-se aos adultos, mas, igualmente, revoltar-se” (apud Abraham: 1986, p.43). Em outro momento, insiste:

Depois, estas idéias tendo-se cristalizado no meu espírito, penso que o primeiro e indiscutível direito da criança é aquele que lhe permite expressar livremente suas idéias e tomar parte ativa no debate, concernente à apreciação da sua conduta e também na punição. Quando o respeito e a confiança que lhe devemos forem uma realidade, quando ela própria se tornar confiante, grande número de enigmas e de erros desaparecerão (Korczak: 1986-A-, p.67).

Korczak acreditava na capacidade que as crianças possuíam de dialogar, compreender e ser compreendidas, entre si, e pelos adultos, desde que estes reconhecessem seus sentimentos. Para o seu tempo essas palavras eram desafiadoras, mas Korczak agia como pensava, mostrando que essas condutas eram possíveis e aceitáveis.

Sempre que se manifestava em defesa das crianças injustiçadas (sendo divulgador e praticante da necessidade de se deixar claro para as crianças através do diálogo, os limites para as suas ações), o fazia de um modo geral, não somente dentro de seu orfanato, mas nos programas de rádio e jornais, onde suas reflexões, discursos e orientações estavam sempre centralizadas na criança.

Além de dirigir seu orfanato, trabalhou paralelamente com Maryna Falska em um orfanato católico, o “Nossa Casa”, em Varsóvia, por dezessete anos, como conselheiro

pedagógico, rejeitando o convite para dirigir esse orfanato, pois teria que deixar o seu.

Em 1936, já preocupado com os rumos que tomava o nazismo, na viagem para Eretz-Israel, ficou entusiasmado com o tratamento compreensivo que era dado às crianças, de um modo especial dentro dos “kibutzim” (comunidades judaicas formadas em torno de um centro produtivo), pensando inclusive em transferir para lá seu orfanato. Porém, não conseguindo apoio financeiro suficiente para isso, teve de abandonar a idéia.

Korczak nunca se importou muito com a questão judaica em si; no entanto, a partir de 1933, com a ascensão do nazismo na Alemanha e conseqüente influência na sociedade polonesa, percebeu o crescimento do ódio contra os judeus, manifestado inclusive com agressões físicas que passaram a sofrer nas ruas e suas casas sendo invadidas.

A situação agravou com a invasão germânica à Polônia em 1939, e a formação do gueto onde todos os judeus ficaram confinados, inclusive Korczak e as crianças do orfanato.

Sofre, então, por ser ignorado, várias dificuldades e passa a trabalhar, exclusivamente, para a manutenção de seu orfanato, forçado a suportar todos os tipos de restrições, tais como falta de alimentos e remédios. Devido a essas conseqüências impostas pelo nazismo na Polônia, a luta de Korczak e Wilczinska se volta para manter as duzentas crianças, já esqueléticas, fracas e doentes no gueto.

Nesse período, recebe várias propostas da Gestapo e de grupos judeus organizados para fugir. Rejeita todas elas, sempre alegando que só fugiria se fosse possível levar todas as crianças, e, pelo que deixou registrado em seu diário, sempre alimentou essa esperança.

Em meio a todo esse sofrimento, reunia forças para alegrar as crianças com peças teatrais, musicais e histórias engraçadas. A situação arrasta-se até o dia 10 de agosto de 1942, quando, com todas as suas crianças, fez a última caminhada para os fornos crematórios de Auschwitz.

Seu contato íntimo com as crianças (comia e bebia com elas, ouvindo suas reclamações e sofrimentos por causa da pobreza e das madrastas), fez com que acumulasse conteúdo e experiências que o levariam mais tarde a gerar um novo sistema de educação: “O contato e a aproximação com a criança” (apud Wassertzug: 1983, p.28), sistema que será destacado no terceiro capítulo.

3 - KORCZAK E O DIREITO DA CRIANÇA AO RESPEITO.

O desprezo aos direitos das crianças não era um problema característico dos dias de Korczak. A desconsideração (na axiologia considerada não infantil) a tudo o que é pequeno, desprovido de capacidade física e intelectual, talvez faça parte da cultura da maioria dos povos. É comum neste sentido, observar em uma brincadeira de crianças com idades diferentes, o argumento que elas adaptaram dos conceitos do mundo adulto: “eu posso tal coisa porque sou maior que você”!

Frases conotativas como: “gente pequena”, “necessidades pequenas”, “abaixar-se a tal ponto de”, estão repletos de significados que apontam para a dificuldade de interação entre o mundo adulto e o da criança. Seria consenso que os adultos é que teriam o controle de tudo, afinal, assim como a flor e o pintainho, tudo é valorizado no futuro, quando há produção. Assim, a criança só seria alguém depois de vencido seu estágio de imaturidade.

Dentre as diversas teses que justificariam essa incapacidade quase geral de o adulto interagir com o mundo da criança, com vistas a compreender suas motivações, estaria o fato de elas não saberem os limites de sua capacidade física, ou a incapacidade de distinguirem aquilo que é importante do que é fútil. A ordem e a sistematização das atividades, da maneira como o adulto avalia, estariam completamente fora de sua capacidade de compreensão. Assim, quase tudo o que a criança faz e diz seria cercado por uma série de suspeitas dos adultos em seu mundo “maduro”. O próprio diálogo (ou o que o adulto chama de diálogo) estaria fadado

ao fracasso, pois seria muito difícil satisfazer os porquês da criança, tornando a convivência debaixo do mesmo teto (casa e/ou escola) bastante comprometida.

Na maioria das vezes, essa necessidade de entrar **empaticamente** no mundo da criança seria substituída por trocas materiais propostas pelo próprio adulto, o que não envolveria a difícil (mas, necessária) experiência do diálogo afetivo. Afinal, quem é que costuma “perder tempo” com as tolices infantis? Ou, o que se aprenderia numa conversa com a criança que insistentemente pretende trocar seu boné novo com aquele carrinho velho do coleguinha que mora ao lado?

A atitude do professor não seria diferente. É bem mais fácil falar de modo coletivo, avaliar de modo coletivo ou punir de modo coletivo. Afinal, ele já tem muitos problemas para resolver: uma infinidade de atividades pedagógicas e burocráticas ou o salário que não é suficiente, por exemplo. Além de tudo isso, como conciliar o conteúdo das disciplinas e a afetividade na sala de aula? Para dificultar o processo, os administradores responsáveis por colocarem o professor na sala de aula, não estariam se importando de modo relevante com um bom número deles, que necessitariam de uma preparação maior, no que se refere ao desgaste emocional provocado pela tarefa de educar.

Ocorre que, diante de todas essas atitudes de pais e professores, se esconderiam as mesmas motivações existentes nos dias de Korczak: **a insistente negligência dos responsáveis pelas crianças em se relacionarem de modo empático com elas**. A criança continuaria sendo avaliada pelos adultos em nossos dias (dissimuladamente, é claro) como um ser inferior, e portanto, incapaz de compreender suas emoções, despreparadas, portanto, para o diálogo com eles.

Essa postura de indisposição para o diálogo amigo e empático com a criança não habilitaria o educador a formá-la como cidadã responsável, ao contrário, Korczak alerta: **“Os maus tratos receberão como resposta o desprezo; as falsas manifestações de afeto serão respondidas com má vontade e rebelião; a desconfiança levará ao surgimento de conspirações”** (Korczak: 1986-B-,

p.81). É interessante notar que essas reações das crianças dos dias de Korczak seriam as mesmas observadas no sistema educacional contemporâneo, embora em contexto de vigência de uma legislação que garante todos os direitos que a criança não tinha naquele momento.

O questionamento que aqui se levanta, é se o problema estaria somente na garantia desses direitos. Haveria uma facilidade em os adultos se adaptarem às novas exigências legais com relação ao trato com a criança (pois uma lei deve ser racional, não contemplando a questão do emocional aqui tratada) e, continuarem não respeitando o direito básico delas serem consideradas suas amigas. O próprio Korczak parece perceber essa dificuldade de interação entre o racional/emocional, ao criticar o tom da Declaração da Liga das Nações sobre os Direitos da Criança de 23 de fevereiro de 1923, na sua obra “O Direito da Criança ao Respeito”: “Os legisladores de Genebra confundiram as noções do dever e do direito” (Korczak: 1986-B-, p.86). Com a mesma preocupação, registra em seguida:

“Na antiguidade da Grécia e de Roma, uma lei cruel mas franca permitia matar uma criança. Na Idade Média, os pescadores encontravam nas suas redes cadáveres de bebês afogados nos rios. No século XVII as crianças maiores eram vendidas aos mendigos, enquanto as menorzinhas eram distribuídas de graça em frente à catedral de Notre-Dame. Isto foi ainda outro dia. E até hoje muitas crianças continuam sendo abandonadas quando começam a incomodar. Aumenta cada vez mais o número de crianças ilegítimas, largadas, desprezadas, exploradas, maltratadas, depravadas. Bem entendido, a lei as protege, mas será que lhes oferece suficientes garantias? Num mundo que evoluiu, as velhas leis precisam ser revistas” (Korczak: 1986-B-, p.85).

É evidente que a Declaração Universal dos Direitos da Criança pela ONU, inspirada em grande parte nessa obra de Korczak, corrigiu grandes problemas em termos de legislação de proteção à criança em quase todas as partes do mundo. No entanto, grande parte das instituições responsáveis por esse trabalho continuaria sem oferecer a elas “suficientes garantias” para o desenvolvimento emocional equilibrado. Estas, deveriam ter preocupação não somente com os direitos das crianças, mas com a busca de estratégias de máxima interação afetiva com todos aqueles que estão à sua volta.

As novas legislações ainda não estariam dando conta do maior problema que aflige as crianças: a necessidade de serem compreendidas em sua individualidade, de diálogos empáticos fundados na intenção sincera de amizade. Korczak provou com sua experiência educacional que é esse tipo de pedagogia que habilitará a criança para o exercício da cidadania, e, conseqüentemente, para ser feliz.

Ele também é consciente da existência de crianças que optam por uma vida de imitação das perversidades e vícios dos adultos, corrompendo seu caráter e o dos que estão à sua volta. Estas deveriam receber uma disciplina coerente com a necessidade de reparo aos seus atos socialmente inadequados. Alerta porém que: **“As crianças saudáveis, obrigadas a conviver com estes, padecem duplamente: são lesadas e levadas para o caminho do delito. E as nossas acusações englobam levianamente o conjunto da população infantil”** (Korczak: 1986-B-, p. 95). É insistente na necessidade de pais e professores saírem de seu comodismo, de irem ao encontro da criança, com disposição de entenderem suas dificuldades de adaptação ao mundo.

Os estatutos dos direitos das crianças que se tem hoje, não deveriam ser avaliados pelos educadores como instrumentos que isoladamente resolveriam os problemas pedagógicos. Defende-se (como fez Korczak) que não há mágicas na tarefa de educar. Nenhuma legislação deveria ser utilizada como fim, mas como um dos meios de todos se realizarem como seres humanos. Se há exageros aos direitos das crianças e poucas exigências com relação a seus deveres, certamente ela o compreenderá, se os argumentos vierem de quem ela percebe que o faz movido de interesse sincero com seu bem-estar.

O próximo capítulo torna mais clara a intenção de Korczak em convencer o educador a não ser um tirano para a criança, mas também não abandoná-la emocionalmente à própria sorte, transferindo a tirania para suas próprias paixões.

SEGUNDO CAPÍTULO

DESCRIÇÃO DA OBRA “COMO AMAR UMA CRIANÇA”, RELACIONADA COM “EU E TU” DE MARTIN BUBER.

No contexto histórico atual dos problemas gerados pela falta de limites às ações das crianças, pode parecer contraditório discursar sobre a importância de compreendê-las. Pretende-se mostrar, entretanto, que seria necessária essa compreensão para que pais e professores entendam como tratar uma criança, não agindo em nenhum dos extremos existentes.

Um primeiro extremo seria voltar às práticas educativas do contexto experienciado por Korczak: uma sociedade que não compreendia o mundo da criança e não lhe outorgava os direitos básicos à vida. O outro seria o vivenciado hoje de um modo geral, não existindo essa mesma compreensão, pois as crianças estariam entregues às suas próprias paixões, abandonadas num mundo complexo e sofrendo pela falta de limites às suas vontades. Elas não necessitariam dessa liberdade excessiva, e, muito menos, estariam em condição de compreendê-la.

A partir desse momento, então, fundamentado no profundo respeito que Korczak sentia pela criança, busca-se mostrar, através de sua obra “Como Amar Uma Criança”, a coerência existente entre o respeito aos sentimentos da criança e a necessidade de se estabelecer limites para suas ações não com autoritarismo, mas dentro de um clima democrático.

Em momento adequado, buscam-se aspectos comuns na obra “Eu e Tu”, de Martin Buber, estabelecendo-se paralelos com “Como Amar Uma Criança”. Korczak viveu (e morreu) acreditando ser possível adultos e crianças viverem em harmonia, respeitando-se e amando-se mutuamente.

Korczak defendia o valor de uma boa educação familiar como base para o sucesso escolar. Era comum em seu tempo as crianças mais velhas, principalmente as pobres, cuidarem dos irmãos mais novos, ou assumirem algum outro tipo de responsabilidade dentro de casa. Algumas até eram exploradas pelos próprios pais na prática da mendicância. Ele usou de modo positivo essas habilidades das crianças (cuidar das menores, limpar a casa, etc.) dentro de sua casa de educação. Um de seus maiores méritos nesse sentido foi o de conseguir transformar a criança em seu companheiro de trabalho, o que possibilitava formá-la aproveitando todo seu potencial.

Korczak não estava preocupado em atingir somente o professor com suas idéias, mas todos quantos conviviam com a criança, principalmente os pais. Sua formação médica e grande experiência com as crianças – em ambulatórios, em instituições educacionais e até mesmo na rua – outorgava-lhe grande autoridade para defendê-las em qualquer fase da vida, inclusive na adolescência.

Não se iludindo, nem querendo iludir ninguém, a respeito das dificuldades que envolveria o processo educacional, fosse no lar ou na escola, ele defendia que era possível transformar a criança em uma aliada. Isso aconteceria quando se abrisse mão da hipocrisia do mundo dos adultos e agisse com honestidade e justiça.

Essa atitude de amor e compreensão para com a criança não teve na experiência de Korczak (nem na de Pestalozzi), as conseqüências de falta de limites existente em nossos dias, o que provocaria a inviabilidade da convivência social. Ao contrário, as crianças trabalhadas por Korczak, e com ele, tinham consciência de suas responsabilidades.

A obra “Como Amar Uma Criança” tem exatamente o objetivo de mostrar que a criança estava sendo ignorada em seus sentimentos, que não tinham condições físicas nem psíquicas de corresponderem às expectativas “engessadas” dos adultos e da sociedade.

Logo no início desta que foi uma de suas mais importantes obras (“Como Amar Uma Criança”), Korczak já decepçiona a todos quantos querem educar baseados em fórmulas. Escreve ele: **“Pedir a alguém respostas já prontas seria o mesmo que uma mulher pedir a uma desconhecida que desse à luz em seu lugar”** (Korczak: 1986-A-, p.30), tentando convencer primeiramente a mãe, e a todos quantos lidam com a criança, o grande valor da experiência no processo educacional. Ele acredita que essa experiência decorreria do maior tempo possível que deveria ser passado com a criança, em observação atenta, num envolvimento máximo possível. Isso transformaria positivamente, tanto a vida da criança como a de quem se envolve com ela.

Conhecendo o processo biológico de formação do bebê no ventre materno, tenta mostrar que nem a própria mãe poderia dizer que tem a posse de seu filho ou o conhece perfeitamente. Discorre, assim, a respeito dos elementos químicos que formarão o corpo da criança (desde a alimentação até o próprio ar respirado pela mãe, transmitido a ela), que não seria propriedade de ninguém, mas da própria natureza. Ele procura esclarecer à mãe a respeito da fragilidade física da criança e, conseqüentemente, do máximo de cuidados possíveis que ela deveria ter em todos os sentidos. Nesse contexto, dada a complexidade da própria vida, que, segundo ele, seria um mistério, diz:

“É esta a contradição inerente ao ser humano: nascido de um quase nada, Deus está nele. A criança é um pergaminho totalmente escrito com pequenos hieróglifos, dos quais você só poderá decifrar uma parte. Chegará a apagar alguns ou a sublinhar outros, a fim de aí inserir o seu próprio texto” (Korczak: 1986-A-, p.32).

Defende com isso que não haveria nada mais fundamental no processo educativo que um relacionamento humano mais amplo possível (físico e emocional) com a criança. Talvez essa experiência seria a única sobre que realmente se teria domínio por estar no campo da natureza pessoal: a afetividade do momento. Ela poderia ser utilizada para construir ou destruir o outro e a própria pessoa envolvida quando esta se convence da sua importância, ou seja, o modo correto de lidar com a confiança que se adquire num relacionamento.

Poderia se estabelecer aí uma proximidade dessas idéias de Korczak com alguns dos conceitos da obra “Eu e Tu”, de Martin Buber. Korczak e Buber foram contemporâneos, ambos nascidos na década de 70 do século passado. Embora em países diferentes, viveram as mesmas experiências educacionais da Europa: ambos eram judeus e sofreram com as pressões originadas do nazismo, voltando suas preocupações e ações para as necessidades afetivas do ser humano que poderiam ser resolvidas através do diálogo.

Assim, apesar de terem formações diferentes, perseguiram um mesmo ideal, um mesmo objeto de reflexão: o desenvolvimento integral do ser humano. Defenderam a tese de que todo tipo de relacionamento humano só pode ter sucesso se nascer do diálogo. Diálogo que implica empenho de ambas as partes para compreender e ser compreendido. Nesse contexto, a obra de Buber apresenta, sob a forma de outros enfoques, a **empatia** defendida por Korczak.

Para esses pensadores todo educador deveria estar sempre agindo com os olhos no futuro da criança, acreditando que seu trabalho teria, de forma direta ou indireta, influência no pensamento e comportamento do aluno. Mas, para Buber, existe uma diferença bastante sutil ao valorizar o diálogo com a criança, pensando somente em seu futuro: não teria o mesmo efeito que valorizá-lo no momento presente, considerando toda a sua personalidade de forma natural sem que houvesse segundas intenções nessas ações. Com preocupação similar, Korczak, em outra importante obra, “Quando eu Voltar a ser Criança”, posicionando-se como criança, escreve:

“Nós, crianças, gostamos de bater papo com os adultos. Eles sabem mais. Só que não precisam exigir tanto de nós. Podem nos tratar mais suavemente. Não deviam passar o tempo todo ralhando, reclamando, resmungando, gritando, passando descomposturas” (Korczak: 1981, p.101).

A sutileza da diferença que envolveria a motivação do diálogo com a criança, a que Buber se refere, estaria no simples mas complexo sistema que ancora nossas próprias motivações, o que seria facilmente percebido pela dócil, sincera e delicada alma da criança.

Ela, segundo o que se percebe no texto de Buber, captaria grande parte das emoções do adulto. Assim, a criança só absorveria esse amor, de maneira significativa para ela, quando acreditasse que esse diálogo existe com o objetivo primordial de preencher, da melhor maneira possível, o momento único e maravilhoso que ela está vivendo, ou seja, quando ela percebesse sinceridade da parte do adulto.

Nesse sentido, Wassertzug, que trabalhou sob as ordens de Korczak, ao contar sua experiência, relata que para esse educador, a personalidade da criança tinha prioridade aos métodos pedagógicos: “Nada escapava ao olhar de Korczak, sem ele aproveitar o mínimo detalhe para penetrar no mundo da criança” (Wassertzug: 1983, p.101). Esse autor comenta ainda que com o valor dado à individualidade da criança, num ambiente de liberdade e responsabilidade, Korczak conseguiu com a valorização do “diálogo” (pp. 85 a 90), transformar muitas de suas crianças em co-educadoras, auxiliando-o nos diversos trabalhos dentro de sua “Casa de Educação”.

Na obra “Eu e Tu” observam-se vários aspectos ligados a essa prática de Korczak. Embora esse texto de Buber não tenha especificamente objetivos educacionais, pode-se refletir sobre esse tema, uma vez que o relacionamento interpessoal que faz sentido para o autor seria o que se defende aqui, e que deveria ser a base de todo sistema de ensino.

Outro paralelo que poderia ser estabelecido é no momento em que Buber fala sobre o “a priori” do relacionamento com o “Tu”, que temos já desde o momento de formação no ventre materno. Ele enaltece nesse contexto o valor do contato com a criança ao afirmar:

“O Tu inato atua bem cedo, na necessidade de contato (necessidade de início, tátil e, em seguida, um contato visual com outro ente), de tal modo que ele expressa cada vez mais claramente, a reciprocidade e ‘a ternura’. Porém, dessa mesma necessidade provém o instinto de autor e aparece posteriormente (instinto de produzir coisas por síntese, ou, quando isso não é possível, por análise, decompondo, separando) de tal maneira que se produz uma ‘personificação’ das coisas feitas, um diálogo. O desenvolvimento da alma na criança é

indissoluvelmente ligado ao desenvolvimento da nostalgia do Tu, às realizações e decepções deste ansio, ao jogo de suas experiências e a seriedade trágica de sua perplexidade” (Buber: 1979, pp. 30 e 31).

Pensamento muito próximo às idéias de Korczak, ao valorizar o relacionamento com a criança mais que a aplicação de métodos pedagógicos apenas. Buber, assim como Korczak, expressa que a complexidade do relacionamento já se inicia no ventre materno, desenvolvendo a capacidade de dialogar que acompanha o homem por toda vida. Korczak, sabendo disso, vivenciou a importância de a personalidade da criança ser considerada em primeiro lugar. O trato com cada personalidade seria bastante delicado, exigindo do professor muito empenho em compreender a criança em suas experiências, o que só seria possível através do diálogo. Com muito de sua teoria gerada pela prática de educar, adquiriu assim autoridade para afirmar a qualquer educador:

“Como educador cheguei a conhecer e a descobrir como se deve gostar da criança, em sua vida cheia de segredos, sua vida multicor, tanto no internato como no seu dormitório, sala de jogos, e no pátio ou até no banheiro. Eu conheço mais as crianças quando em sua vida cotidiana, e não quando estão na sala de aula vestidas com os seus uniformes” (Wassertzug: 1983, p.109).

Outro aspecto relevante para se considerar em Buber e Korczak é a questão do enaltecimento dos valores institucionais em detrimento dos humanos, ou seja, haveria na sociedade moderna uma maior preocupação com as burocracias dentro da escola do que com as crianças. Não se pode ignorar a importância das instituições e conseqüentemente que todos necessitariam estar nelas inseridos. No entanto, o valor humano individual deveria ser priorizado e preservado, uma vez que instituições que cumprem bem seu papel social só permaneceriam bem-sucedidas, se indivíduos que sabem se relacionar bem consigo mesmo e com os outros, a compuserem e coordenarem.

Embora o indivíduo seja constantemente afetado em seu íntimo pelos valores institucionais (as normas civis do casamento, o rito oficial de sua religião, etc.), ele

necessitaria ser valorizado em sua individualidade (sua paixão por outra pessoa, seu modo pessoal de adoração religiosa, etc.), até o limite de essa individualidade não prejudicar o outro em seus direitos e a ordem institucional vigente.

Como pensadores voltados para o estudo da existência humana, tanto Buber como Korczak expressam a necessidade da não destruição do relacionamento humano em defesa dos interesses das instituições. Nesse sentido, tentando mudar o conceito de “grupo” dado às crianças em sua época, o que gerava problemas com os educadores que tratavam a criança só no coletivo (a rotulação), desconsiderando assim suas particularidades de caráter. Korczak escreve:

“É que o adulto, em relação à criança, vê nelas a multidão e não um único só, com sua sutileza, seu caráter específico e sua alma delicada. Nós estamos acostumados a classificar a multidão de crianças com as seguintes definições: crianças vivazes, ambiciosas, briguentas, malcriadas, aéreas, obedientes, malvadas, etc. Nesta maneira de classificar, parece que as crianças normais, crianças sadias, sofrem com este modo de ver. Ao invés de ocupar-se com um só indivíduo, nós acusamos o conjunto todo. A responsabilidade de todos por causa de um só, é o mal da nossa sociedade” (apud Wassertzug: 1983, p.129).

Parece que seria essa a prática pedagógica da maioria dos professores em nossos dias: sendo mais fácil e cômodo, evitando “perder” tempo com o diálogo individualizado, trabalhar grupos que indivíduos. Porém esse trabalho estaria condenado a resultados aquém dos mais simples objetivos contemplados em qualquer plano de educação. Se os adultos não gostam de tratamento coletivo quando seus interesses individuais estão em jogo, não correspondendo assim a esse tratamento até como forma de protesto, por que com as crianças seria diferente?

Não almejando só o campo da educação, mas mostrando uma preocupação mais ampla, objetivando detectar a trágica ausência de reais relacionamentos “Eu e Tu” na sociedade moderna, Buber registra suas impressões sobre as diferenças latentes entre a comunicação que enaltece o indivíduo e a comunicação mecânica do “isso” relacionado às instituições.

Em suas palavras:

“Submisso à palavra princípio da separação, afastando o EU do ISSO, dividiu sua vida com os homens em duas ‘zonas’ claramente delimitadas: as instituições e os sentimentos. Domínio do ISSO e o domínio do EU. As instituições são o ‘fora’, onde se está para toda sorte de finalidades, onde se trabalha, se faz negócios, se exerce influência, se faz empreendimentos, concorrências, onde se organiza, administra, exerce uma função, se prega; é a estrutura mais ou menos ordenada e aproximadamente correta na qual se desenvolve, com o concurso público de cabeças humanas e membros humanos, o curso dos acontecimentos. Os sentimentos são o ‘dentro’, onde se vive e se descansa das instituições. Aí o espectro das emoções vibra diante do olhar interessado; aí o homem usufrui sua ternura, seu ódio, seu prazer e sua dor quando esta não é muito violenta. Aí a gente se sente em casa, se estira na cadeira de balanço” (Buber: 1979, pp. 50 e 51).

Com isso, tanto Korczak quanto Buber enfatizam a prioridade da valorização do elemento humano dentro do institucional. Foi com essa visão que Korczak, ao planejar seu orfanato, teve preocupações com quartos espaçosos, ventilados, tendo seu próprio quarto perto do das crianças. Providenciou um local onde elas poderiam sentir-se livres (uma colônia de férias num bosque), sempre visando uma união perfeita entre os elementos da liberdade e da responsabilidade dentro de sua instituição. É provável que Buber, ao estabelecer a lógica do relacionamento “Eu e Tu”, também pensasse nesse tipo de união dentro da escola, e em qualquer outro lugar da sociedade organizada.

Korczak, sempre preocupado com os valores envolvidos no relacionamento com a criança, também combate a idéia de troca egoísta no contato com elas, na obra “Como Amar Uma Criança”. Utiliza-se de alegorias ligadas ao funcionamento da natureza (a dependência natural que têm as árvores da luz do sol, por exemplo) para tentar fazer com que o leitor entenda que, assim como os pais não cobraram pela vida recebida de suas mães, eles não poderiam fazer essa cobrança ao filho.

Para ele, as exigências, assim como as ordens dadas às crianças, deveriam ter coerência, estar sempre fundamentadas na importância de a criança ser convencida de que as atitudes tomadas em relação a elas seriam para seu próprio bem, não simplesmente para livrar os pais de um trabalho ou constrangimento. Se o relacionamento não fosse nessa base, estar-se-ia plantando na alma da criança sentimentos de incompreensão que fatalmente se transformariam em revolta, manifestando-se numa primeira oportunidade criada.

Korczak procura mostrar que haveria na concepção de quase todos os adultos (talvez de forma dissimulada) um desejo de lidar somente com crianças que não dessem trabalho. Diz ele: “ ‘Boa’ pode significar ‘fácil de lidar’; é preciso não confundir estes dois epítetos. A criança ‘acomodada’ é o sonho da educação contemporânea” (Korczak: 1986-A-, pp. 38 e 39). Isso reforça sua noção de relacionamento com a criança fundamentado na disposição do professor em encarar os espinhos desse processo. Ele defendia que, quando ela é forçada a se comportar de modo a simplesmente facilitar o trabalho da mãe ou do professor, correria o risco de se transformar num adulto fraco e covarde, sem disposição para lidar com as dificuldades que diariamente a vida lhe imporia.

É tamanha a importância que Korczak dá à necessária afetividade no relacionamento com a criança, que desenvolveu uma série de orientações para as mães, ligadas à sua experiência médica, que abrangia desde a observação a todos os objetos que estão próximos da criança, à procura das razões de um choro insistente e até mesmo à importância do diálogo com a criança durante o aleitamento materno. Com essa preocupação ele afirma:

“Para poder analisar os germens do pensamento, dos sentimentos, das aspirações de cada ser humano antes que eles se tornem diferenciados, é para o bebê que precisamos nos voltar. Apenas nossa ignorância e uma observação superficial impedem-nos de ver num recém-nascido uma personalidade bem definida, feita de um temperamento, de uma inteligência que é dele e do somatório de suas experiências existenciais” (Korczak: 1986-A-, pp. 53 e 54).

Ele pretendia convencer em seus escritos a mães, e todos quantos estão próximos à criança, da importância em observar as riquezas de significados que seria cada instante de sua vida. Deveriam aproveitar ao máximo essas experiências, transformando-as em momentos de profundos diálogos com a criança, preparando desde cedo, da melhor forma possível, condições para a manifestação de seus valores e também com o envolvimento e respeito aos valores alheios mais tarde.

Para Korczak era fundamental o relacionamento da mãe com o bebê. O fato de esse período ser quase que totalmente voltado para as necessidades (principalmente biológicas: fome, dor, etc.) da criança, faria uma grande diferença para o futuro dela. Ele acreditava que o envolvimento máximo da mãe nesse período (ainda que por vezes ela exigisse sua recompensa: um olhar atento ou um sorriso de seu filhinho), daria subsídios para não somente compreender as carências, mas, principalmente, impor no tempo e formas corretas o necessário limite às ações da criança. Nesse sentido, ao abordar o modo como o bebê entende a linguagem das expressões corporais, ele alerta: **“Ele (o bebê) não precisa falar para mentir, ...pode mostrar-se despótico, importunar, tyrannizar toda a família”** (Korczak: 1986-A-, p.64), insistindo assim, mais uma vez, na importância de aproveitar cada momento do desenvolvimento da criança para influenciar em seu caráter.

Korczak, sendo um fervoroso defensor dos direitos e deveres da criança – propõe em 1915, uma Carta Magna dos Direitos das Crianças que tivesse abrangência universal –, já faz, nesse sentido, algumas referências aos Direitos da Criança, promulgados em 1924, em Genebra, demonstrando sua preocupação com os extremos ali contidos:

“Devemos então permitir à criança que faça tudo o que quiser? Nunca: nos arriscamos a transformar um escravo que se aborrecia num tirano que se aborrece. ...Reduzindo seu campo de ação, encorajamos seu espírito inventivo, despertamos o espírito crítico, a faculdade de escapar a um controle abusivo... Enquanto que com uma tolerância excessiva ‘em que tudo é permitido’, onde o menor desejo é satisfeito, arriscamos, ao contrário, sufocar a vontade. Se no primeiro caso nós enfraquecemos a criança, no segundo a intoxicamos” (Korczak:

1986-A-, p.72).

Ele é enfático na necessidade do diálogo com a criança. Os limites às suas ações precisariam estar claros não somente na razão do adulto, mas principalmente, dentro da lógica da criança, exigindo assim que “gastasse” tempo com ela. Para ele, seria a preguiça e o comodismo, e muitas vezes a opção pela mentira, que levaria o adulto a optar pelos extremos (a dominação ou o descaso total) na convivência com a criança.

Korczak abomina, nesse sentido, a idéia de “troca” com a criança para se conseguir estabelecer limites às suas ações. Considera isso um tipo de violência, uma forma que só seria utilizada pelo adulto que não teria a disposição para o diálogo, transmitindo à criança a falsa noção de um tipo de “chantagem justa” para se conseguir alguma coisa.

Korczak pretende valorizar cada atitude da criança. Quando trata do processo de amadurecimento dos seus membros, analisa também a questão psicológica e não somente a motora. A capacidade dela compreender a função de um objeto, ou de conseguir segurar sozinho um copo na mão, para ele, estaria carregado de significados que deveriam ser percebidos e valorizados pelo adulto. Ele narra uma experiência ao atender uma criança em seu consultório, que ilustra bem este conceito:

“Você sabe abrir uma porta sozinho? – pergunto um dia para um dos meus pequenos pacientes cuja mãe tinha-me prevenido ter ele medo dos médicos. – Até as portas dos banheiros – ele responde rapidamente. Dei uma gargalhada. O garoto ficou envergonhado e eu mais ainda. Eu lhe arrancara o segredo de uma de suas maiores vitórias e a tornei ridícula” (Korczak: 1986-A-, p.75).

Escreve sobre o valor de observar cada progresso que a criança faz, seja em casa ou na escola. Deveria ser essa a oportunidade para uma consideração dedicada do adulto, valorizando-a e aproveitando ao máximo para transmitir os conceitos de afeto e responsabilidade. Tem a preocupação no sentido de não se rotular as atitudes dela, ainda mais quando baseada num “ataque” de raiva, coisa a que o adulto também estaria sujeito, sentindo-

se no direito de exteriorizar.

Ele é consciente em relação aos aspectos inatos e os direcionamentos familiares e sociais que influenciariam e/ou determinariam a personalidade da criança. Considera que, mais importante que a preocupação com a origem e a explicação desses fenômenos, seria aproveitá-los para se aproximar da criança. Esses momentos estariam carregados de oportunidades para um maior relacionamento, e não havendo hipocrisia e desonestidade de ambas as partes no processo, a criança seria conquistada para o mundo da liberdade com responsabilidade e amor.

Cada momento seria importante para um relacionamento positivo com a criança: a hora da refeição, de dormir, de ir ao banheiro, de brincar... Seriam oportunidades para conquistar o amor e a confiança dela.

Deveria ser evitada, porém, a imposição sem fundamento, sem explicação, ainda que fosse para a criança ir brincar quando ela não tivesse vontade. Ele pretende que haja a compreensão da parte dos adultos no sentido de que as crianças os observariam o tempo todo também e, assim, uma série de incógnitas a respeito de suas palavras e atitudes seriam formuladas.

Elas não entenderiam, por exemplo: por que eles não aproveitam melhor a vida? Por que reclamam tanto, ou por que mentem quando não querem ceder algo a elas? Enfim, por que tantas coisas não lhes são explicadas, já que foram colocadas pelos adultos à sua disposição? Relata, nesse sentido, tentando traduzir os sentimentos da criança: **“Os adultos querem que digamos a verdade, mas basta fazê-lo para que eles se zanguem. São hipócritas: dizem uma coisa pela frente e outra por trás; quando não gostam de alguém fingem ser gentis”** (Korczak: 1986-A-, p. 118). Haveria aí o alerta para o gravíssimo fato, em sua opinião, de que os adultos estariam, assim agindo, formando a criança para manter a maldade e a injustiça no mundo.

Não é objetivo de Korczak justificar as atitudes revoltosas das crianças devido aos erros dos adultos. Pretende, além de desafiar o adulto a ter atitudes o mais coerentes possíveis diante da criança, alertar que nem todas agiriam de modo a se revoltarem. Não existiria, em sua visão, um tipo de personalidade infantil universal abrangendo todas as crianças. Sua maior preocupação é com o sofrimento da criança. Toda e qualquer experiência de confusão, dúvida e de frustração em relação às atitudes do adulto, traria principalmente medo à criança, moldando-a com uma personalidade fraca e revoltosa, se suas motivações fossem fundadas no medo.

Esse medo poderia trazer conseqüências ainda maiores para a criança no período da puberdade. Korczak acredita, portanto, que, se o adulto investisse mais tempo num relacionamento de amor e honestidade com a criança antes dessa fase, muitos dos problemas ligados principalmente às revoltas (que, segundo ele, seriam tipos de medos fantasiados na alma da criança) poderiam facilmente ser eliminados.

Korczak insiste que todo acontecimento na vida da criança seria carregado de significados positivos e temores; assim, esses episódios deveriam ser aproveitados pelo adulto, que teria um maior envolvimento possível com ela. Ele exemplifica com situações ligadas ao trauma da mudança do ambiente do lar para o da escola (tema que não era comumente tratado em sua época), e com as diferentes concepções que existiam em seu tempo acerca da sexualidade e da maternidade. Essas questões envolveriam a personalidade da criança, precisariam ser tratadas na base do diálogo incansável. Neste sentido, ele diz:

“O ressentimento que sentiam em relação aos adultos transformou-se em sentimento de compaixão. Agora ele vê que tudo é muito mais complexo. Mas o quê? O livro não explica tudo, seu amigo é tão ignorante e desamparado quanto ele. É este o momento em que temos a possibilidade de reconquistar a criança: ela espera, está disposta a nos escutar” (Korczak: 1986-A-, p.153).

O diálogo seria a possibilidade de ajudá-la a ser um adulto responsável. Seria possível, assim, entrar no mundo da criança em qualquer fase de sua vida, transformando-a em nossa

aliada na busca da felicidade, que, afinal de contas, não é fácil para ninguém.

Espera-se ter estabelecido bases sustentáveis, para um bom entendimento das teorias que influenciaram as concepções educacionais de Korczak, questão que será aprofundada no próximo capítulo.

TERCEIRO CAPÍTULO

A CONCEITUAÇÃO DE EDUCAÇÃO VEICULADA PELAS OBRAS DE KORCZAK.

1.1. - AS INFLUÊNCIAS.

A partir da Revolução Francesa, com seu ideal de “liberdade, igualdade e fraternidade”, surge o conceito de educação como direito de todos os cidadãos. Inicia-se então, em diversos países do mundo todo, uma educação fundamentada na obrigatoriedade escolar, gratuita e leiga. Esse ambiente foi bastante fecundo para o surgimento de inúmeras doutrinas e experiências pedagógicas, inclusive para o trabalho de Korczak.

Através de muitas leituras e viagens, toma conhecimento das novas pedagogias européias, como: de **Alexander Neill**, na Grã-Bretanha (1883 a 1973), promotor de uma pedagogia com apoio na psicanálise, defensor da existência de uma bondade natural na criança; **Anton Makarenko**, na URSS (1888 a 1939), encarregado da organização de uma colônia para menores delinqüentes; **Maria Montessori**, na Itália (1870 a 1952), pioneira da educação pré-escolar e do trabalho com crianças carentes, e **Jean Piaget**, na Suíça (1896 a 1980), com trabalhos sobre o desenvolvimento humano.

Considerando e refletindo sobre esses grandes educadores, Korczak alinha seus ideais de educação, fundamentado principalmente em Pestalozzi, que chamava de “**O grande Pestalozzi**” (Korczak: 1986-A-, p.185). Sua linha mestra é estabelecida pelo amor que sentia pelas crianças que sofriam física e emocionalmente, especialmente, as crianças mais carentes.

Apesar das aparentes divergências entre todas as teorias que influenciaram Korczak, elas serviram como um desafio para repensar o desenvolvimento da criança, **considerando a necessidade do respeito e cuidados com o desenvolvimento de suas responsabilidades**, numa relação pedagógica que valorizasse o amor por elas. Havia a pretensão de se considerar e elevar seus centros de interesses, caminho pelo qual se trabalharia o conhecimento da

criança, até alcançar os conceitos do mundo adulto.

Como todos esses educadores, Korczak pretendia romper com os sistemas clássicos de educação jesuíta, com a escola laica de Jules Ferry e com os liceus russos e alemães, onde prevalecia o enaltecimento extremado da autoridade e da hierarquia. Entretanto, Korczak jamais valorizou a escola anônima, indiferente, que se esconde atrás de uma pseudoliberalidade, entregando as crianças às angústias da insegurança por não terem limites para suas ações. Declarou a necessidade da conflitante, mas fundamental, interação entre crianças e adultos no processo educacional, vivenciando ele mesmo essa sua teoria.

Korczak nunca procurou erigir uma teoria de regras rígidas. Ele não era contra as teorias, mas acreditava que deveriam ser aplicadas, sempre respeitando a individualidade da criança. Escreveu mais sobre sua paixão pela criança do que fórmulas para educá-las; mais sobre suas dúvidas e inquietações do que possíveis respostas. Sempre afirmou que aprendia mais do que ensinava às crianças, e que todos precisavam agir da mesma forma. Expressava seus sentimentos como um pai que ama seu filho, questionando, inclusive, a postura dos educadores que garantiam ensinar através de um suposto amor sacrificial. Com autoridade e sem temor, declara a esses educadores:

“Aquele que diz que se sacrifica por alguém, mente. Alguns gostam de jogar cartas, outros preferem as mulheres, outros não podem perder uma corrida de cavalos; eu amo as crianças. Não me sacrifico, não trabalho para elas, mas por mim. Isto é necessário para mim. Não se deve acreditar nas palavras sobre o sacrifício. Elas são mentirosas e hipócritas” (Korczak: 1986-A-, p.20).

Esta é uma afirmação que visava atingir a sociedade de seu tempo: que não se importava com os sentimentos das crianças, mas não admitia claramente isso, pois não consideravam que as crianças tivessem sentimentos guardados.

Korczak mostra que muito do que se fazia em educação estava mais voltado para os interesses pessoais e institucionais, do que para as crianças. Os problemas, se houvesse, não

estavam nas crianças, mas nos métodos utilizados pelas “casas de educação”. Essa situação das escolas, que ele entendia como sendo mais psiquiátrica do que educacional, foi adotada e defendida pela escola inglesa, com posturas que, em seu modo de ver, eram de repressão. Suas discordâncias a respeito desses sistemas ficam mais claras quando torna público o funcionamento de sua “Casa de Educação”.

Defendia a idéia de que se podia transformar a criança em feliz ou infeliz, néscia ou inteligente, gentil ou inadaptada, contestadora ou obediente, etc., dependendo do modo como a tratasse ou organizasse a instituição onde ela viveria ou passaria suas horas de instrução e convivência com outras crianças e adultos. Assim, critica não somente as escolas, mas também os pais, pois fala das necessidades da criança, independentemente de quem fosse responsável por supri-las, ou mesmo do lugar em que ela viveria, ou receberia formação.

Além de propor um mesmo sentido de educação defendida pelos teóricos contemporâneos, em meio a uma sociedade que não respeitava a criança, Korczak desafiava e questionava a instituição, que, antes de questionar os problemas da criança institucionalizada, deveria questionar seus métodos educacionais.

1.2 - A INFLUÊNCIA DE PESTALOZZI NA OBRA DE KORCZAK.

Embora algumas instituições brasileiras afirmam usar o método pestalozziano de educação, Dora Incontri (1997: pp.14 e 15) mostra que no Brasil pouco se faz em termos de educação que realmente se aproximaria dos fundamentos teóricos de Pestalozzi. Seriam vários os supostos motivos para esses equívocos: as rápidas e superficiais referências que existiriam a respeito de suas obras; a inexistência da tradução na íntegra, para o português, de alguma de suas obras; ou até mesmo por ser visto, pela maioria dos teóricos, como um simples seguidor de Rousseau.

Segundo ela, Pestalozzi no Brasil seria “Equivocadamente interpretado” (Incontri: 1997, p.14) como mais um divulgador do idealismo alemão, o que não é aceito na Europa, onde suas idéias e práticas despertam interesse e paixão. São muitas as obras existentes sobre ele e seu trabalho. Narra a autora que essas obras de Pestalozzi seriam:

“De profundidade filosófica e elevado nível acadêmico, fornecendo infinitos ingredientes ao debate intelectual, mas por ele ter se alimentado de uma prática intensa, de um fervoroso idealismo e de uma entrega pessoal pouco observada na história das idéias, dirige-se também ao coração dos homens, ...seu discurso pretende resgatar a unidade do homem, rompendo a radicalização racionalista do iluminismo, reatando sentimento e razão, propondo a dialética entre pensamento e ação...” (Incontri: 1997, p.12).

Foi essa presença do homem Pestalozzi, amante e compreendedor do mundo da criança, que Korczak admirava e no qual fundamentou seus conceitos (e paralelamente sua prática) sobre educação.

É certo que outros educadores humanistas influenciaram as concepções de Korczak, mas nenhum de forma tão contundente como Pestalozzi. Escreveu ele, num dos periódicos da época, em 1899: “Os nomes de Pestalozzi, Froebel e Spencer não têm menos brilho que os dos grandes inventores do século XX, pois eles descobriram mais do que as forças desconhecidas da natureza; eles descobriram a metade desconhecida da humanidade: as crianças” (apud Lewowicki: 1998, p. 26).

Em sua “Casa de Educação”, Korczak empregou os elementos fundamentais ligados à **empatia** no trato com a criança utilizado por Pestalozzi, e principalmente a preocupação de formá-la para o exercício da **cidadania**, com a atribuição de responsabilidades a ela. Isso foi percebido por Korczak não somente através da experiência de Pestalozzi no instituto de Iverdon, mas também nas atuações nos institutos de Clindy e da fazenda de Neuhof, onde, em todos eles, era fundamental o envolvimento de todas as crianças na vida da comunidade. Ele desenvolveu as habilidades da boa convivência social através da atribuição de diferentes tarefas a cada criança dentro da instituição. Nesse sentido, Pestalozzi trabalhou, na maioria das

vezes, conceitos fundamentais que as crianças pobres não recebiam em suas famílias, como: noções básicas de higiene pessoal e as necessárias relações entre liberdade e responsabilidade.

Embora a experiência de Stans seja vista por muitos como um completo fracasso de Pestalozzi (agravado pelo contexto político da Revolução Helvética e, especificamente, pela destruição do distrito de Unterwalden em setembro de 1798), foi dela que ele extraiu conceitos fundamentais sobre o envolvimento necessário com as crianças e, a viabilidade de transformação de sua realidade social. Escreveu ele em sua “Carta de Stans”: **“Minha intenção era fundir a casa num espírito simples de uma grande comunidade familiar ...suscitar em todos um sentimento de justiça e moralidade. Atingi meu objetivo com razoável sucesso”** (apud Incontri: 1997, p.150). Esses conceitos foram fundamentais nos estudos que Korczak fez de Pestalozzi para consolidação das noções que tinha sobre a formação da criança.

É interessante observar também que Pestalozzi (assim como Korczak mais tarde) era preocupado e comprometido com as questões sociais de sua época. A título de exemplo: recebeu do governo revolucionário francês o título de cidadão honorário, e atuou em 1798 durante a revolução suíça como redator do jornal *Folha Popular Helvética*, sempre se posicionando contra as injustiças de sua sociedade.

Outro aspecto, que também se relacionaria mais tarde com a prática de Korczak, foi sua preocupação com a criança, independentemente de sua origem, condição social ou religiosa. Apesar de estar ancorado numa tradição filosófica protestante que vinha desde Comenius¹, Pestalozzi via a criança como um ser que precisava de compreensão, devendo ficar distante de toda e qualquer confusão gerada pelas diversas idéias que o adulto tinha do mundo.

¹ - Líder religioso checo (1592-1670), discípulo de John Huss, foi filósofo e cientista antes de Rousseau. Comenius pregava uma educação universal sem distinção de raça, idade ou sexo, inclusive para deficientes físicos. Defendia também uma escola humanista, com o fim dos castigos físicos e uma educação global.

Suas concepções de educação estavam fundadas, principalmente, na importância da formação moral visando os valores universais, como: a liberdade de expressão individual limitada pela consideração dos direitos do próximo.

Pestalozzi estaria, portanto, profundamente comprometido com o altruísmo em sua teoria e prática, considerando que, formar a criança para exercer a responsabilidade e para o exercício da concepção de justiça da sociedade onde estava inserida, seria formá-la para experimentar a realização pessoal em sua sociedade. Como ilustração desses conceitos, transcreve-se aqui trecho da obra do escritor Marc Antoine Jullien (1775-1848), quando relata suas impressões a respeito da visita que fez ao Instituto de Iverdon:

“Naquele estabelecimento, a religião e a moral não aparecem embebidas exclusivamente nas instruções e nos discursos, nem nas formas e cerimônias, mas principalmente no exemplo, nas ações e nos fundos dos costumes e da vida diária; em uma palavra, nos sentimentos e no coração. Faz-se ali o bem por instinto, por necessidade, para se gozar a íntima satisfação de fazê-lo, para manifestar reconhecimento e afeto ao chefe do estabelecimento e aos educadores, e, sobretudo, para contribuir para o bem do próximo, mas jamais com o objetivo de obter recompensas ou evitar castigos” (apud Incontri: 1997, p.169).

Essa preocupação com a formação da criança, com o respeito à sua natureza e a necessidade de garantir seus direitos como ser humano; e o valor de torná-la capaz de assumir as conseqüências de suas ações, é que influenciaram de forma marcante toda obra pedagógica de Janusz Korczak.

1.3 - A RELAÇÃO ENTRE OS IDEAIS DE KORCZAK E SUAS ATIVIDADES EDUCACIONAIS.

Korczak, que sempre teve interesse pelas crianças que sofriam, foi então, desde o primeiro contato com as obras desses educadores na Suíça e Itália, aos vinte anos, incentivado pelos trabalhos de Pestalozzi com crianças carentes, e de Montessori com crianças excepcionais institucionalizadas. Instigado pela atuação dessas grandes figuras, levou tão a sério seu papel de educador que, de livre e espontânea vontade, fez a opção por não constituir família, sabendo que não poderia dedicar-se totalmente aos seus alunos se tivesse filhos. Assim, as crianças pobres e abandonadas se tornariam seus próprios filhos.

Os livros que escreveu especificamente para adultos tinham a intenção de fazê-los compreender e amar as crianças, quer na condição de filhos ou alunos. Mas, a maioria de suas obras e ações foram direcionadas às crianças. Além do programa de rádio, Korczak escreveu no jornal popular polonês **Nasz Przegląd** uma coluna dirigida às crianças; conseguindo dos diretores desse periódico que sob sua orientação, deixassem as próprias crianças escreverem para o jornal. Na inauguração dessa coluna, para explicar a todos o trabalho que seria feito, disse:

“A redação irá no sentido de defesa das crianças. Providenciaremos para que tudo se faça equitativamente. Haverá três redatores: um velho (careca e de óculos), para pôr seriedade; um segundo, jovem redator, para os meninos, e uma menina redatora para as meninas...” (apud Abraham: 1986, p.45).

Essa experiência foi adaptada e ampliada mais tarde para “O Jornalzinho”, que circulava dentro do orfanato, no qual quase tudo o que acontecia, de positivo ou negativo, era divulgado. O objetivo de Korczak ao estabelecer esse jornal foi preparar as crianças para serem **cidadãos conscientes e participativas na sociedade**, e, principalmente, **responsáveis por seus atos**. Nessa mesma linha de raciocínio, achava importante os jovens terem também uma revista, onde problemas e questões interessantes para eles fossem escritos por eles. Em 1926 publica a “Pequena Revista”, a primeira desse gênero no mundo todo.

A rua de Varsóvia, onde ficava o orfanato, era conhecida como uma rua de judeus pobres, havendo um grande respeito e admiração pela “República das Crianças” (nome pelo qual a casa de educação era conhecida), fruto do trabalho de Korczak que já via resultados através da postura dos jovens que saíam do orfanato, realmente preparados para a vida. Essa evidência, associada ao respeito internacional adquirido por ele, atraía ajuda financeira de alguns judeus ricos da Polônia, ligados ao nacionalismo judeu. Korczak, no entanto, não tinha interesse por essa questão; sua única preocupação eram as crianças, judias ou não.

Segundo Zalman Wassertzug, escritor que, quando jovem, trabalhou no orfanato da “rua Krochmalna 92” sob as ordens do Dr. Korczak, ele: “Utilizou todos os meios possíveis que pudessem ajudar a formar o caráter da criança e revigorar sua firmeza de decisão” (Wassertzug: 1983, p.96). Sua meta era a formação das crianças, prepará-las para **serem cidadãos conscientes de suas responsabilidades perante o próximo**, esforço esse realizado por Korczak, visando transformar toda situação de dificuldade ou conflito interno, quer fosse com as crianças ou educadores auxiliares, em oportunidades para aprimorar as qualidades humanas objetivando formar cidadãos.

1.4 - A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE KORCZAK.

Korczak mostrava-se inconformado com os métodos tradicionais de educação em sua época, acreditando que o bem-estar integral da criança seria fundamental para o desenvolvimento saudável de qualquer sociedade.

Como defensor dos direitos das crianças, estava sempre disposto a denunciar o desrespeito contra elas, pois era uma prática que, dificultava o processo de desenvolvimento completo: torná-las conscientes de seus direitos e praticantes de seus deveres sociais. Insistia que o trato com as crianças deveria ser diferente daquele para com os adultos, envolvendo um atendimento diferenciado por parte de pais, preceptores e professores.

O princípio básico de toda sua atividade estava no empenho de “se colocar no lugar da criança”. Assim, antes de tomar qualquer atitude em relação a ela, o adulto deveria conhecer bem os sentimentos dela, ter bastante segurança sobre o que a levava agir ou falar de determinada forma. Um de seus maiores esforços era tentar fazer com que educadores e pais entendessem: “A criança não pensa menos, nem menos bem do que o adulto: ela pensa de modo diferente” (apud Abraham: 1986, p.51), e em outro texto:

“As crianças não vão tornar-se pessoas no futuro, porque já são pessoas.. As crianças são pessoas cujas almas contém as sementes de todos aqueles pensamentos e emoções que nós possuímos. À medida que essas sementes se desenvolvem, seu crescimento precisa ser orientado com carinho...” (apud Lewowicki: 1998, p.27).

Nesse sentido, ela precisava, além de ser compreendida, ter seus direitos de criança respeitados. Em outra de suas obras, ele, sempre com a mesma preocupação, registra:

“Parece que as coisas não são fáceis nem para as crianças, nem para os adultos..., bom seria, quem sabe, o sujeito ser alternadamente grande e pequeno, assim como existe inverno e verão, dia e noite, sono e vigília. Deste modo ninguém estranharia ninguém, mas adultos e crianças haveriam de se entender melhor” (Korczak: 1981, p.69).

Para tentar atingir o objetivo de se colocar no lugar da criança, Korczak utilizou vários métodos e estratégias bem diferentes, como, por exemplo, a instalação, dentro de sua instituição, de um “tribunal”, onde **todos** tinham o direito de trazer suas queixas, sugestões ou elogios a respeito de **todos**, não se excluindo os funcionários e educadores do orfanato. Pretendia trabalhar através dessa prática, **o senso de justiça e responsabilidade nas crianças**, uma vez que todos tinham a consciência de um dia poderem também ocupar a posição de “acusado”.

Seus observadores consideravam Korczak um educador que tinha facilidade para interpretar os sentimentos da criança, embora ele afirmasse ser essa uma tarefa extremamente difícil. Costumava dizer quando esse era o assunto: **“O educador não deve se abaixar até a criança, mas elevar-se a ela, e a seu modo de ver e compreender as coisas”** (apud Abraham: 1986, p.53).

Korczak não acreditava na capacidade de as escolas de magistério formarem, adequadamente, pedagogos capazes de compreender e educar a criança. Mais do que a formação acadêmica, acreditava na riqueza das experiências decorrentes de um relacionamento sincero com os alunos. Com seus métodos inovadores, influenciou vários orfanatos da Polônia, além de algumas escolas regulares. Afirmava que os professores formados na sua época não conheciam nem a si próprios, chegando a escandalizar alguns em sua obra **“Como Amar Uma Criança”**, ao dizer: **“Aprenda a se conhecer antes de pretender conhecer as crianças, ...antes de todos os que você poderia compreender, educar, instruir, está você”** (Korczak: 1986-A-, p.166).

Essas afirmações de Korczak apontam para a **importância da empatia no processo educacional**, de tentar colocar-se no lugar da criança antes de falar ou tomar qualquer atitude a respeito dela, seja esta positiva ou negativa, valorizando a experiência dela tanto no processo de relacionamento familiar quanto escolar, e, principalmente, para gerar o sentimento de responsabilidade pelos próprios atos.

A metodologia de Korczak partia da preocupação que o educador deveria ter, em se interrogar como a criança via e sentia cada situação, tanto para transmitir conteúdos das disciplinas como direcionar seus momentos de lazer, o que considerava um fator importante no processo educacional. Ele se utilizava das oportunidades em que as crianças brincavam, para, também, orientá-las a valorizar as experiências de respeito ao próximo.

1.5 - A PRÁTICA EDUCACIONAL DE KORCZAK EM SUA INSTITUIÇÃO.

Fruto de seu grande idealismo, do seu amor pelas crianças, do belo trabalho que realizou, e do respeito e admiração por Pestalozzi e sua obra, Korczak é chamado carinhosamente por alguns teóricos da atualidade, de “Pestalozzi polonês” (Wassertzug: 1983, p.87).

A maior parte de sua experiência educacional ocorreu dentro de seu internato, onde, aliado a diversos métodos e princípios pedagógicos, conseguiu formar muitos cidadãos. O aspecto central de sua prática educacional consistia no zelo e profunda dedicação à criança. Todas as organizações internas da “Casa de Educação”, principalmente, sua estratégia de fazer funcionar um tipo de administração autônoma entre as crianças, paralela às normas da instituição, tinham como objetivo a própria criança e seu mundo.

Os educadores auxiliares de Korczak eram orientados no sentido de que todo trabalho e atitudes deveriam adaptar-se ao mundo da criança. Essa regra fundamental era baseada no fato de o aluno ser o centro do processo. A criança era vista como um ser quase perfeito, que só teria interesse em conhecer o que estaria relacionado às suas ocupações. Para a criança, observava Korczak, tudo poderia tornar-se interessante, passível de conhecimento e experiências. Ela era considerada um ser totalmente sem preconceitos, aberta à vida.

Os educadores deveriam evitar respostas ásperas, ou deixar de responder às curiosidades da criança; respostas diretas, verdadeiras e adaptadas ao entendimento da criança, é que produziam o desenvolvimento de uma personalidade sadia. Negar a necessidade de questionar e ter encaminhamentos para as respostas seria comprometer o processo de educação.

Numa primeira leitura, haveria a impressão de que uma educação com tanta ênfase na individualidade da criança estaria condenada aos improvisos constantes. Porém, não era o que acontecia na instituição de Korczak. Tudo o que estava relacionado à criança era cuidadosamente planejado. Todas as experiências imprevistas eram aproveitadas para o

crescimento de todos, educandos e educadores, o que gerava novos subsídios para a ação numa próxima situação. Assim, os educadores eram vistos como auxiliares no processo do desenvolvimento da criança.

Eles eram também preparados para lidar com as recusas das crianças e com as possíveis frustrações de um modo geral. O alvo principal dos professores era o de serem considerados amigos das crianças, isto é, conquistarem sua confiança, a ponto de não recearem as possíveis situações de mentira ou engano da parte delas, administrando-as, ajudando as crianças a vencê-las.

Uma estratégia utilizada por Korczak era a de colocar as próprias crianças como suas auxiliares no processo educacional. Isso porque, num internato de quase duzentas crianças, cada detalhe era importante de ser observado, evitando os grandes atritos. Um deles era a grande movimentação de internos, originada pela saída de uns e chegada de outros no orfanato. A fase de adaptação trazia grandes traumas para as crianças, pois as recém chegadas tinham que se adaptar às regras da instituição o mais rápido possível. Esse processo se dava através de uma das crianças mais “velhas”, que as acompanhava e orientava, por três meses, conquistando a confiança e integrando-as ao novo meio.

O “jovem educador”, como era chamada a criança encarregada de fazer esse trabalho, tinha a missão de proteger o novo interno e fornecer, sistematicamente, aos educadores todas as informações importantes sobre ele (defeitos e qualidades). Essa estratégia integrava a criança ao grupo geral sem grandes traumas. As intenções de Korczak em utilizar as próprias crianças como educadores auxiliares, eram diversas, como ele mesmo indicava:

“A criança aprende a observar e conhecer o amigo; ...as dificuldades no trabalho fazem-no compreender melhor seu educador; ...como forma de conhecer melhor o caráter da nova criança; ...no caso de jovem educador mais novo que o recém chegado, aprender que diferença de idade não significa autoridade” (apud Wassertzug: 1983, p. 90).

Korczak se utilizou, também, da prática de publicar notícias internas em listas e cartazes, e, principalmente, no jornal semanal. Eram avisos, eventos, novidades, notícias do parlamento da entidade, decisões do tribunal interno, etc. Algumas publicações ficavam afixadas por pouco tempo (algumas horas), provocando interesse nas crianças, e criando expectativa nas pequeninas que ainda não sabiam ler. Não eram publicações passivas, exigiam respostas imediatas das crianças, como, por exemplo, o aviso de um passeio com o pedido dos nomes dos interessados. Pretendia-se com isso criar nas crianças um gosto por querer saber tudo o que se passava à sua volta.

Essa prática teve várias conseqüências positivas, como o fato de as crianças se apressarem em aprender a ler e escrever; a criação de um espaço para agradecimentos e pedido de perdão, e o espaço para anotar o nome daqueles que haviam vencido o desafio de evitar práticas nocivas ao grupo, ou a ela mesma.

Os educadores utilizavam esse espaço, também, para pedir desculpas ou elogiar alguma criança por alguma atitude ou fato especial. O próprio Korczak utilizou várias vezes o mural para se desculpar com as crianças. As listas das atividades diversas do orfanato, como a ajuda na limpeza e a organização na mesa da refeição – alternada mensalmente –, do mesmo modo faziam parte das comunicações.

Korczak considerava que as crianças tinham opiniões próprias sobre suas coisas e valores. Assim, se uma bola, mesmo que usada, lhe interessava, ela não faria conta de trocá-la por uma camisa nova ou um par de tênis. No internato essas práticas traziam muitos problemas; por isso, o espaço para comunicações também era utilizado para anunciar (oficializando) as trocas, bem como as compras e vendas de objetos entre as crianças. Com a publicação do “negócio” evitavam-se problemas com brigas originadas pela falta de cumprimento da palavra dada, ou com o arrependimento do “negócio” depois de seu fechamento. Pelo tipo de troca ou venda que era feita entre as crianças, essas listas eram utilizadas pelos educadores, no intuito de compreender melhor o caráter de cada uma.

Havia também, a cada três meses, uma lista dos “madrugadores”, daqueles que como um convite ao heroísmo, se propunham a levantar meia hora mais cedo (cinco e meia da manhã). Era difícil a tarefa de tirar as crianças da cama às seis horas da manhã, principalmente no inverno. Korczak pretendia com isso habituá-las a vencer os próprios limites. Como toda criança gosta da idéia de ser vista como herói, quase todas se inscreviam. Com o passar do tempo, antes do toque do despertador – era proibido falar antes desse horário –, muitas crianças já estavam esperando acordadas, prontas para se levantar.

Todas as atividades da “Casa de Educação” eram realizadas com a ajuda das crianças, havendo um rodízio nessas atividades a cada dois meses. As listas de preferências de atividades (trabalhar na alfaiataria, cozinha, lavanderia, etc.) eram afixadas, e os pedidos só eram atendidos se a criança tivesse realizado bem todas as suas responsabilidades anteriores. Quase sempre era possível atender a todos. Aqueles que completassem quinhentas horas de trabalho sem problemas de disciplina recebiam o cobiçado título de “o trabalhador”.

Outra prática adotada por Korczak era o sistema de apostas, que acontecia uma vez por semana, controlada por ele. As crianças procuravam-no secretamente, abrindo seu coração a respeito de suas fraquezas e hábitos inadequados à vida na instituição. Apostavam, então, a forma como ela própria iria vencer essas fraquezas. As apostas iam, por exemplo, desde limitar o número de palavrões em cinco por semana, até deixar de bater nos colegas menores. O prêmio consistia em doces ou entradas grátis para o cinema.

Quando a criança não conseguia vencer a aposta, publicava-se simplesmente que ela ainda não havia conseguido. Sua dificuldade não era divulgada, pois isso afetaria, na prática, a confiança e sinceridade mútua que havia entre ela e Korczak. Seu objetivo era formar as crianças no sentido de vencer seu ego, de não serem escravas de seus defeitos, nem se conformar com eles, lutando sempre para serem cada vez melhores. Registra Wassertzug: “As apostas feitas eram não apenas para ganhar uma entrada ao cinema ou ganhar umas balas, mas, isso sim, para ganhar a luta para consigo mesmo, com o seu próprio ego” (Wassertzug: 1983, p. 98).

Outra atividade importante era mostrar às crianças que as pessoas são responsáveis por suas atitudes, e por menores que essas fossem, teriam conseqüências para o local onde vivem. Para isso Korczak criou um tipo de plebiscito interno. As crianças e educadores inscreviam-se voluntariamente para saber a opinião dos demais a seu respeito. A votação nesse plebiscito era secreta, assim como votar (emitir opinião a respeito de alguém), ou ser votado (querer saber a opinião dos outros a seu respeito), eram práticas totalmente facultativas. As cédulas utilizadas, previamente impressas, eram classificadas em “positivo”, “negativo” e “indiferente”.

Como haveria o perigo de os educadores se utilizarem desses julgamentos para rotular uma criança problemática, esquivando-se de uma atenção maior a essa criança, os resultados desses plebiscitos eram trabalhados por Korczak com os educadores, para não serem transformados numa marca característica única da criança em sua atividade pedagógica. Não se permitia, assim, a mudança de tratamento com ela baseado somente no resultado da votação, os professores do orfanato eram estimulados com isso a buscarem a compreensão dos problemas das crianças num universo maior.

Havia também votações para escolha de títulos como: “rei dos amigos”, “colega”, “recém-chegado suspeito”, etc. Observa Wassertzug, que: “Meses antes dessas eleições, as brigas e queixas no tribunal diminuían bastante” (Wassertzug: 1983, p. 99), dado o interesse das crianças pelos títulos. Pertencer a qualquer dos grupos formados após os plebiscitos exigia uma responsabilidade ainda maior da criança. Ela aprendia desde cedo que fazer parte de algum grupo não dependia de privilégios, e sim dela mesma, de suas ações e capacidade de viver em comunidade.

Para Korczak, era importante também que os educadores reconhecessem as boas ações das crianças dentro do grupo. O sistema de “cartões de lembrança”, muito apreciado pelas crianças, trazia bons resultados nesse sentido. Justificava com isso que as crianças sentiriam necessidade de recompensa imediata pelas ações e comportamentos adequados; afinal de contas, seriam também imediatamente castigadas quando cometessem erros dentro do meio

onde viviam.

No centro do refeitório havia uma caixa onde colocar objetos perdidos. As crianças que os perdiam com muita frequência recebiam uma atenção especial, para se tentar detectar um possível motivo desse comportamento, e ajudá-la nessa fraqueza. Havia a preocupação de não receberem precipitadamente dos educadores o rótulo de relaxadas ou desatentas.

Instrumento de grande interesse, tanto dos educadores quanto das crianças, era o jornal interno do orfanato, o “Semanal”, lido aos sábados por Korczak, antes do almoço, num clima de silêncio, atenção e alegria. Retratava a semana do internato, registrando quase tudo o que havia ocorrido. No início, eram divulgadas as notícias do tribunal interno; depois, uma coluna de Korczak. Em seguida, as notícias e recados de um modo geral; e, por fim, a parte patrimonial e planos para melhorias físicas no orfanato, coordenada pela senhorita Wilczinska. Sempre era dada oportunidade às crianças para se expressarem no jornal, sendo seus escritos publicados sem correção; assim, seus sentimentos eram transmitidos exatamente da forma como pretendiam.

O orfanato era para meninos e meninas. Isso aumentava os problemas de acusações de desrespeito de ambas as partes. Esses casos eram sempre trabalhados por Korczak de forma a manter um clima interno de amizade, respeito, responsabilidade e consideração uns pelos outros.

Havia uma biblioteca com centenas de publicações infantis, bastante concorrida, pois possuía obras de autores e gêneros diversos. As crianças eram incentivadas a buscar uma cultura geral, o que serviria no processo de entendimento do mundo do adulto e de outras crianças.

Foi criada também uma poupança interna para a concessão de pequenos empréstimos às crianças. O objetivo era que os educadores trabalhassem a questão do dinheiro; havia também uma outra caixa de empréstimos, que funcionava uma vez por semana, às vésperas do

dia de visitas feitas pelos internos aos familiares e amigos.

Todas as dependências internas da “Casa de Educação” (lavanderia, alfaiataria, cooperativa, etc.) tinham seu dia certo de funcionamento, visando disciplinar as crianças na utilização de cada uma delas.

Quase duzentas crianças convivendo diariamente gerariam uma série de problemas, por mais bem estruturada que fosse a instituição. Por isso, dentro da “Casa de Educação” de Korczak, como em qualquer lugar da sociedade, havia elementos de mau-caráter sempre relacionados aos problemas mais graves. O que não se admitia, em hipótese alguma, eram as violências físicas. Os casos mais delicados eram tratados diretamente por Korczak, que às vezes era obrigado a isolar a criança para resolver o problema, tentando não prejudicar as demais. Comenta Wassertzug sobre seu sistema:

“Desenvolver o quanto melhor a personalidade da criança: esta era a finalidade que ele se propôs, em seu sistema de educação. E, para isso, era necessária uma profunda compreensão, saber afastar todas as causas que atuam negativamente na personalidade da criança. Nisso está a originalidade do sistema do Dr. Korczak”
(Wassertzug: 1983, p. 106).

1.5.1 - O FUNCIONAMENTO DO TRIBUNAL INTERNO.

De todas as instituições internas da “Casa de Educação” de Korczak, o tribunal foi a mais importante para todos eles, pois tratava diretamente dos problemas diários. Ninguém estava fora da obrigação de cumprir as regras. O parágrafo que dizia: **“O tribunal lembra que todos são iguais perante a lei”** (apud Wassertzug: 1983, p. 67), era rigorosamente seguido em todas as situações.

O tribunal tinha por objetivo principal integrar todos os membros daquela pequena comunidade, sendo um veículo fundamental na manutenção do bom relacionamento entre todos; deveria expressar, através de suas leis, todo o conceito de justiça relacionado ao respeito e a uma convivência ideal com e entre as crianças. Registra Wassertzug: “No código, como na função do tribunal, aparece o profundo sentimento humanitário de Korczak, o seu conhecimento e a rica experiência com a criança” (Wassertzug: 1983, p. 67).

As normas do tribunal abrangiam desde a preservação da higiene, dos móveis e pertences gerais do orfanato, e os espaços físicos, como o pátio e o jardim. As crianças eram orientadas a apresentarem queixas contra si mesmas, ao quebrarem alguma regra. A decisão do tribunal contra alguém, numa primeira vez, ou quando a queixa não era grave, consistia em perdoar antes punir. O nome completo do castigado era publicado na primeira página do jornal semanal do orfanato, e sua família sempre comunicada do fato. A defesa dos mais fracos para que não sofressem nas mãos dos mais fortes, era um dos objetivos principais de todas as regras.

Os incidentes diários sempre aconteciam, o que era compreensível na opinião de Korczak, por ser uma instituição humana em que a boa convivência exigia o respeito ao outro. Casos como brigas, pequenas revoltas e acidentes, situações em que decisões justas eram fundamentais, e que seriam de difícil solução sem a existência de regras claras, recebiam imediato tratamento. Era exatamente essa a intenção do tribunal, que a princípio demorou para adquirir a confiança das crianças, mas, quando isso ocorreu, disciplinou e tornou agradável a vida dentro do orfanato. Os episódios eram administrados de tal forma que, às vezes, acontecia de as próprias crianças apresentarem suas faltas ao tribunal, por terem contrariado algum regulamento da casa, procurando assim, reparar o problema.

Embora possa parecer, num primeiro momento, uma situação de constrangimento, tudo ocorria em clima de tranquilidade, pois as crianças eram trabalhadas diariamente para encararem com naturalidade as **conseqüências de seus atos socialmente inadequados**, o que teriam que enfrentar quando saíssem do orfanato. As crianças eram educadas assim, para uma

cidadania responsável, conscientes de seus limites e de que esses eram exigências básicas para uma boa convivência social.

Fazer queixa ao tribunal, tanto de colegas como de educadores, ou outros funcionários do orfanato, era muito simples: bastava inscrever-se nas listas do mural. O julgamento era previamente marcado e a escolha do juiz era feita contando com as crianças que não estavam sendo julgadas e que estivessem, no mínimo, há um ano como membro do internato. Tudo era realizado de forma democrática. Para cada grupo de dez processos escolhia-se um juiz por sorteio; as crianças não aceitavam de bom grado esse cargo, pois o consideravam de muita responsabilidade. Os julgamentos eram semanais. O juiz não atuava por muito tempo, para não se tornar insensível aos problemas dos outros. Korczak, por iniciativa, quase sempre ocupava a posição de acusador. O secretário era escolhido entre os educadores, pela própria exigência da função. A senhorita Wilczinska, por exemplo, ocupou por muito tempo esse cargo.

A criança, ou qualquer outra pessoa acusada, podia se defender e apelar para uma instância superior, caso não concordasse com a decisão do juiz. Essa instância era composta por um grupo de cinco juizes e um educador, todos também sorteados.

Ocorreram decisões interessantes ao final dos julgamentos, como: “O tribunal concede uma semana para o arrependimento de...”; “É melhor perdoar do que castigar, por isso o tribunal...”. E até os casos extremos, em que a decisão era: “O tribunal decide que (nome) deve ser afastado desta instituição...” (apud Wassertzug: 1983, pp. 70 e 71).

Vários problemas surgiram no início da implantação do tribunal. As crianças, desconfiadas, não apresentavam queixas umas contra as outras, somente contra si mesmas. Os queixosos começaram a apanhar dos acusados; houve o desrespeito de alguns às decisões, etc. Mas, com o passar do tempo, a ação do tribunal passou a fazer parte do cotidiano do internato e conquistou a confiança da grande maioria, que dele participava ou utilizava-o. O próprio Korczak apresentou contra si várias queixas, sendo julgado cinco vezes pelo tribunal. Ao comentar sua experiência, disse:

“Afirmo que esses processos foram a pedra angular de minha própria educação. Fizeram de mim um educador ‘constitucional’, que não maltrata as crianças, não porque goste delas ou lhes tenha afeição, mas porque existe uma instituição que as protege contra a ilegalidade, o arbítrio e o despotismo do educador” (Korczak: 1986-A-, p. 351).

Falando sobre esse processo de auto-gestão democrática pedagógica de Korczak, bem como sua figura e obra de um modo geral, Moacir Gadotti diz:

“Está ainda em voga entre alguns educadores a tese de que o educador que não tem competência para o exercício de sua profissão, precisa dar amor às crianças para compensá-las, tese que dissocia o afetivo do cognitivo, além de ser profundamente autoritária. Creio que a leitura da obra de Korczak é a demonstração viva da incompetência desse pensamento pedagógico abstrato”².

O comentário de Gadotti reforça a tese aqui proposta: da viabilidade de um projeto educacional amplo, envolvendo a transmissão de conteúdos, direitos e deveres das crianças com afetividade; e a necessária busca da competência para preparar, de modo mais adequado, a criança para o exercício da cidadania.

² - GADOTTI, Moacir - em entrevista ao Boletim “Notícias da Associação Janusz Korczak do Brasil”, nr. 01, de junho de 1991, p. 02.

QUARTO CAPÍTULO

1 - A EMPATIA DE KORCZAK E ALGUNS PROBLEMAS CONTEMPORÂNEOS.

A proposta de reflexão sobre a empatia não se dá desconsiderando o momento social, nacional e internacionalmente dominado pelas fórmulas pragmáticas, visando resultados mais rápidos possíveis para quem investe em determinado campo e/ou pessoa. Entrando no mérito desta questão, valoriza-se aqui a individualidade humana no processo educacional de formação da criança cidadã responsável.

Dificultando esse processo, o conceito hodierno de produção rápida, eficiente, com baixos custos e lucro também rápido, alto e certo, veiculado e estruturado pela realidade da globalização, estaria causando talvez um dos piores estragos na individualidade e na capacidade de relacionamento humano.

Especificamente dentro da sociedade brasileira, que não estaria imune à presente revolução nos meios de comunicação, um dos principais veículos de influência na sociedade, os aspectos negativos da globalização colocariam em segundo plano o relacionamento afetivo. Ele se daria pela exaltação dos relacionamentos virtuais e teriam no Brasil efeitos ainda mais nocivos, uma vez que é forte em nossa sociedade, por influência dos países ricos, o estigma de nação emergente.

O país seria hoje conduzido pelas estatísticas, como se os resultados dessas tivessem um tipo de magia, alterando o comportamento e visão de mundo. Estaria assim, por exemplo, substituindo, em consequência disso, o sentimento¹ de compaixão pelo vizinho que está

¹ - Ressalte-se que existe nestas palavras uma crítica à desvalorização que o mercado contemporâneo tem causado aos valores afetivos, por conta certamente do interesse pela venda de seus produtos a todos quantos se propõem a viver o mundo virtual do consumo real. É certo que não se pode ignorar a revolução virtual (promovida principalmente pela televisão), nem seus benefícios; entretanto, os relacionamentos humanos deveriam estar acima destes.

desempregado, pela frieza conformista do sentimento de não se poder fazer nada diante da crise nacional e internacional de desemprego.

Neste sentido, dever-se-ia evitar que os poderes burocráticos acabassem gerando um tipo de desumanização do homem. Esse fenômeno se mostraria através de uma espécie de convivência e conformismo com situações contraditórias, onde, por exemplo, uma informação de que haveria um milhão de desempregados, seria um dado menos angustiante que a realidade de uma pessoa da família vivendo essa condição. Isso contribuiria para o aumento da insensibilidade nas gerações futuras, e para a perda de alguns valores humanos, como a preocupação com os sofrimentos alheios e a diminuição do prazer na vida comunitária.

Haveria a influência desses mesmos meios de comunicação na valorização do que tem aplicabilidade imediata, resultados mecânicos, prescindindo do que, realmente, traria a experiência para a realização como ser humano. Um outro exemplo disso é a quase ausência de incentivos a uma conversa informal, uma brincadeira, um abrir do coração com verdadeiro interesse pelos problemas pessoais do próximo, sem a atual conotação de treino para sucesso profissional.

Na educação, profundamente afetada por esse contexto social, e com o envolvimento de interesses diversos, urge a todo momento que se discutem teorias como as de Korczak, com a priorização na compreensão do humano. A maioria dos conceitos atuais de vida não tem essa preocupação central, o que penetra, fria e mecanicamente, nas estruturas educacionais da sociedade contemporânea.

A problemática da superlotação das salas de aula, com vistas somente à contenção de despesas, e a falta de condições ideais para o trabalho do educador, ilustrariam esse contexto. Haveria, em decorrência disso, um certo descaso com o relacionamento individual do professor e a criança, agravando ainda mais a deficiência no campo da afetividade em nossa estrutura educacional.

Essa confusão, ou reorganização de valores sociais, seria importante para o exercício da crítica. Porém, ela acabaria gerando uma série de posturas de incertezas quanto aos valores afetivos na sala de aula. A dificuldade dos educadores em compreender a nova geração, nesse contexto, e o conseqüente desestímulo para trabalhar a **empatia** no processo ensino-aprendizagem, seria fortalecida pela constatação de que a tecnologia seria mais importante ao aluno do que a vivência na escola.

Junto a esse quadro, haveria a problemática da sujeição das decisões educacionais aos grupos controladores da tecnologia, que estariam influenciando a vida das pessoas (especialmente das crianças), mesmo antes que estas se dessem conta disso. Eles não têm a preocupação com questões éticas, importantes para o desenvolvimento do ser humano, tanto no aspecto pessoal quanto social. Utilizariam-se da tecnologia somente para venderem seus produtos.

Desta forma, a difusão de que a tecnologia geraria mais tempo livre para lazer, seria igualmente dissimulada, pois estaria, na realidade, fortalecendo a falta de disposição que muitos teriam para o diálogo, contribuindo para o processo de desumanização da sociedade. Com isso, estaria ocorrendo a diminuição ou ausência do relacionamento dos pais e professores com a criança, sendo ela a principal afetada nessa situação por estar em processo de formação de seu caráter, com prejuízo do seu crescimento emocional.

Considerando a existência dessa situação, haveria a possibilidade de essa tecnologia estar prejudicando os laços comunitários reais, para substituí-los por relacionamentos virtuais a quem tivesse acesso a estes. O problema é que esses relacionamentos seriam apenas de iguais em tecnologia (mesmas máquinas), e não de valores humanos. Isso também fortaleceria o fenômeno da individualização do homem moderno, e, considerando que o contato humano seria mais importante que isso, estaria contrariando os princípios da empatia aqui defendidos.

Neste quadro complexo, encontra-se o desafio de buscar respostas substanciais para a ação do professor com o aluno de hoje. Respostas essas que apontariam para perspectivas de

um futuro melhor, priorizando o relacionamento humano. Outro desafio seria o de como se engajar realmente nesse projeto, sendo beneficiado por ele, e colaborando nele, o que certamente geraria, no mínimo, crescimento mútuo.

Educar fundamentado numa postura empática não seria uma tarefa fácil, dada a complexidade da sociedade, aliada às dificuldades que envolveria a presente tese: a criança precisaria ser compreendida e compreender o mundo à sua volta. Foi esse, no entanto, o maior desafio de Korczak e seus professores: formar a criança a partir da compreensão de seu mundo, dialogando com ela, adaptando os conceitos e valores do mundo adulto ao da criança, tornando-os assim compreensíveis e viáveis.

Considerando que não haveria o interesse dos governos pelos valores afetivos das novas gerações, deixada sozinha sob as influências da mídia (mesmo na presença dos pais que normalmente se esquivam do diálogo com os filhos), estaria mais clara a importância da atuação do professor empático no trabalho com a criança. Tentando mostrar a relevância de se compreender o contexto sócio-tecnológico atual e principalmente, procurar conciliar essas novas tecnologias de comunicação, no trabalho com o aluno, somando aos conteúdos escolares o diálogo afetivo, Babin e Kouloumdjian dizem:

“Que através de sua personalidade (o professor), transpareça mais simpatia que desconfiança, mais imaginação criadora que defesa crítica, mais gosto de participar que o de analisar de fora. Uma tal personalidade estará ‘exposta às mídias’. Conhecerá os filmes..., os maiores acontecimentos políticos, as correntes de opinião, os programas de TV, os centros de compra, o rumo das canções e do disco. Ele estará ‘por dentro’, não para tudo engolir nem para tudo criticar; mas, em primeiro lugar, pela alegria de viver e para participar positivamente da marcha desse tempo. Aproximando-nos dessa personalidade, sabemos que é bom pertencer a nossa época” (Babin e Kouloumdjian: 1989, p.181).

Essa obra citada tem como objetivo central defender a influência da mídia como demasiadamente forte para ser contestada. Porém, os autores procuram mostrar os aspectos

positivos que os educadores conseguiriam através dela, num envolvimento afetivo professor-aluno, realizando com sucesso o seu trabalho. Com isso, poderiam surgir situações nas quais desabrochariam a afetividade no processo educacional, mesmo diante da força dos sistemas virtuais deseducadores. Isto pressupõe que o professor já teria uma predisposição para a empatia, ocorrendo, talvez, a existência de um bloqueio provocado pela frieza do nosso sistema, que poderia ser anulado por sua ação empática. Essa ação poderia ser comparada a um enorme par de asas a aquecer as relações escolares, que teriam mais alegria com a presença desse tipo de educador. Ele não precisaria mudar radicalmente sua atividade educacional para atuar assim, somente humanizaria os recursos e espaços já existentes na escola.

Com preocupação semelhante, Korczak conclamava os educadores de sua época para assumirem a criança como ser humano. Nas suas obras, Korczak faz questão de ser redundante, no aspecto já citado de “Entrar no mundo da criança, elevando-se a ela...” (apud Abraham: 1986, p.53), sem desconsiderar as complexidades de compreensão da natureza humana. É exatamente devido à compreensão do humano que Korczak se dirige aos educadores e afirma com a autoridade da sua experiência: “As crianças não existem, existem seres humanos, cada um dotado de uma personalidade própria, cada um reagindo de um modo tão diferente em relação ao mundo que o rodeia” (Korczak: 1986-A-, p.350).

Essa complexidade deveria ser considerada pelo educador em todos os campos da experiência humana, inclusive (e talvez, principalmente, considerando os extremismos religiosos ainda existentes) na área da experiência religiosa, dado o ecletismo praticado na sociedade brasileira. Essa experiência individual e coletiva afetaria o comportamento da criança, sendo ela ensinada, também, a ter atitude recíproca. Korczak sempre respeitou as crianças em suas crenças e valores religiosos. Em sua convivência diária no orfanato, valia-se dessa compreensão para tratar com cada uma, em especial, quando o problema era de disciplina ou envolvia a formação do caráter individual, tendo sempre como objetivo uma melhor convivência da criança em sociedade. Dentre as orientações constantes a seus auxiliares dizia:

“Sob os uniformes batem cem corações diferentes, uma centena de personalidades, de dificuldades, de temores para o educador. Cem crianças? Não, cem homens, não no futuro, num prazo mais ou menos distante, mas desde agora. Seu mundo não é um ‘pequeno mundo’, mas o seu mundo, com seus sonhos, qualidades, aspirações, desejos; nada neste mundo particular é ridículo, ingênuo ou afetado, porque é próprio da essência da humanidade” (Korczak: 1986-A-, p.172).

Nessa valorização e respeito às experiências íntimas de cada um acima das exigências institucionais que, às vezes, as desconsideravam, Korczak tentava esclarecer a necessidade da compreensão dos limites existentes entre a individualidade da fé e a prática social da religião. A vida em grupo deveria contribuir positivamente para o crescimento do caráter. Não se poderia, de forma alguma, destruir os valores de cada pessoa. Como todos tinham o direito à vida, a necessidade do respeito mútuo e a não interferência na felicidade do outro eram fundamentais.

Procurou sempre desenvolver dentro de sua instituição princípios que, ao mesmo tempo, estabeleciam limites para um relacionamento social equilibrado, e criavam um clima de liberdade, onde cada criança não tinha vergonha de expor-se às outras. Uma das normas básicas do orfanato era: **“Buscar sempre a própria felicidade, mas não impedindo a felicidade do outro”** (apud Abraham: 1986, p.32). Embora a maioria dos projetos educacionais que existiram ao longo da história possuíssem de forma direta ou indireta os objetivos almejados por Korczak, ele perseguiu e praticou esses objetivos.

A esse respeito, o Boletim Informativo da Associação Janusz Korczak do Brasil, número 03, de dezembro de 1993, na página 07, relata a esperança de Korczak, de que a sociedade à sua volta compreendesse seu ideal. Buscava criar normas que gerssem o trabalho no orfanato do modo mais humano possível. Portanto, todo educador que o auxiliava atuaria na busca desse objetivo.

Os objetivos capitalistas envolvidos em nossa sociedade, representados pelo consumo desenfreado onde o ter se mostra mais importante que o ser, dificultariam as reflexões e

práticas visando esse tipo de pedagogia. Haveria hoje muitas barreiras para se tentar conciliar os interesses pessoais com os do próximo, em decorrência de tanto egoísmo. A busca por essa conciliação, no entanto, seria de grande relevância para a conquista de resultados positivos na sala de aula, mantendo um verdadeiro ambiente de interação, em que todos se realizariam como pessoa no aspecto do valor do diálogo.

Porém, a guerra desencadeada pela competitividade bloquearia esse processo, dificultando qualquer experiência empática. Isso estaria distanciando as pessoas, que, embora física e intelectualmente próximas, viveriam emocionalmente distantes umas das outras. Tentar interferir nesse quadro seria trabalho de uma minoria que, a despeito das dificuldades enfrentadas, lutaria para fazer sua parte. Essas suposições levam em consideração que os educadores se sentiriam como partes dessa minoria, acreditando num futuro, no qual os seres humanos seriam valorizados por sua individualidade moral (respeito, responsabilidade, etc.), e assim conquistariam condições mais justas de sobrevivência.

Considerar a importância da individualidade, esforçando-se para se colocar no lugar do outro, seria também, questionar se a sala de aula não teria se transformado num local onde as crianças só estariam fisicamente juntas. Elas não estariam experimentando momentos para a manifestação de seus sentimentos em conjunto com os de seus colegas num contexto de satisfação e responsabilidade. Essa educação empática seria um desafio ao qual Korczak diria: **“As fórmulas, embora importantes, não são suficientes para se compreender o ser humano...”** (apud Abraham: 1986, p.61).

Considerando a atual sociedade permissiva, onde o necessário diálogo do adulto com a criança foi substituído por concessões irresponsáveis a esta; caracterizar a sua liberdade como aspecto básico de um relacionamento positivo poderia levar a uma falsa interpretação de uma irresponsabilidade ainda maior. No entanto, a criança só teria condições de beneficiar-se dessa liberdade, se tivesse uma compreensão do mundo que a envolve. No valor da **empatia**, fundamentado em Korczak, tem-se que a liberdade com responsabilidade seria um dos instrumentos para levar a criança a posicionar-se diante das situações de sua vida. Isso desde

que o educador estivesse interagindo com ela.

As interpretações extremadas do adulto a respeito do modo de agir com as crianças, observadas em nossos dias, estariam relacionadas a dois fatores básicos: à falta de respeito a elas, já ocorrida no passado, e ao atual quadro de falta de limites às suas ações. Em ambos os casos, a experiência do desenvolvimento afetivo da criança estaria comprometida. É preciso que haja estratégias educacionais para mostrar a necessidade que tem a criança de experienciar esse desenvolvimento sadio, num contexto de condições sociais iguais para todos, em direitos e responsabilidades.

Não se pretende que toda essa problemática seja resolvida por um simples projeto educacional priorizando a empatia, e sim que a exposição desse quadro às crianças estaria ajudando-as a entender melhor o seu mundo. Seria urgente trabalhar as necessidades afetivas da criança, considerando que o referido quadro fortaleceria nela uma espécie de crise de identidade.

Essa crise existiria dados os novos desafios e conceitos criados pela tecno-ciência, enaltecendo os relacionamentos virtuais, colaborando na dificuldade que a criança teria na compreensão dos seus limites de liberdade, tornando-a insegura, tanto na escola como no lar. A tecnociência não seria a maior culpada desse quadro, mas acabaria servindo aos propósitos egoístas dos pais e professores, que se utilizariam dela para esconderem sua indisposição para educar, não investindo tempo no diálogo com a criança.

Espera-se que tenha ficado clara, a importância de se lutar por uma pedagogia que valorize a **empatia**, superando o egoísmo, e sem sujeitar-se às leis de mercado, que sustentariam dissimuladamente um tipo de violência social no sentido de não valorização do humano. Para os educadores que aceitassem o desafio, essa situação desconfortante de incertezas estaria presente a todo momento. Haveria, então, a necessidade de aprender sempre, de buscar diferentes formas de esclarecer a um número cada vez maior de pessoas, e a si próprio, a respeito dos males sociais que estariam dissimulados pelos controladores do

sistema. Parece que Korzack, também sentiu essa dificuldade, quando afirma:

“Entretanto, ir contra a corrente, abrir novos caminhos não será uma obrigação tão difícil quanto penosa? Se eu quisesse reformar a educação suprimindo uma grande parte das interdições que ela impõe à criança, certamente me exporia a críticas severas, não apenas dos meus colegas, mas também dos meus alunos” (Korzack: 1986-A-, p.136).

No entanto, com trabalho, paciência e muito amor, conseguiu posteriormente, através da Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente elaborado pela UNESCO, influenciar conceitos educacionais em quase todo o mundo.

Consciente da complexidade da sociedade moderna, e dos inúmeros problemas existentes, não se pretende de forma alguma um posicionamento messiânico. A inquietação aqui está ligada à convicção de que muitos dos problemas poderiam ser solucionados a partir de pequenos atos pessoais afetivos do educador em sala de aula.

A visão de professor que atuasse com estas características, trabalhando ao mesmo tempo com o intelecto e as emoções das pessoas, o que poderia fazer uma diferença social significativa, fundamenta-se no conceito defendido por alguns pensadores como Rubem Alves, de que ele teria, em sua prática, a função de: **“Professar com paixão o que se acredita, o que se pensa, do que se gosta, o que está relacionado com a própria vida...”** (Alves: 1995, p.18). Daí a necessidade de não somente esclarecer a respeito das injustiças feitas à classe dominada, mas envolver-se ao máximo possível no processo educacional, não apenas transmitindo conteúdos, mas também valores sociais que preparem os alunos para seu adequado engajamento na sociedade atual.

Pretende-se intensificar a convicção, como a de Korczak, de que a atuação do educador é um elemento fundamental no processo de construção de um mundo melhor. Entre os vários conceitos que ele tece sobre o bom educador, aquele que lutava para melhorar o seu ambiente, lê-se: **“Somente a quantidade das injustiças cometidas e das aberrações pedagógicas permitem estabelecer**

uma diferenciação entre o bom e o mau educador” (Korczak: 1986-A-, p.190). Cometem-se muitos erros, no entanto, o erro que se esperaria o educador não cometer seria o da omissão, ao não usar sua afetividade no trabalho com o educando. Esse bom educador, no conceito de Korczak, transmitiria à criança, por palavras e exemplos, os valores básicos da sociedade, visando o retorno através da prática de uma cidadania responsável.

Korczak preocupa-se assim com a importância de ser honesto com as crianças e os jovens. Ele escreveu, e agiu da forma mais coerente possível, orientando-os para que buscassem a cada dia, o máximo de felicidade que pudessem experimentar. Exigia delas somente o que podiam dar, e, principalmente, as incentivava para a preservação da própria integridade humana, a partir da preservação da integridade do outro, o que garantiria a preservação da sociedade e do meio onde se vivia.

Stanislaw Gora (1916-1992), único ex-interno da “Casa de Educação” de Korczak que vivia no Brasil, em São Paulo, diz em seu depoimento registrado no Boletim das Notícias da Associação Janusz Korczak do Brasil, de junho de 1991, página 02:

“O orfanato era a melhor das casas. Em poucas semanas, todos se sentiam irmãos. Principalmente quem morasse ali se sentia livre para expressar o que quisesse, protegido em seus direitos e estimulado para crescer com autonomia e segurança própria. O doutor nos ensinava a ser fortes, independentes, a acreditar em nós mesmos, a lutar por nossos ideais, a valorizar a honestidade e o trabalho, porque sabia que, saindo dali, teríamos que nos virar sozinhos, ...sem Korczak, não sei o que teria sido de mim.”

Korczak, como pedagogo, soube executar bem sua tarefa, lutando sempre pela humanização de sua sociedade a partir da humanização da criança.

2 - PERSPECTIVAS DE FREIRE RELACIONADAS COM KORCZAK.

Paulo Freire, como Korczak, foi também um grande defensor da idéia de se transformar a escola num local onde a humanidade fosse vivida em sua totalidade; onde tanto professor como aluno estariam juntos na luta pela experiência da cidadania. Nesse objetivo, queria uma criança preparada para a vida, lutadora pela manutenção dos direitos humanos na sociedade brasileira do Regime Militar, e, um professor politizado, consciente de suas responsabilidades sociais, comprometido racional e emocionalmente com seus alunos; no entanto, recusando-se a ser massa de manobra política.

Assim, despenderam-se grandes esforços, não só por parte de Freire, mas de vários outros educadores, no sentido de o professor não se conformar com a função afetiva que o sistema dominante estava atribuindo-lhe (“tio/tia”), pois este era utilizado de forma a dissimular sua principal função como educador, que era o de formar cidadãos.

A campanha desencadeada principalmente após o enfraquecimento do regime militar, para reforçar o papel do professor como profissional comum, não como sacerdote, e muito menos com funções comparadas a um membro da família, também teria influenciado na aversão percebida hoje a uma educação empática. Não que a atuação afetiva do professor na sala de aula tenha funcionado de modo ideal, devido ao ambiente autoritário existente, mas havia um envolvimento emocional mais acentuado entre alunos e professores, fato que certamente foi trabalhado de modo equilibrado por muitos deles.

Cumpramos reconhecer, porém, as repercussões positivas na sociedade brasileira, que se seguiram a essa posição contrária do papel do professor-sacerdote, e da professora-tia. O maior deles talvez teria sido no aspecto de uma forte politização do grupo, tão necessário a qualquer classe trabalhadora. Nesse particular, grandes educadores, como o próprio Freire, deram muitas contribuições.

Todo momento de transição seria também momento de muita confusão. Com o medo, e até a revolta de alguns professores pelo título de “tio/tia”, haveria ocorrido o extremo da quase total dissociação do afetivo no processo pedagógico. É certo que no relacionamento de parentesco, nem sempre o tio interage com o sobrinho de modo afetivo. No entanto, essa “afetividade” na sala de aula trouxe alguns benefícios na formação positiva do caráter de muitas crianças.

Não parece aqui que autores como Freire, por exemplo, quisesse que a professora “não tia” deixasse de ser afetiva com seu aluno; muito menos que houvesse a intenção de minimizar a paixão pelo trabalho ou ambiente escolar. Ele próprio, falando de sua experiência como professor e educador, escreve: “É a minha entrega à alegria de viver, sem que esconda a existência de razões para tristeza na vida, que me prepara para estimular e lutar pela alegria na escola” (Freire: 1997, p.63). Suas observações estão num contexto em que discorre sobre a importância de envolver o máximo de sentimentos na sala de aula.

Não se quer defender o papel do professor como psicólogo ou assistente social, mas de reconsiderar o valor da figura de “tia e/ou tio” num contexto diferente de seu surgimento, que positiva ou negativamente refletia a influência que o professor exercia no emocional do aluno. Certamente que isso não ocorreria no ambiente ditatorial em que funcionava, mas numa sala de aula democrática, onde o professor poderia melhorar seus resultados, sendo ao mesmo tempo, profissional competente e afetivo com seus alunos.

Embora seja polêmica essa afirmação, ela seria fundamentada na tese de que esses rótulos de “afetivo ou tio” poderiam ser retomados como aspectos positivos tanto para o professor como para o aluno. Talvez a aversão à idéia seria porque os educadores se deixaram influenciar pela frieza tecnológica, esquecendo-se (talvez inconscientemente) de que seu trabalho seria também com a alma das pessoas, indo muito além da figura de “tio/tia”. Não significa necessariamente que a relação “tio/tia” seja sempre afetiva; o que se quer destacar é a necessidade da afetividade do processo ensino-aprendizagem.

Freire, como um dos grandes desmistificadores da dissimulada figura de “tia” utilizada ainda hoje, em sua obra “Professora Sim, Tia Não”, alertando sobre os perigos da alienação do educador que se conformaria com esse título abrindo mão de sua consciência profissional e política, ressalta em vários momentos o valor positivo da interação humana professor-aluno. Ao discorrer, por exemplo, sobre o modo como deveria funcionar uma sala de aula com valorização na afetividade – nas ações do professor que diretamente seria beneficiado nesse processo; sobre os perigos das incoerências do professor que, afetivo ou não, estaria se expondo ao aluno; e outros aspectos dessa própria interação, diz:

“As crianças têm uma sensibilidade enorme para perceber que a professora faz exatamente o contrário do que diz. O ‘faça o que eu digo e não o que eu faço’ é uma tentativa quase vã de se remediar a contradição e a incoerência. ‘Quase vã’, porque nem sempre o que se diz e está sendo contraditado pelo que se faz é completamente esmagado. O que se diz tem, às vezes, uma tal força em si mesma, que o defende da hipocrisia de quem, dizendo-o, faz o contrário. Mas exatamente porque está apenas sendo dito e não vivido, perde muito de sua força. Quem vê a incoerência em processo bem que pode dizer-se a si mesmo: ‘se esta coisa que está sendo proclamada mas, ao mesmo tempo, tão fortemente negada na prática, fosse realmente boa, ela não seria apenas dita mas vivida’. Uma das coisas mais negativas nisto tudo é a deterioração das relações entre educadora e educandos”
(Freire: 1997, p.76).

Todo educador também tem alvos e carências físicas e emocionais; e a realidade do capitalismo forçaria qualquer profissional a considerar, acima de tudo, as suas necessidades básicas. Isso seria coerente e aceitável. Não se trata aqui de tentar reproclamar o sacerdócio do professor, mas de repensar a importância da sua outra metade da função: a interação afetiva com o aluno objetivando a formação de sua cidadania.

Propõe-se uma reflexão que leve a amenizar as conseqüências das relações existentes entre as injustiças econômico-políticas sofridas pelo professor (abordadas inclusive por Freire na obra citada), no trato com o aluno. Manter a justa luta pelo reconhecimento do valor do professor seria fundamental. O amor à criança, no entanto, deveria ser incrementado como um

aspecto a mais nessa luta, admitindo que, qualquer trabalho com o elemento humano não pode ir a bom termo, se não houver a **empatia** no processo, ou seja, a consideração pelos sentimentos dos alunos.

Em outro momento, quando denuncia a estratégia do poder público, que se utilizaria da figura da professora “tia” para evitar que ela lutasse pelo seu reconhecimento social, Freire deixa registrado, mais uma vez, que o educador não deveria abandonar jamais sua paixão pela escola, e principalmente pela criança:

“Mas é preciso juntar a humildade com que a professora atua e se relaciona com seus alunos, uma outra qualidade, a *amorosidade*, sem a qual **SEU TRABALHO PERDE O SIGNIFICADO**². E amorosidade não apenas aos alunos, mas ao próprio processo de ensinar. Devo confessar que, sem nenhuma cavilação, não acredito que, sem uma espécie de ‘amor armado’, como diria o poeta Tiago de Melo, educadora e educador possam sobreviver às negatividades de seu que-fazer” (Freire: 1997, p.57).

No contexto da obra de Freire, parece que esse “amor armado” seria exatamente a compreensão de que o professor não deveria aceitar a função de “tio”, quando esta vem no bojo de pretensões que tentam aliená-lo. Não existiria a intenção dele em colocar em segundo plano, a importância da afetividade na sala de aula. Ou não seriam exatamente aspectos existentes nas funções de sacerdote, de pais, ou até de “tia” (elementos que influenciariam na formação do caráter da criança), que facilitariam o difícil trabalho de transmitir o conteúdo de determinada matéria? E no processo da transmissão de valores sociais importantes para a sociedade em que se está inserido, essa postura não seria ainda mais relevante?

Esse “amor armado” teria coerência com a prática do professor que, com amor, procuraria entrar no mundo e na vida da criança, sem deixar confundir seu valor social como

² - O destaque em letras maiúsculas no trecho de Paulo Freire é de minha responsabilidade, feito com temor e muito respeito. Tomei essa liberdade por acreditar que, se fosse esse o tema de sua obra, ele também exaltaria o valor da **empatia**, visando a afetividade no processo da formação integral da criança.

educador. Ao mesmo tempo, não se alienando às transformações políticas que o envolve diariamente; respeitando-se e exigindo respeito como profissional, lutando por seus direitos, e tentando não transferir para as crianças as conseqüências das frustrações que existiriam em qualquer profissão.

O que não deveria acontecer, e isso parece que Freire também defende nessa obra, seria deixar que a frieza capitalista viesse congelar o coração do professor, fazendo-o distanciar-se da realidade de seu trabalho – a complexa, mais linda, natureza humana da criança. Por sua prática afetiva na sala de aula, ele a prepararia realmente para a vida.

Estabelecendo paralelos nesse sentido, seria difícil imaginar um psicólogo desenvolvendo seu trabalho, sem dar muita importância ao elemento humano, ou um administrador de empresas que não considerasse os aspectos emocionais no momento da contratação de um novo funcionário. Afinal, o modo de enfrentar os problemas diários de uma empresa, principalmente se ela for de comércio ou prestação de serviços, estaria bastante relacionado com o emocional, com a necessidade de ser empático com o colega ou cliente. Poderia ser listada uma série de outras situações semelhantes, em que especialistas ligados a funções que envolvem o relacionamento humano, e conseqüentemente a necessidade de empatia, seria o fator fundamental para o desempenho positivo das suas atividades.

Teríamos também outras situações específicas, como: o cultivo de uma amizade, as atividades pré escolares, as brincadeiras, etc., em que, independentemente da função, compreender as intenções do outro seria a fórmula ideal para se ter bom relacionamento. A escola deveria ser um espaço para a simulação dessas e outras situações que fazem parte integrante da vida de nosso país, que seriam enfrentadas no futuro pelo aluno.

Discorrendo sobre esse valor de transformar a sala de aula num ambiente agradável, e sobretudo democrático, onde a preocupação com o bem-estar alheio seria fundamental para o bom funcionamento de todo o grupo, Freire em sua “carta”, que tem como tema “o primeiro dia de aula”, alerta:

“Imaginemos agora uma classe que, com a presença coordenadora, sensível e inteligente da professora, imaginasse em diálogo um sistema de princípios disciplinares, de regras abrangentes que regulassem a vida em grupo da classe. Possivelmente, até com alguns dos princípios rígidos além da conta. A colaboração em prática desta ‘meia constituição’ se fundaria num princípio básico – a possibilidade de, por maioria, se poder alterar o sistema de regras. Haveria, naturalmente, mecanismos reguladores do funcionamento das regras, mas tudo com um decisivo gosto democrático. Numa sociedade como a nossa, de tradição tão robustamente autoritária, é algo de relevante importância encontrar caminhos democráticos para o estabelecimento de limites à liberdade e à autoridade com que evitemos a licenciosidade que nos leva ao ‘deixa como está para ver como fica’ ou ao autoritarismo todo-poderoso” (Freire: 1997, p.72).

Paulo Freire, que via a educação como forma de valorização do humano individual e coletivo, confirmaria então, inclusive no contexto da obra completa, a importância de se formar a criança para uma cidadania responsável e prazerosa. Nessa direção, não se pode esquecer que as classes menos favorecidas ainda vêm a escola como um degrau importante somente para seu sucesso financeiro, e não como formadora do cidadão. Ocorre que o globalizado mercado de trabalho buscaria não apenas o indivíduo que desempenhasse bem suas funções, mas, criativo, atualizado. Que explorasse e enriquecesse sua inteligência emocional, como um dos meios de obter sucesso nos necessários relacionamentos interpessoais do mercado.

Enquanto a escola, contrariamente ao que o sistema capitalista estaria exigindo em seus novos ambientes de trabalho, não estaria enfatizando os valores que envolveriam o respeito às regras institucionais básicas. Principalmente pela pouca existência, em seus espaços, de atividades e ambientes próprios, que priorizam a preocupação e envolvimento com os sentimentos de todos os membros do grupo.

Em tempos de descoberta, valorização e aprimoramento do fator “inteligência emocional”, não deveria ser desconsiderada a realidade do valor que se tem dado aos sentimentos, como um caminho para a obtenção de sucesso em qualquer área profissional.

Discorrendo sobre a necessidade de todos os seres humanos alcançarem sua experiência de felicidade, Maduro afirma: “As experiências mais decisivas de felicidade ou de sofrimento são experiências em relação com outras pessoas e com uma profunda dimensão emocional e afetiva..” (Maduro: 1994, pp. 33 e 34). Não seria essa a desconsideração que se estaria fazendo ao desvalorizar ou minimizar o aspecto afetivo no relacionamento professor-aluno? Não se pretende criar para o professor mais incômodos ou responsabilidades que aparentemente seriam da família, mas mostrar que essa situação seria real e repercutiria na escola.

3 - LIÇÕES PARA A REALIDADE BRASILEIRA.

Uma das grandes e justas preocupações de nossos dias estaria na busca de soluções para os problemas ligados à indisciplina, dentro da maioria das escolas.

Iniciar um tópico com este título, num trabalho em que se defendeu o amor à criança e a defesa de seus direitos, pode parecer contraditório. Defende-se que – tanto a educação não respeitadora da individualidade emocional da criança e de seus direitos (contexto de Korczak), como uma educação com direitos excessivos, sem dar o mesmo valor a seus deveres implícitos (aos limites e a consequência de seus atos, o que seria a realidade desse final de século), seriam faces diferentes de uma mesma moeda.

Na busca de soluções para esses problemas, porém, não se deveria esquecer que um dia todos foram crianças. Muitos dos problemas manifestados na escola seriam na criança fruto das frustrações absorvidas do mundo dos adultos devido às suas incoerências. Elas seriam percebidas e armazenadas durante a infância e afetariam negativamente a sua personalidade. A criança reagiria a isso de modo a confrontar o professor, que, na maioria das vezes e por uma série de razões, inclusive de ordem legal ou incompetência pessoal, sente-se impotente para enfrentar o problema com um diálogo empático.

Uma das conseqüências desse quadro desfavorável à atuação do educador, e também fonte de frustrações para a criança, poderia se manifestar na omissão à adequada tarefa de educar. Muitos professores assumiriam tal postura sentindo a necessidade de amparo legal às suas ações disciplinares. Nesse contexto, a dificuldade de fazer com que o aluno enxergue suas responsabilidades, com a mesma ênfase que ele exige seus direitos, dificultaria ainda mais o processo.

Essa atitude de omissão, na maioria das vezes, teria a intenção de evitar confrontos, em que o educador visaria preservar sua integridade moral e física, bem como a de seu aluno. Entretanto, ela seria um tipo de bomba de efeito retardado – não traz solução ao problema, e, pior que isso, aumenta a frieza do relacionamento humano professor-aluno dentro da escola.

Em um de seus trabalhos, tratando de questão similar, Morais chama a atenção para dois tipos de atitudes dos educadores, às quais ele chama de “violência”, que normalmente seria cometida contra a criança. O quadro descrito acima estaria de certa forma contemplado nesses tipos de violência – o autoritarismo e a omissão. Afirma ele:

“O que estou chamando de violência das omissões, são certas bondades perversas que, em nome de uma absoluta espontaneidade, acabam por fazer do educador um omissor. Quando tudo é permitido, quando não se dá qualquer atenção ao fator disciplina pessoal, está-se educando para uma irrealidade feita de ausência de avaliações e sanções. A vida não é assim, ela avalia e julga constantemente e o cidadão precisa estar preparado para lidar com isso” (Morais: 1995, p.49).

Essa omissão, portanto, seria prejudicial não somente à infância da criança e seu período de permanência na escola, mas principalmente ao seu futuro, à incapacidade, que faria parte de sua vida, de cultivar relacionamentos sociais saudáveis. A liberdade quase total que a criança estaria experimentando na escola de hoje seria um desrespeito à sua humanidade, por privá-la da oportunidade de ser habilitada para exercer, fora da sala de aula, uma cidadania responsável.

A preocupação de Korczak sempre foi dar formação integral à criança, estar sempre atento a ela, aos aspectos psicológicos característicos de cada fase. Educador envolvido com a vida do aluno, ele buscava a compreensão da razão de seus temores e frustrações, não somente em saber se estava aprendendo os conteúdos das disciplinas. Korczak trabalhou como amigo das crianças na busca desses objetivos, pois sabia que um amigo pode influenciar mais que um professor.

Poderia haver o combate de alguns educadores contra teorias e métodos que dão mais ênfase à afetividade, por acreditarem, por exemplo, que o professor deveria comportar-se como um profissional técnico qualquer vendendo suas informações. Que a carência afetiva do aluno deveria ser tratada por um especialista dessa área. Dependendo do problema da criança, seria exatamente isso que deveria fazer o educador. Mas, problemas como a necessidade que ela teria de diálogo, de um consolo, ou uma justificativa diante de um não, poderiam ser tratados como parte integrante da função do magistério.

Um professor que atuasse num curso de nível técnico, que pretendesse somente vender suas informações sem envolvimento afetivo, talvez não tivesse dificuldades em transmitir seu conteúdo. Esse trabalho ficaria prejudicado, porém, num curso regular, onde as crianças estariam em fase de formação ou consolidação de seus valores pessoais e sociais.

Talvez seria esse o primeiro grande motivo da rejeição a uma educação voltada para a empatia – existiriam **professores e educadores**. Nas palavras de Rubem Alves: “Pode ser que educadores sejam confundidos com professores, da mesma forma como se pode dizer: jequetibá e eucalipto, não é tudo árvore, madeira?” (Alves: 1995, p.16). Considera-se, então, que haveria diferenças na atuação desses dois profissionais. Os educadores (considerando essa distinção de Alves), estariam preocupados com a interação com o aluno, em prepará-lo para a vida de modo mais abrangente, que não ocorreria somente na transmissão do conteúdo. O professor, ao contrário, não teria a afetividade como objetivo central, simplesmente transmitiria as informações relacionadas à sua disciplina.

Outras preocupações mais graves em nosso país poderiam ser levantadas como dificultadoras do processo de priorização da empatia no relacionamento professor-aluno, como – a busca da compreensão do porquê os professores se justificarem na maioria das vezes com a desculpa dos baixos salários; a falta de condições materiais, tecnológicas, e até psicológicas, no sentido de preparação do professor para uma aplicação diferente de estratégias educacionais; e mesmo a indisposição gerada pela incompetência de muitos deles.

Deveriam ocorrer grandes mudanças estruturais para que o professor tivesse, pelo menos, mais tempo para considerar os problemas dos alunos, e certamente criar-se um tipo de mecanismo para sua avaliação por esse trabalho. Não se poderia deixar de admitir, entretanto, que, por conta dessa ausência de estrutura, e até por desinteresse de sua existência por parte de alguns professores, que, de modo geral, não haveria o desempenho a contento do papel de educador, gerando insatisfações tanto para este como para o aluno.

Lida-se na escola com o elemento humano, e na maior parte das vezes um elemento em formação. Sem um envolvimento das emoções nesse trabalho, fazendo pelo menos o que estivesse ao alcance, o professor continuaria sendo desrespeitado como profissional e desvalorizado pelo sistema. O resultado de seu trabalho estaria comprometido por não ser amado e estimado pela comunidade, que teria (no poder do voto e da opinião pública, por exemplo) alguma força junto aos poderes politicamente instituídos. Estes, através da atuação da comunidade, valorizariam o professor com melhores condições salariais e de trabalho na escola.

Seria essa uma ação pedagógica parcialmente nos moldes que Korczak aplicou em seu orfanato, voltado para a preparação da criança no exercício de uma cidadania responsável, totalmente envolvida com os educadores. Também um exemplo do que seria uma ação pedagógica empática num sistema educacional convencional – um processo que serviria como ligação entre o professor e o aluno, para transmissão do conteúdo e objetivos escolares, bem como de valores necessários para ambos, com vistas à boa vivência na nossa sociedade. Nas palavras de Pestalozzi, que teve o mesmo objetivo:

“O sistema (de Iverdom), é uma espécie de educação que a criança dá a si mesma, VIGIADA E CONDUZIDA POR AQUELE QUE EDUCA³, ...os objetivos de ensino, em suas diferentes divisões, são sempre proporcionais à idade e ao grau de capacidade do aluno” (Incontri: 1996, p.173).

Essa postura de Pestalozzi reforçaria a idéia de cumplicidade no processo ensino-aprendizagem (professor-aluno), já que ambos, teriam vários interesses envolvidos, com o objetivo comum de terem suas necessidades satisfeitas num ambiente de responsabilidade.

Essa experiência seria um constante e diário choque, tanto para o professor como para o próprio aluno, visto que os seres humanos são singulares, tendo realidades bastante diferentes. Seria exatamente esse o grande desafio que se apresentaria, tornando mais humanos os envolvidos no processo. Ninguém preferiria viver “encaramujado”, postura contrária a esta proposta, não optando por uma atitude de deixar tudo como está, como se estivesse lidando com uma linha de montagem de alguma fábrica. Não se lidaria na escola com animais que possuem uma natureza imutável, muito menos com peças ou máquinas, mas com seres em constante transformação. Fundamentado na atuação positiva da maioria dos educadores brasileiros, haveria a possibilidade da existência de ações que colaborariam nesse processo.

Minimizar a importância do relacionamento humano, e em especial a **empatia**, na prática do magistério, seria negá-lo, agir indiferentemente a esse conhecimento. Supondo-se a existência de uma maior probabilidade na tese da indiferença (uma vez que ela permearia vários setores da sociedade moderna, mantida através dos meios de comunicação de massa), já teria passado do momento de todos os educadores (que fariam parte do grupo mais esclarecido da sociedade) rejeitarem a manipulação dos grupos elitizados, que, na maioria das vezes, só pretendiam a venda de produtos e estratégias tecnológicas que enfraqueceriam as relações humanas.

³ - O destaque em letras maiúsculas não está na carta de Pestalozzi. A responsabilidade é minha, com a intenção de destacar a importância do professor tentar se colocar no lugar do aluno.

Muitos professores e pais já não teriam essa disposição para um relacionamento empático, o que envolveria tempo para diálogo com as crianças. Porém, nem todos estariam fazendo o jogo do sistema, lidando com suas crianças de forma a transmitir os valores básicos da vida – a afetividade, o respeito às suas limitações e ao direito do outro.

Essa desumanização ocorreria em todos os níveis sociais. Estaria dentro das famílias de classe média, na maioria dos casos pela ausência dos pais, que tentariam compensar seu distanciamento pelas “tralhas” da tecnologia moderna (brinquedos não educativos, programações impróprias, etc.), recebendo informações e incentivos que os levariam a uma suposta “liberdade”, gerando nas crianças insegurança e falta de noções de limites de sua ação no mundo.

Nos lares mais pobres (e às vezes até na ausência deles), isso também estaria ocorrendo. As crianças sofreriam pela falta de elementos materiais e humanos, chegando à escola com uma maior “desnutrição na alma” que no corpo, manifestado principalmente pela ausência ou mutilação de valores fundamentais para a vida em sociedade, como **o respeito a si mesmo, ao próximo e às normas da própria escola.**

Certamente, a escola não seria a responsável pela ausência de um número maior de departamentos de promoção humana em nosso país, cumprindo as funções desta instituição. Muito menos, o professor deveria atuar como assistente social. No entanto, esses problemas estariam presentes, interferindo diretamente no processo ensino-aprendizagem, não podendo ser ignorados. Não existindo a possibilidade de resolvê-los em sua totalidade (e nas condições físicas e humanas atuais da maioria das escolas realmente não se poderia), dever-se-ia admitir que não haveria a execução do papel da escola de forma abrangente, se ela não realizasse os esforços possíveis, lançando-se nesse contexto da necessidade afetiva das crianças.

Ainda que não houvesse soluções imediatas, essa estratégia seria fundamental para encaminhar sugestões na resolução da problemática de modo mais amplo. Seriam utilizadas nesse processo algumas das técnicas de Korczak, como, por exemplo, a implantação na escola

de um “jornal das crianças”, respeitando-as dentro dos padrões sociais, como elementos humanos distintos, que também têm seus sentimentos e sonhos.

Seriam essas e outras pequenas práticas num primeiro momento. Atitudes a que o professor poderia dar um pouco mais de atenção no dia-a-dia da sala de aula, como – interessar-se pelo que a criança vive em casa (quando a tem). Ele estabeleceria, a partir das próprias crianças, e isso teria que ser bem coordenado, formas diferentes de transmissão do conteúdo, como o estudo de gramática e ortografia, a partir do “jornal das crianças”, e orientações na estrutura dos artigos que elas quisessem escrever. Definiria com elas as normas de funcionamento de tudo o que ocorreria na sala de aula – as regras de disciplina; a distribuição de responsabilidades (e as principais delas poderiam inclusive ser dadas aos mais indisciplinados), os momentos para descanso, etc.

Defende-se com esta penúltima sugestão que, na maioria das vezes, as manifestações do aluno mais indisciplinado ocorreriam por sua necessidade de auto-aceitação, da busca de um espaço dentro do grupo. Quando este percebesse que também é importante no processo, passaria a colaborar com o professor e com os colegas, a saber, desde que dissociado de uma postura demagógica por parte do professor.

Outras práticas surgiriam, fruto de um relacionamento empático com os alunos e pela criatividade e amor do educador. Elas seriam encaminhadas positivamente para o bem do grupo, provando inclusive (o que faria uma diferença positiva na interação), que o professor estaria sinceramente interessado na vida dos alunos, no sentido de prepará-los para o exercício de uma cidadania responsável, e na luta pela manutenção de um ambiente agradável na sala de aula.

Fechando a questão com um retorno à problemática da indisciplina, reforça-se que o “tribunal” de Korczak não tinha somente a pretensão de garantir os direitos da criança, mas que ela fosse constrangida também a cumprir seus deveres perante o grupo a que pertencia. Nesse particular, o estabelecimento de regras claras em sala de aula envolvendo o aluno no

processo seria de fundamental importância para a prática frutífera da educação para uma cidadania responsável, mesmo diante dos maiores problemas que viessem a ocorrer. Agindo assim, o professor não se tornaria parte do grupo de educadores ao qual Korczak aponta como os principais responsáveis pelos problemas: “São vocês que geram crianças doentes e estropiadas, que preparam o terreno para as revoltas e as epidemias; vocês e sua leviandade, a sua incompreensão, a sua desordem” (Korczak: 1986-B-, p.98).

Na convivência diária em sala de aula, os discursos e práticas de Korczak poderiam ser adaptados à problemática gerada pela falta de diálogo e conseqüente incompreensão do mundo da criança de nossos dias. A ausência desse diálogo amigável seria um dos principais geradores de indisciplina, deixando-as entregues aos perigos que são a falta de limites claros às suas ações, aspecto fundamental que, inexistindo, comprometeria também o exercício da cidadania. Essa ausência de limites seria tão nociva quanto a inexistência de direitos nos dias desse grande defensor da criança que foi Korczak, tanto em sua prática médica quanto educacional.

Dentro do contexto atual da falta de limites claros às ações das crianças, o Estatuto da Criança e do Adolescente, importantíssimo na proteção aos direitos das crianças violentadas física e moralmente, não estaria cumprindo de forma plena esse papel, embora devesse continuar a ser o norteador do processo. Baseado em suas linhas mestras, educador e educando estabeleceriam em sala de aula normas de relacionamento e funcionamento mais amplas desse Estatuto, sendo específicas e contextualizadas pela comunidade, onde estariam inseridos. Acredita-se assim que ocorreria na escola uma convivência diária mais agradável.

CONCLUSÃO GERAL

Considera-se que a atual estrutura educacional brasileira não funciona a contento no cumprimento de seus objetivos. Entre eles, estariam: formar democraticamente todos os cidadãos, de maneira que usufruam todos os seus direitos e cumpram todos os seus deveres. Haveria a necessidade, com isso, da implantação de propostas educacionais que viessem a suprir essa deficiência, ou, pelo menos, auxiliar no processo de busca de soluções. Na busca desses objetivos, as propostas educacionais de Korczak trariam grandes contribuições.

Estas viriam ao encontro dos objetivos de quase todas as entidades educacionais brasileiras. Essa constatação foi evidenciada pelos contatos feitos com o educador Moshe Reskin, do Departamento de Juventude da Congregação Israelita do Estado de São Paulo; com os responsáveis pelo trabalho realizado na entidade beneficente social-religiosa-cristã – Associação Grupo Unido de Irmãos e Amigos-“ÁGUIA”, na cidade de Barueri, em São Paulo, voltada também para a formação do cidadão, possuindo atividades de formação cristã, social e política divididas por faixa etária; e com a prática docente do presente autor em nível de Ensino Fundamental e Médio, na Rede Oficial Paulista de Ensino, na cidade de Itapevi. Confirmou-se a necessidade da implementação em nossa sociedade de uma proposta de ensino com ênfase na questão da empatia com o aluno, em especial com a criança, que seriam as bases teóricas e práticas de Korczak aqui descritas.

Essa prática alicerçaria a formação do cidadão, que, comprometido com seu meio sócio-político-cultural, valorizaria os aspectos humanos de um modo geral (solidariedade, responsabilidade, etc.), e não somente intelectual.

É importante lembrar que o trabalho de Korczak não foi exclusivamente para o povo judeu. Se ele nunca discriminou ninguém (principalmente a criança), por sua cor, religião, visão distinta de mundo, etc., seria injusto da parte de quem olhasse para sua obra ter algum tipo de interpretação discriminatória. Deveria haver grande consideração pela cultura de seu povo, pois sempre acreditaram na educação como forma prática de alcançar seus objetivos,

obtendo com isso inúmeros resultados positivos. Isso poderia contribuir para que, dentro de nossa cultura, a questão da **empatia no processo educacional para a formação da cidadania na criança fosse ainda mais considerada.**

Não houve aqui a intenção de apontar culpados pelos supostos problemas de fracasso no alcance dos objetivos educacionais brasileiros. Como educador, o presente autor também não concorda em ser rotulado como tal. Nem se pretendeu propor uma sobrecarga ainda maior no trabalho do professor, uma vez que seu principal esforço seria o de abrir com sinceridade seu coração à criança, no sentido de um relacionamento amigo e responsável.

Espera-se que tenha havido a compreensão de que são propostas simples, que já teriam sido objeto de discurso de outros educadores – a necessidade especial que teria a criança em ser reconhecida como ser humano com sentimentos específicos. As crianças precisariam, no mínimo, ser compreendidas pelos educadores no momento da necessária interação com o mundo adulto, o que seria o objetivo central do processo ensino-aprendizagem. Tal esforço visaria a preservação dos valores morais básicos da sociedade, e, esses valores estariam diretamente ligados à premissa de enaltecer o elemento humano. Assim, o processo da empatia estaria contemplado na escola – **o exercício dos direitos com responsabilidade e o respeito aos direitos dos outros.**

Esta, porém, não seria a preocupação central do sistema instituído, mais voltado para o controle da burocracia escolar, da preservação da integridade física da criança, e garantia de sua permanência na sala de aula. Como Korczak, que sempre enfrentou adversidades para formar crianças cidadãs, estariam assim os professores envolvidos no processo de uma educação empática.

Diante disso, deveria ser objetivo de todos quantos atuam no sistema educacional com sinceridade e convicção, a interferência na personalidade da criança visando formar dentro das instituições educacionais **um cidadão comprometido com sua realidade sócio-político-cultural.** A conquista dessa meta seria facilitada, se o educador levasse em grande conta a

empatia no processo.

Tendo em conta que a presente proposta venha contribuir para tornar mais humanos nossos ambientes educacionais, alguns outros problemas correlacionados permanecem sem respostas completas, como a dificuldade de envolvimento de um número grande de educadores e especialistas, tendo em vista a complexidade de interesses que permeiam a educação em nosso país. Evidência disso, e talvez um fato desanimador, seria a facilidade com que grupos politicamente organizados estariam interferindo no Congresso Nacional, fazendo prevalecer situações na educação que não seriam de interesse geral. Nas palavras de Saviani:

“Uma outra vez deixamos escapar a oportunidade..., desta vez a circunstância de elaboração de uma nova LDB, propiciada pela Constituição de 1988, criou novas esperanças que resultaram frustradas pela ofensiva neoconservadora que logrou tornar-se politicamente hegemônica a partir de 1990” (Saviani: 1997, p.229).

Haveria, portanto, grande dificuldade para mobilizar um maior número possível de entidades educacionais que julgassem importantes as preocupações aqui expostas, no sentido de que tivessem uma maior abrangência no cenário nacional. Talvez um dos instrumentos que impulsionaria as reflexões para esse cenário seria a organização de congressos para apresentação de trabalhos bem-sucedidos em torno da educação para a cidadania nos moldes utilizados por Korczak.

Com o engajamento de grande número de professores nesse projeto, haveria o questionamento também a respeito do perfil do educador (se é que ele existiria de modo específico) habilitado para trabalhar essa questão e habilitando outros. Embora pareça romantismo, acredita-se que todos quantos têm esperança, como Freire e Korczak, possuidores da uma grande **“Amorosidade...”** (Freire: 1997, p.57), estariam habilitados para auxiliar no processo de manutenção de uma educação mais humana em nosso país.

É provável que, dentro dos projetos educacionais já existentes em nossa federação, haja um denominador comum com o presente trabalho. Conclamar-se-ia então, aos educadores

interessados em somar esforços nesse sentido, a juntarem um maior número possível das obras afins, para enfatizar a importância de colocá-los em prática de forma mais eficaz. Havendo a implantação de uma proposta de trabalho pedagógico como essa, espera-se a manutenção do respeito pela individualidade da criança e o incremento das ações dos que estão investidos nos cargos de direção ou coordenação pedagógica, fazendo permanecer esse respeito.

Um projeto que privilegia o cuidado no trato com o individual na formação do caráter da criança estaria sujeito às consequências de ações egoístas e proselitistas. Espera-se, então, que a presente reflexão seja considerada no contexto de respeito às liberdades democráticas, tão duramente conquistadas em nosso país. Ninguém, sobre qualquer pretexto, deveria manipular por interesses próprios ou de corporações, a personalidade ou a liberdade de ninguém, principalmente a criança. Toda tentativa de interferência no caráter de qualquer pessoa deveria ser feita somente como sugestão, num ambiente de liberdade com responsabilidade, visando primeiramente a preservação da integridade própria, e, num segundo momento, a integridade do grupo ao qual se pertence.

Através dos envolvidos que viessem a se identificar com a proposta, espera-se também, que ela seja levada aos pais e responsáveis pela criança, tornando-os, o máximo possível, partes do processo. Sabe-se, nesse sentido, que é na família que estariam as maiores causas dos problemas que se tenta transferir para a escola. Assim, o não envolvimento dos pais e da comunidade escolar de forma mais ampla nos projetos educacionais já elaborados seria um dos motivos do insucesso de muitas propostas semelhantes a esta.

As respostas e eventuais posicionamentos a essas e outras preocupações poderiam trazer questionamentos ainda mais profundos. Afetaria, em alguns aspectos, a concepção de cultura considerada “moderna”, defendida por muitos, de que, tanto a criança quanto o educador, deveriam ter sua própria concepção de caráter no que diz respeito aos valores aqui referidos (ditos relativos), como **responsabilidade pelas próprias ações e projeto de vida comprometido com a solidariedade.**

Não se concorda aqui com a tese da relatividade desses valores. Seria importante que as pessoas conscientes das transformações trazidas pela globalização viessem a concordar que a sociedade (e em especial o mercado de trabalho) estaria com novas exigências. Todo indivíduo que nela queira engajar-se, não somente deveria conhecer bem os conceitos de **responsabilidade e respeito para com o próximo (noções de limites às ações), como praticá-las**. Seria então, no mínimo, uma forma de desonestidade por parte dos professores a não preparação das crianças e jovens dentro da escola, para saírem-se bem nesse novo contexto social que tem valorizado a empatia nas relações trabalhistas. Poder-se-ia até criticar essa realidade, mas não negar sua força.

Guardadas as diferenças de contexto histórico, essa era a preocupação principal de Korczak: desenvolver todas as atividades de sua “Casa de Educação” de modo a preparar seus alunos da melhor forma possível para o mundo que enfrentariam depois de “formados”. Não se trata apenas de formar mão-de-obra, mas despertar em cada um o valor que possuem como seres humanos portadores de um grande potencial, tanto para melhorarem suas condições sócio-econômicas, como, principalmente, a vivência dentro da sua própria comunidade.

Considera-se que este trabalho conseguiu atingir os objetivos propostos, embora se admita que dissertar sobre questões que envolvem relacionamentos humanos traria consigo a própria complexidade da natureza humana. Espera-se, entretanto, que, em seu objetivo central, a exposição de algumas das bases teóricas e práticas ligadas à necessidade de se formar um cidadão (em especial a criança), comprometido de forma responsável com a comunidade onde vive, tenha sido alcançado. O produto final de todas as escolas de nosso país deveria ser esse tipo de cidadão – empático na luta por seus direitos e empenhado no esforço do cumprimento de seus deveres.

Os diversos resultados positivos obtidos pela aplicação do “processo empático” de Janusz Korczak seriam as credenciais que habilitariam a proposta de suas técnicas ligadas à efetividade na sala de aula, dentro de nossa sociedade. Poder-se-ia se fazer muito mais a partir de outros teóricos, e até mesmo outras experiências bem-sucedidas, ligadas a essa necessidade

de tornar o ambiente da escola mais humano, e a criança mais responsável. Nesta base, professor e aluno cumpririam suas respectivas responsabilidades num clima de amizade e confiança, observando sempre a necessidade de que as regras de relacionamento estejam claras para todos.

A aplicação dessa prática educacional de Korczak, e principalmente a realidade das instituições ligadas direta ou indiretamente a ela, poderiam ser questionadas e apontadas aí uma série de defeitos. No entanto, não se deveria desconsiderá-la como instrumento importante no auxílio de todos quantos estão envolvidos no processo educacional de nossa nação.

Dentre as diversas instituições que já despertaram para a necessidade de aplicar uma pedagogia nos moldes de Korczak, unindo razão e emoção com objetivos claros para todos os envolvidos no processo, destacam-se, em especial, as atividades realizadas pela **Fundação Janusz Korczak do Brasil**, em São Paulo, onde se procura contextualizar estes elementos ligados a **empatia**, num trabalho pedagógico que tem trazido resultados positivos.

Essa Fundação une a necessidade dos conhecimentos acadêmicos, que de modo algum é negligenciado a seus membros, com diversas atividades educativas, esportivas e assistenciais. O valor da compaixão (no sentido literal de tentar sentir a emoção do outro) no momento da implementação de qualquer atividade comunitária, é elemento fundamental da pedagogia dessa instituição. Essa compaixão, que de certa forma seria um sinônimo da empatia, era também a base do trabalho de Korczak, e, certamente, requisito primário para a preservação de qualquer sociedade civilizada.

Negar essa importância, não trabalhar de modo empático na sala de aula, não preparando as crianças para terem esse comportamento em relação ao seu próximo, seria transmitir o falso valor de que o mundo gira à sua volta e tudo e todos estão à sua disposição.

Do mesmo modo, a entidade social-cristã “AGUIA” desenvolve uma série de trabalhos educacional-religiosos voltados para preparar seus membros para a cidadania. Seu sistema de revezamento entre os eventos gerais com os realizados em grupos menores separados por faixa etária, teria, como objetivo central, aproveitar melhor a potencialidade do indivíduo e do grupo específico, sem deixar que se perca a experiência do social mais amplo. Tais atividades envolvem diversos segmentos sociais, como terapia, artes, esportes, eventos religiosos e esportivos, etc.

Não existe nesta entidade a preocupação com o proselitismo religioso, evidenciado com a convivência (em alguns casos de vários anos) de pessoas sem religião específica, católicos, e de outras com conceitos evangélicos. Um dos “fios” comuns que os unem é a preocupação da maioria dos líderes em respeitar a individualidade de cada um dentro do contexto de grupo. Essa prática visaria dar uma **formação para a vida**, preparar cada membro para que, enxergando suas limitações e os direitos e necessidades das pessoas de sua comunidade, colaborem assim para a manutenção da cidadania.

A experiência do presente autor como docente também apontaria para a confirmação da tese em questão. Quando há uma preocupação real com os alunos no sentido de compreender as motivações de suas ações, eles se tornariam elementos ativos no processo ensino-aprendizagem de modo positivo.

Essa prática não passaria de modo algum pela licenciosidade na sala de aula, e muito menos por um ambiente autoritário, na tentativa incessante da busca pelo equilíbrio no relacionamento humano. Quando ficam claros para o aluno suas funções, responsabilidades e direitos, o professor tem maior facilidade com ele. O estabelecimento claro de normas de relacionamento nos moldes de Korczak passaria por questões que, na maioria das vezes, são consideradas sem importância para o professor.

Detalhes como forma específica de avaliação de conteúdo e postura pessoal do aluno, o que será tolerado ou não no relacionamento com os colegas em sala de aula, o momento e a

forma de brincadeiras e as punições para os que quebrarem as regras estabelecidas em comum acordo com o grupo, seriam fundamentais na formação do aluno para o exercício da cidadania na escola. Paralelo a todas essas ações, que seriam fundamentais para um bom relacionamento humano, e não detalhes sem relevância, haveria o esforço constante de o professor tentar entender as motivações de todas as ações dos alunos. O aluno deveria também ser incentivado nessa dinâmica a ter uma postura empática recíproca, tanto com os colegas como com o próprio professor. Quando o aluno sente-se num ambiente seguro, onde existem regras claras, e, principalmente, amado pelo grupo, ele se adapta com mais facilidade.

A idéia orientadora de todo o trabalho que deveria ser realizado nas escolas seria essa ênfase na importância da formação do ser humano, objetivando o pleno envolvimento educador-educando, sem recorrer a todo momento a fórmulas prontas de interpretação dos comportamentos. O estabelecimento, manutenção e observação das normas sociais dentro da sala de aula seriam, ao mesmo tempo, limitação de posturas inadequadas e motivação para diálogos constantes. Como disse Korczak, **“Desconfio do educador que pensa saber responder todas as perguntas das crianças”** (Korczak: 1986-A-, p.205).

Embora as instituições observadas para efeito de confirmação das teorias aqui desenvolvidas se utilizem de várias outras experiências pedagógicas, elas procuram, na medida das limitações pessoais, incentivar a prática desse tipo de diálogo baseado na máxima honestidade possível. Esse esforço é maior com suas crianças e jovens.

Acreditando-se na importância de aprofundar ainda mais esta questão, espera-se que paralelo com todas as conseqüências já sentidas pelo educador que ainda aposta na educação brasileira, seja somado também a sensibilidade do **esforço de sempre se colocar no lugar da criança**. Diante dos grandes problemas educacionais que enfrentamos, o alerta dado por Korczak em seus dias, seria aplicável também em nossos dias: **“Como uma nova onda que se levanta, uma nova geração está surgindo. Vem vindo, com todas as suas qualidades e defeitos. Vamos criar condições para que ela cresça cada vez melhor”** (Korczak: 1986-B-, p.98).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1970.
- ABRAHAM, Ben. **Janusz Korczak, Coletânea de Pensamentos**. São Paulo: Editora Associação Janusz Korczak do Brasil, 1986.
- ALVES, Rubem. **Conversas Com Quem Gosta de Ensinar**. 2^a ed. São Paulo: Editora Ars Poética - 1995.
- BABIN, Pierre & KOULOUMDJIAN, Marie France. **Os Novos Modos de Compreender - a geração do audiovisual e do computador**. São Paulo: Edições Paulinas, 1989.
- BUBER, Martin. **Eu e Tu**. 2^a ed. revista, traduzida da 8^a ed. em alemão de 1974 por Newton Aquiles von Zuben. São Paulo: Editora Cortez, 1979.
- CANIVEZ, Patrice. **Educar o Cidadão? - ensaios e textos**. Campinas - SP: Editora Papirus, 1991.
- CAON, Cláudia M. **Quem Tem Medo da Educação Religiosa? - a educação religiosa ortodoxa judaica**. Rio de Janeiro: Editora Exodus, 1996.
- CECCON, Claudius *et al.* **A Vida na Escola e a Escola da Vida**. Rio de Janeiro: Editora Vozes/ IDAC, 1982.
- CERVO, Amado L. & BERVIAN, Pedro A. **Metodologia Científica**. 2^a ed. São Paulo: Edições MacGraw-Hill do Brasil, 1981.
- CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. 5^a ed. São Paulo: Editora Ática, 1995.
- CLARET, Martin (coord.). **O Pensamento Vivo de Marx**. São Paulo: Editora Martin Claret, 1985.
- CUNHA, Luiz A. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil**. 11^a ed. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1989.
- DALBÉRIO, Osvaldo. **Prazer Versus Disciplina? - um estudo sobre propostas pedagógicas contemporâneas**. Dissertação de mestrado, Campinas - SP, Faculdade de Educação da UNICAMP, 1990.
- ESTRELA, Maria T. **Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina da Aula**. Porto - Portugal: Editora Porto, 1994.

- FAUSTO, Boris. **Negócios e Ócios - histórias da imigração**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1997.
- FOLSCHEID, Dominique & WUNENBURGER, Jean-Jacques. **Metodologia Filosófica**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1997.
- FONTETTE, François de. **História do Anti-Semitismo**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 1989.
- FOSTER, Constance J. **Desenvolvendo a Responsabilidade da Criança**. São Paulo: Editora Fundo de Cultura, 1964.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização - teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Editora Moraes, 1980.
- _____. **Professora Sim Tia Não - cartas a quem ousa ensinar**. 8^a ed. São Paulo: Editora Olho D'Água, 1997.
- GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da Exclusão - crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis - RJ: Editora Vozes, 1995.
- GILES, T.R. **História da educação**. São Paulo: Editora EPV, 1987.
- GOLDMANN, Nahum. **O Paradoxo Judeu**. São Paulo: Editora B'nai B'rith Brasil, 1984.
- GUINSBURG, J. **Coleção Judaica - organização e súpula do pensamento judeu**. São Paulo: Editora Perspectiva S/A., 1970.
- HERZL, Theodor. **O Estado Judeu**. São Paulo: Ed. Org. Sionista Unificada do Brasil, 1947.
- INCONTRI, Dora. **Pestalozzi Educação e Ética**. São Paulo: Editora Scipione, 1996.
- KNELLER, George F. **Introdução à Filosofia da Educação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1984.
- KORCZAK, Janusz. **Como Amar Uma Criança**. 3^a ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1986 (no presente trabalho, citado com a referência "1986-A").
- _____. **Quando Eu Voltar a Ser Criança**. 11^a ed. São Paulo: Summus Editora, 1981.
- _____. **O Direito da Criança ao Respeito**. São Paulo: Summus Editora, 1986 (no presente trabalho, citado com a referência "1986-B").
- LEWOWICKI, Tadeusz *et al.* **Janusz Korczak - perfil, lições, "o bom doutor"**. São

Paulo: Edusp, 1998.

- LOPES, Eliane Marta T. **Perspectivas Históricas da Educação**. 3^a ed. São Paulo: Editora Ática, 1995.
- LORENZ, Konrad. **A Demolição do Homem - crítica à falsa religião do progresso**. 2^a ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.
- MADURO, Otto. **Mapas para a Festa - reflexões latino-americanas sobre a crise e o conhecimento**. Petrópolis RJ: Editora Vozes, 1994.
- MAIMON, Moshé Ben. **Os Oito Capítulos - introdução à ética dos pais**. São Paulo: Editora Maayanot, 1992.
- McAULEY, Karen. **Os Grandes Líderes - Golda Meir**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1987.
- MORAIS, Regis. **Violência e Educação**. Campinas - SP: Editora Papirus, 1995.
- NACHIM, Zeilich. **Cronologia da História Judaica**. 11^a ed. São Paulo: Editora B'nai B'rith do Brasil, 1982.
- NETO, Henrique Nielson. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1988.
- NICOLAU, Marieta Lúcia M.. **A Educação Pré-Escolar - fundamentos e didática**. São Paulo: Editora Ática, 1985.
- PELI, Pinchas H. (Rabi). **A Torá Hoje**. São Paulo: Editora B'nai B'rith, 1986.
- PILETTI, Claudino & PILETTI, Nelson. 12^a ed. **Filosofia e História da Educação**. São Paulo: Editora Ática, 1995.
- ROSA, Merval. **Antropologia Filosófica - uma perspectiva cristã**. Rio de Janeiro: Editora Juerp, 1996.
- SAVIANI, Dermeval. **A Nova Lei da Educação - LDB trajetória limites e perspectivas**. Campinas SP: Editora Autores Associados, 1997.
- SCHAFF, Adam. **A Sociedade Informática - as conseqüências sociais da segunda revolução industrial**. São Paulo: Editoras UNESP/ Brasiliense, 1990.
- SCHLESINGER, Hugo. **Meus Irmãos Famosos**. São Paulo: Editora B'nai B'rith, 1982.
- SZLAKMANN, Charles. **O Judaísmo para Principiantes**. 2^a ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989 - 1^a reimpressão, 1995.
- WASSERTZUG, Zalman. **Janusz Korczak Mestre e Mártir**. São Paulo: Summus Editora

1983.

WEREBE, Maria José G.. **Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil - 30 anos depois.**

São Paulo: Editora Ática, 1994.

WIESEL, Elie. **Judeu Hoje.** São Paulo: Editora da Organização Andrei , 1986.

ANEXOS

ENTREVISTA COM O RABINO HENRY I. SOBEL

Congregação Israelita do Estado de São Paulo

22 de maio de 1995

Juarez: - *Conhecendo um pouco, e tendo muita admiração pela história e cultura do povo judeu, gostaria que uma pessoa de seu alto nível de conhecimento nos falasse sobre como seu povo conseguiu manter, durante tantos séculos e vivendo em países tão diferentes, sua marca (se posso falar assim)? – O senhor acha que foi apenas pelo aspecto religioso?*

Rabino: - Conseguimos manter a nossa singularidade, a nossa marca, nossa individualidade, porque nós sempre conseguimos manter-nos fiéis a nós mesmos. Apesar de todas essas influências da sociedade e a nossa integração dentro dela, ainda assim conseguimos sempre fortalecer a nossa frente interna, a família, as tradições, os valores. Não foi apenas o aspecto religioso, mas a parte cultural mais ampla, a parte cultural, religiosa e social.

Juarez: - *O senhor acha que a cultura está ligada com a própria religião?*

Rabino: - A cultura é a própria religião, a religião faz parte da cultura, a religião mais o nacionalismo, mais o folclore, mais a história, mais tudo.

Juarez: - *Sabemos que o ensino através dos livros sagrados foi uma forma de conservar e transmitir as tradições e costumes, mas, como se explica a grande admiração pelo 'scholar'? – Que aspectos culturais poderiam ser destacados quanto a isso?*

Rabino: - Isto porque para nós o estudo é valor número um. Moisés, o maior ídolo do povo judeu, se chamava 'Moshe-Rabino', o nosso mestre, ele foi um general, o administrador, ele foi um grande sábio, um 'Moshe-Rabino', ele personificou o ensino. Ele ensinava para nós que não existe valor maior, isto é, procurarmos os nossos líderes para nos tornarmos um líder judaico; o homem e a mulher precisavam ser um 'estola', um erudito.

Juarez: - *O fato de as tradições e costumes serem ensinados em casa pelas mulheres, e elas serem mantidas afastadas das escolas, não poderia favorecer a transmissão de conhecimentos 'deformados' ou carregados de 'preconceitos e superstições'? – Se elas não tinham 'muitos conhecimentos', como eram estes adquiridos?*

Rabino: - Na verdade não, porque os valores que ela ensinava em casa tinham a ver com os ensinados na escola, a parte vivencial; e já que o judaísmo é mais vivencial, existencial, antes de ser uma teoria, então acho que não houve nenhuma deformação. Em casa a mãe dava os exemplos, na escola havia a teoria; e juntos, lar e escola, trabalharam contra os preconceitos. Mais importante do que a escola, era o lar. As mulheres tinham conhecimentos adquiridos de geração em geração dos pais delas em casa, não tanto antigamente na escola, não tanto sinagoga mas dentro do lar (o judaísmo sobreviveu por causa do lar), dos pais, das mães, das avós que ensinavam para as meninas muitas coisas.

Juarez: - *Os conhecimentos que são transmitidos para a mulher são os conhecimentos dos próprios pais que recebem na sinagoga e transmitem para os filhos em casa também. E hoje ainda permanece desta forma?*

Rabino: - Sem dúvida, porque ela se formou dentro de um lar judaico, é mais hábil no solo do judaísmo, do sionismo, onde a nacionalidade judaica e as tradições judaicas conviveram juntas. Outras tantas mulheres famosas na ciência, política, filosofia, se destacaram. Isto vem não somente do lar, como também da sociedade. Mas nunca houve discriminação contra as mulheres daqueles meios, muito pelo contrário, ela, a mulher, sempre foi igual em valor, só diferente em função. Nem por isso se esgotam as possibilidades de atuação em conselho, de influência na comunidade judaica e na sociedade como um todo.

Juarez: - *Qual a influência do grupo sionista – do qual Martin Buber fazia parte – nas mudanças das estruturas sociais que possibilitaram a criação do Estado de Israel, onde mulheres e homens trabalharam lado a lado com os mesmos direitos e deveres? Ou não houve influência desse pensador e sim de outro(s), e qual(ais)?*

Rabino: - Sim, houve. Toda a filosofia de Martin Buber (Eu e Tu, o diálogo), foi muito importante, e certamente Buber, sempre com visão extraordinária, estava na vanguarda, desde

a criação do Estado de Israel, ele enxergava a necessidade de aproximar os povos do Oriente Médio, e isso quando não era nada comum nem bem visto falar do diálogo entre a OLP e o Estado de Israel, o que está se concretizando mais de quarenta anos depois.

Juarez: - *Quem influenciou quem: Martin Buber ou o Sr. Goldman? Ou os dois atuaram ao mesmo tempo?*

Rabino: - Apesar de Buber ter influenciado Goldman, os dois foram da mesma escola, sempre voltados ao diálogo. Goldman conseguiu restituições da Alemanha, porém os dois marcaram profundamente a consolidação de um Estado autenticamente JUDEU (ênfase do rabino), onde prevalecesse a justiça social. Não apenas um Estado, mas um Estado diferente, com valores morais e éticos que pudessem justificar sua criação.

Juarez: - *Dentre todos os componentes do grupo sionista, por que não houve ninguém que escrevesse alguma coisa especificamente voltada para a educação, sobre a escola detalhadamente estruturada?*

Rabino: - Honestamente não sei, preciso pesquisar.

Juarez: - *Finalmente, qual é, do seu ponto de vista, a importância da educação (em sentido amplo, e não apenas da escolarização), para o povo judeu dentro e fora de Israel? O senhor poderia nos indicar algumas tendências educacionais que nos mostram a filosofia da educação vivida por seu povo?*

Rabino: - Sem educação não existe sobrevivência! Educação num sentido mais amplo significa transmissão dos valores judaicos e humanos, valores particulares e valores universais. Sem educação não haveria possibilidade de sobreviver na Diáspora, e não existiria possibilidade de consolidar o Estado de Israel. Nas tendências educacionais na atualidade, ... Korbzack. Você já ouviu falar de Korbzack? Foi um educador que morreu durante a Segunda Guerra Mundial. Atuou num orfanato, tornando-se um pedagogo muito importante. Os trabalhos dele no campo da educação são obras-primas! Há na Federação Israelita do Estado de São Paulo uma associação chamada Associação Janusz Korbzack, que visa implementar a filosofia da educação de Korbzack nas escolas judaicas de São Paulo. Procure esta instituição,

você terá material de uma filosofia formal de educação que é implementada em todas as escolas judaicas.

Juarez: - *Seria essa a filosofia da educação também dentro de Israel? – Está sendo implementada ou já existe?*

Rabino: Dentro e fora de Israel, é uma prática que já existe.

Juarez: - *Eu tenho pensado em desenvolver um projeto versando sobre educação judaica, voltado para a questão da cidadania, o senhor acha que terei muitas dificuldades?*

Rabino: - Não, não! Por que dificuldades? Eu vou te ajudar.

Juarez: - *Eu estive lendo um artigo sobre educação judaica e verifiquei que o objetivo principal dessa educação é formar o jovem para que saiba viver bem, dentro de uma sociedade pluralista e certamente democrática. Esse mesmo artigo dizia que dentro de Israel existem vários tipos de escola: pública, particular, religiosa, técnica, etc. Então, como isso aconteceria na prática?*

Rabino: - Não sei te responder! Seria conveniente você falar com o Cônsul de Israel, porque eu não tenho conhecimentos detalhados sobre os sistemas de educação de Israel, principalmente em sua prática.

Juarez: - *Eu já tentei, mas não consegui, ele não me recebeu. Uma última pergunta: é sabido que essa questão da cidadania entre o povo judeu é algo relativamente natural; eles vivem facilmente em comunidade, ajudam-se, compartilham muito entre eles. O senhor acha então que seria possível desenvolver um projeto abordando esse tipo de cidadania para um povo de cultura diferente dos judeus, por exemplo, o povo brasileiro?*

Rabino: Acho que sim. É possível porque estaríamos falando de questões essenciais, e a essência da cidadania pode ser trabalhada em qualquer povo. Mas é lógico que estou te dando uma resposta superficial, você deveria conversar com alguém mais especializado. Se o Cônsul não pode te atender, posso sugerir o Sr. Moshe Reskin, ele é pedagogo de Israel e trabalha

nessa instituição no setor da Casa da Juventude, especificamente com educação de jovens; ele certamente poderá ajudá-lo melhor que eu. Obrigado pela visita.

ENTREVISTA COM O PEDAGOGO MOSHE RESKIN

Educador da Casa da Juventude da Congregação Israelita do Estado de São Paulo

22 de maio de 1995

Juarez: - *Gostaria que o senhor falasse sobre o sistema de educação judaico, e se é possível desenvolver um projeto educacional brasileiro voltado para a questão da cidadania, enfatizando os valores da cultura de seu povo.*

M. Reskin: - Primeiramente, para entender alguns aspectos da educação judaica, é necessário abordar algumas questões históricas a eles ligados, pois são particulares, ligadas à também específica história dos judeus. Desde o momento que o povo judeu foi expulso da terra de Israel, iniciando-se a Diáspora, infelizmente ele não foi bem recebido em todos os lugares. Desde esse momento, já dá para entender alguns aspectos peculiares. Quando a Europa era agrícola, por exemplo, e os judeus eram proibidos pelos senhores feudais de mexer com a agricultura, eles tinham que procurar de algum modo a sua subsistência. Uma das formas foi procurar ser erudito de alguma área, e assim sobreviver. Com isso, ao se fecharem as portas para a possibilidade da agricultura, uma das coisas que ficou aberta foi o estudo, e, através do estudo, procuraram suprir suas necessidades econômicas.

Assim, o principal ideal de uma mãe judia nos séculos XV e XVI era que seu filho fosse um sábio. Então, a problemática da oposição que o povo judeu sentiu da sociedade de um modo geral é que fez a coesão interna, ou seja, a coesão interna não é por si. Nenhum povo se isola se não sente uma pressão externa para isso. É lógico que essa coesão estava também ligada à Bíblia, aos preceitos que o povo judeu tinha que seguir, mas, além disso, houve a necessidade social, a questão da sobrevivência mesmo. O fato, por exemplo, de não haver escolas para todos na Idade Média, de estarem ligadas aos mosteiros ou à nobreza, e não acessível ao povo, fez com que o povo judeu criasse suas próprias escolas, devido

principalmente à necessidade de ensinar seus filhos a lerem a Bíblia, e, em cima disso, desenvolvem todo o sistema judaico de ensino. O fato também da criação de hospitais partiu também mais de uma necessidade social, que de preceitos; afinal, se o judeu não era aceito nos hospitais existentes, ele precisaria criar seu próprio sistema de saúde.

Agora, se dá para desenvolver algo similar ao que foi desenvolvido dentro do povo judeu? É difícil de responder, pois, como já falei, partiu de uma realidade específica, que não é a de outros povos. Poderia se fazer um paralelo talvez, com grupos étnicos oprimidos, como os negros nos Estados Unidos, os chineses no Japão, ou os católicos na Irlanda. A diferença nesses casos é que a opressão do povo judeu foi especificamente como povo, como nação. Outra questão é que perante situações similares os grupos oprimidos dão respostas diferentes. A dos judeus, no caso, foi a de coesão, que era necessária para a sobrevivência naquele momento. Observando os negros nos Estados Unidos, vemos que normalmente o que os grupos fazem é se assimilar à sociedade local, ao que os judeus responderam de modo diferente.

Essa foi a situação do povo judeu até meados do século XIX, quando começa o que se chamou de emancipação dos judeus, ou seja, na Europa Ocidental eles começam a receber os direitos civis: poderia ser um cidadão alemão e judeu. Então se questiona: se o judeu passou a ter liberdade política, por que continuou a coesão interna? A coesão não é mais a mesma, pois logo após essa emancipação jurídica, passou a existir a opressão social, a discriminação, um tipo de anti-semitismo social.

Nesse contexto, o judeu, ocupando uma parte da classe trabalhadora, é considerado culpado de alguns problemas. Quando numa classe mais privilegiada é acusado de opressor, de causador da miséria dos mais pobres. Ele passa a ser visto dentro da Europa como um elemento estranho à sociedade, de costumes, roupas e dialeto não europeus. Os judeus, então, começam a falar a língua do país, a se vestir como todo mundo. Em seguida, começa-se a falar da “essência” do povo judeu, que é distinta do povo alemão, do francês, etc. Coisa que pessoalmente não acredito existir. Poderíamos falar, é claro, da essência do ser humano, mas não de um povo específico. É muito difícil apagar mais de dois mil anos de anti-semitismo com uma legislação – “agora o povo judeu tem os mesmos direitos”. Isso foi teórico, porque na prática, na Alemanha de Bismarck, por exemplo, eles foram afastados das universidades; na

França começou o movimento nacionalista francês, que era anti-semita. O caso Dreifus é uma ilustração disso: ..., os protestos não eram morte a Dreifus, e, sim morte aos judeus. E isso depois de tantos anos depois da emancipação! Esse caso foi um forte marco na história moderna dos judeus, mostrou que parte das esperanças de fazer parte do povo onde moravam, foram abaladas. Tudo isso sem contar no que aconteceria com os intentos de Hitler, de acabar com todos os judeus. Podemos perceber que, durante a Segunda Grande Guerra, não foi somente a guerra dos países do Eixo contra os Aliados, mas houve uma guerra particular do nazismo contra o povo judeu, o que, como sabemos, acabou aniquilando mais de seis milhões de pessoas.

Assim que, como falei, perante situações determinadas, se tem distintas respostas. A minha opinião, portanto, é que não dá para fazer paralelos. Tem coisas similares, como, por exemplo, a ajuda social judaica, o ensino judaico, as tradições de como um pai judeu pretende instruir seu filho, e outros paralelos que existem entre alguns grupos. O que não podemos esquecer é que tudo isso está ligado a uma história de milênios, que não iniciou ontem, principalmente se considerarmos os patriarcas como Abraão e Isaque. Se considerarmos o povo judeu como tal, a partir da saída do Egito, dá pelo menos três mil anos de história. Por isso minha resposta é cética, há muita história por trás de nosso povo.

Juarez: - *Especificamente dentro da educação judaica, haveria algo que pudesse ser implementado, que pudesse ser trabalhado na prática em relação à educação para a cidadania, dentro da cultura de um povo diferente como o brasileiro?*

M. Reskin: Isso sim. Porque acredito que não foi o povo judeu que inventou a educação. Usamos, por exemplo, em nossa prática educativa diária, técnicas que não nasceram com os judeus. Utilizamos além das técnicas formais, muitas não formais. Você está aqui, por exemplo, dentro de uma casa de educação que trabalha com dois grupos de jovens judeus, utilizando técnicas não formais de educação. Cada grupo tem seu monitor, utilizam jogos, brincadeiras, inter-relação entre os grupos, etc.

Juarez: - *E esse trabalho é feito com jovens de ambos os sexos? – É um trabalho à parte, independente, ou é feito junto com a educação formal?*

M. Reskin: - Sim, sim, a gente não faz esse tipo de aceção. É um trabalho a mais, pois nem todas as crianças judaicas aqui em São Paulo vão para escolas judaicas. Um grande número vai para escolas não religiosas e formais; daí nosso trabalho não formal para dar também a educação judaica. O que a gente pretende é não cortar a corrente, mantendo as tradições e a história de nosso povo, afinal de contas, tantos anos de tradição e história não podem ser jogados no lixo. Além do que, modéstia à parte, acreditamos que possuímos alguns valores que podem ser passados à sociedade de um modo geral. Falo de valores éticos, históricos e universais que estão na Bíblia, como: não matarás, não roubarás, não cobiçarás a mulher do próximo, etc., que foram valores éticos judaicos que se tornaram universais. Pretendemos educar nossos jovens nesses valores, nessas tradições.

O sistema de educação não formal, no entanto, não existe somente dentro do povo judeu. Há em muitas sociedades sistemas como: Sociedade Amigos de Bairro, que também têm o objetivo de complementar a educação formal. Eu pessoalmente faço uma diferença: a educação formal informa, e a educação não formal forma. É obvio que as escolas formais também pretendem formar, mas, na prática, sabemos que isso pouco ocorre. O Brasil, porém, não é o único país que tem tantos problemas com a educação, como: falta de verbas, escolas mal aparelhadas, baixos salários, etc., que dificultam todo o processo.

Juarez: - *E mesmo o desinteresse dos alunos seria, talvez, por falta desse trabalho não formal ao qual o Senhor refere-se?*

M. Reskin: Mesmo isso. Faltaria esse nicho de formar as pessoas, e formar num ambiente de informalidade. Esse movimento juvenil que temos, a base é a informalidade: vem quem quer, quem tem interesse. Assim, você tenta formar a pessoa transmitindo valores, compromissos, interesse pelo que acontece na sociedade. Participamos das campanhas contra a fome, pelo agasalho, e outros movimentos envolvidos com a questão da cidadania. Queremos formar o homem consciente, crítico, e, infelizmente, isso é muito difícil de se conseguir dentro da estrutura formal. Na melhor das hipóteses, o que ocorre é o aluno perguntar durante a aula algo que está fora do programa, e o professor se comprometer a trazer a resposta depois. Na maioria das vezes, porém, ele ignora o aluno, está preocupado em concluir o conteúdo de sua

matéria. Mas isso não é problema só do Brasil, e muito menos privilégio do povo judeu. Assim, precisamos desse trabalho complementar num ambiente não formal.

Juarez: *Então esse sistema não formal é bem utilizado, trabalhando-se todas as tradições judaicas?*

M. Reskin: - Sim, porque nós judeus acreditamos que a escola judaica formal não alcançou também seus objetivos, então procuramos dessa maneira acrescentar ao trabalho que foi feito, os valores que são bons, que seria uma pena que se perdessem, pois são valores agregados que podem também ser passados a toda sociedade. Teve um pensador judaico alemão no século passado que falou: “que o bom judeu tem uma tarefa na sociedade: iluminar a sociedade geral com os valores judaicos”. Isso é parte do que procuramos fazer nessa instituição.

Juarez: - *Dentro da educação informal, a filosofia de Korczak é aplicada? Existe pelo menos dentro da sociedade judaica, em São Paulo, o consenso de que suas idéias sejam boas e viáveis?*

M. Reskin: - Bem, Janusz Korczak não trabalhava somente com crianças judaicas, seu lar educacional abrigava crianças de todas as culturas européias. Então ele era um pensador da educação não somente da educação judaica, trabalhando-a de forma global.

Muitos se questionam: como Freud foi judeu? Como tantos pensadores foram judeus? Isso é parte da essência judaica? Eu não sei, porque eu não acredito nisso. O judeu parte de uma realidade que é judaica: que o judeu não é aceito por todo mundo; isso o tornaria sensível às diferenças sociais que presencia. Grandes socialistas do mundo foram judeus: Rosa de Luxemburgo, Karl Marx (o avô de Marx era rabino, apesar de seu pai ser assimilado), Trotski, etc. Não estou fazendo um juízo de valores, mas essas pessoas foram comprometidas com uma mudança do mundo. Isso parte necessariamente de uma capacidade de sensibilizar-se com as questões sociais, com a opressão, pois eles mesmos sentiram isso em carne e osso.

Juarez: - *A filosofia educacional de Korczak é considerada como meta da educação judaica, ou ele é apenas mais um pensador utilizado?*

M. Reskin: - Ele é apenas mais um pensador, mas não no sentido pejorativo da palavra, ele é básico, assim como Freire, e outras pedagogias que são utilizadas por nós.

Juarez: - *Então não posso dizer que Korczak seja a base da educação judaica?*

M. Reskin: Não, não existe uma pedagogia somente judaica. No século passado, os judeus ortodoxos ensinavam suas crianças num sistema peculiar. Ficavam todas as crianças sentadas em círculo, e eles ensinavam, por exemplo, como aprender o alfabeto. Explicava-se como era cada letra, e, vindo o professor, colocava mel nas letras. As crianças contornavam as letras com os dedos e levavam à boca. O que se queria passar, e se conseguia, era que: a letra é doce, ler é doce, a Bíblia é doce! Até hoje esse sistema é utilizado. Um sistema simples, quem inventou (provavelmente na Idade Média) não imaginava o alcance e os ótimos resultados que se obteria com ele. Isso é um exemplo de que utilizamos um pouco de tudo.

Juarez: - *Se eu quiser me aprofundar nos estudos de Korczak, estarei dentro da filosofia da educação judaica, entendendo-a bem? No meio do povo judeu o que está acontecendo hoje na prática, a nível de educação?*

M. Reskin: - Não, primeiro para entender a educação judaica é preciso entender a história, a tradição judaica, a atualidade, as relações entre Israel e os judeus fora de Israel, assim como internamente. O que está acontecendo hoje a nível de educação não é somente Korczak, é ele também, mas nós utilizamos vários outros métodos. Você pode ver aqui, este manual de Rogers, por exemplo.

Juarez: - *A minha intenção é saber como funciona a educação judaica na prática, e saber o que posso tirar disso para nossa realidade, objetivando desenvolver meu projeto.*

M. Reskin: - O que posso te dizer é que existe na Universidade de Jerusalém, na faculdade de educação, uma cátedra específica de educação não formal. Você conhecerá lá um dos maiores gurus da educação não formal. Ele escreveu muito sobre esse assunto. Existe, logicamente, a possibilidade de acesso via Internet, com mais informações e obras sobre o assunto, pois é muito difundido em Israel; além de trabalhos com grupos de jovens nessa linha, há também muitas entidades de bairro, voltadas para esse objetivo.

Juarez: - *Korczak vai me ajudar nessa linha?*

M. Reskin: - Provavelmente sim. Ler Korczak é muito bom, ainda que seja “somente” para encher a sua alma, vai te ajudar bastante; e esse acesso pela Internet vai te ajudar mais ainda.

Juarez: - *Está bom, agradeço muito.*

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE