

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA DE PEDAGOGIA**



**SENTIDOS DA COLETIVIDADE: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A
INFLUÊNCIA DO PENSAMENTO DE ANTON MAKARENKO NA EMEF
PORTO ALEGRE - EPA**

Claraluz Camargo Gris da Silva

**PORTO ALEGRE
2015**

Claraluz Camargo Gris da Silva

SENTIDOS DA COLETIVIDADE: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A INFLUÊNCIA
DO PENSAMENTO DE ANTON MAKARENKO NA EMEF PORTO ALEGRE – EPA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no primeiro semestre de 2015, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Simone Valdete dos Santos

PORTO ALEGRE
2015

À Vó Hilda.

AGRADECIMENTOS

Dou graças à vida, ao amor, à beleza e à consciência criativa e generosa dos seres. Agradeço à minha mãe por ser a coisa mais incrível que eu já vi e por ter sido quem me mostrou que são muitos os horizontes.

Agradeço meu pai que sempre me incentivou a pensar com emancipação, liberdade e inspiração.

À incrível Bianka Biazuz por ter sido companheira e mestra no decorrer deste curso de graduação, com quem compartilho a premissa de que a/o educadora é alguém que tem por vocação gostar muito das pessoas.

Aos amigos-irmãos Ariel Camargo, Luna Camargo, Olívia Soares, José López, Roberta Boscardin, Deisiane Lopes, Gabriela Kralik, Carlos Tejera, Cristiane Abreu, Marina Vargas, Rodrigo Camargo, Brankinha, Giselda Camargo e Rodrigo Dias.

Sou grata às/os professoras e funcionárias da UFRGS que fizeram parte desta trajetória e que deram o seu melhor e demonstraram paixão em sua prática, especialmente à professora Simone Valdete dos Santos, orientadora deste trabalho e à Denise Comerlato, Helena Dória Lucas de Oliveira, Maria Clara Bueno Fischer, Heloísa Junqueira, Helvécio Aguiar, Sanda Andrade, Jorge Alberto Rosa Ribeiro, Paulo Peixoto de Albuquerque, Anita da Silva, Roseli Pereira e Marcelo Carbonell.

A todos os colegas com quem convivi neste curso.

Aos alunos das escolas EMEF Mario Quintana e EMEF Alberto Pasqualini do município de Porto Alegre, meus amigos, companheiros e mestres nesta jornada. Aos estudantes e profissionais da EMEF Porto Alegre (EPA), pelo acolhimento e assistência proporcionado em meu estágio de docência curricular e na realização deste TCC.

Gratidão, John Frusciante e Bruno Gröning.

*O medo dá origem ao mal
O homem coletivo sente a necessidade de lutar
O orgulho, a arrogância, a glória
Enche a imaginação de domínio
São demônios, os que destroem o poder bravo da humanidade.*

Chico Science – Monólogo ao Pé do Ouvido, 1994.

RESUMO

Esta pesquisa buscou analisar a influência do pensamento de Anton Makarenko no trabalho educativo da EPA. A EPA é uma escola da rede da EJA-Educação de Jovens e Adultos do município de Porto Alegre, que atende como público específico pessoas em situação de rua e/ou vulnerabilidade pessoal ou social. Ela tem como um de seus referenciais teóricos o trabalho de Makarenko, o qual desenvolveu uma teoria educativa que tem o princípio da coletividade como ponto central. Esta temática foi inspirada pelas reflexões após a experiência de estágio docente promovido pela disciplina do *Estágio de Docência: Educação de Jovens e Adultos* do 7º Semestre do curso de Pedagogia da UFRGS, realizado na EPA no ano de 2014. Caracterizado como um estudo intrínseco de caso, de interpretação qualitativa, buscou refletir e analisar na teoria educacional da EPA - através do estudo do PPP desta escola; e nas práticas educativas - a partir da revisão dos registros coletados durante o estágio docente; os novos sentidos dados ao princípio da coletividade, assim como entendido por Makarenko. A partir deste estudo foi possível afirmar o sentido da coletividade como provável consequência do sentido de cidadania marcante incorporado pelos estudantes e incentivado pelos educadores da EPA. A importância da afetividade no coletivo escolar da EPA foi outra afirmação oriunda deste estudo. As explicações sobre “como” e “por que” esse sentido se destacou no desenrolar desta pesquisa é destacado nas considerações finais.

Palavras-chave: **Educação. Coletividade. EPA. Makarenko.**

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1. A EPA (EMEF PORTO ALEGRE) – CONTEXTO DA PESQUISA	12
1.1. A história da EPA	13
1.1.2 Contexto histórico da criação da EPA no âmbito das ações e políticas públicas e educacionais e sua importância no atendimento de pessoas em situação de rua	16
2. ANTON S. MAKARENKO (1888-1939): UM PEDAGOGO SOCIALISTA	18
2.1. O Coletivismo em Makarenko	21
3. INFLUÊNCIAS DO PENSAMENTO DE MAKARENKO NA EPA	28
3.2. As Assembleias na EPA: reflexões sobre a coletividade e relato das experiências do estágio docente curricular	33
4. CONCLUSÕES	38
REFERÊNCIAS	42

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa buscou analisar a influência do pensamento de Anton S. Makarenko no trabalho educativo da EPA, observando como o princípio da coletividade é ressignificado.

A escolha desta temática foi inspirada pela experiência no estágio de docência curricular promovido pela disciplina do *Estágio de Docência: Educação de Jovens e Adultos* do 7º Semestre do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, realizado na EPA, durante o primeiro semestre do ano de 2014.

A intensa participação dos alunos nas decisões e organizações naquela instituição foi um aspecto que chamou muito a atenção. Isto pôde ser observado claramente nas assembleias ocorridas na instituição durante o período do estágio docente. Nestas ocasiões foram decididas regras de convivência, conflitos pessoais e de ordem organizacional da escola foram externados e problematizados e foram firmados compromissos entre todos, educadores e alunos. Nas votações ocorridas de forma direta, o voto de todos teve o mesmo valor. O direito de fala foi livre e democrático e todos receberam a mesma atenção pelos companheiros. Pareceu notável o quanto os educandos pareciam conscientes e afirmados de suas responsabilidades e necessidades naquele grande grupo escolar.

Devido à maneira como a coletividade parecia se organizar na escola, durante a prática me interessei pela análise do trabalho desta escola, conhecer seu histórico, conversar com alunos e funcionários para compreender os alicerces e princípios que fundamentavam suas práticas e princípios educativos, o que foi registrado nos Diários de Campo, nos Diários de Classe e no Relatório Final - realizados durante e no fim do estágio curricular do curso de Pedagogia.

Da análise posterior dos dados coletados emergiu a curiosidade em torno acerca dos princípios que possivelmente orientavam a prática de assembleias e a busca de relações e participações democráticas nos caminhos das práticas educativas e nas questões diretivas na EPA. Ao buscar essas referências em um estudo mais apurado¹ do Projeto Político Pedagógico - PPP desta escola o termo “*coletividade*” apareceu como princípio gerador destes movimentos. E, ligado a ele,

¹ do que o realizada logo no início do estágio, onde foi colocado como leitura obrigatória pela EPA à admissão.

estava o nome de um ilustre desconhecido: Anton Semionovich Makarenko. Foi visualizado no marco teórico do PPP da EPA:

O trabalho de Anton Semionovich Makarenko pedagogo que desenvolveu suas atividades junto a instituições para atendimento de crianças e jovens órfãos e marginalizados, também contribuiu para a percepção da **escola como espaço para aprendizagem da coletividade** [...] O respeito pelas individualidades e a busca por comprometer a todos e todas as estudantes com a vida e existência da instituição constituem elementos importantes na reflexão e prática pedagógica da EPA. Esta reflexão se desdobra em ações aperfeiçoadas ao longo do tempo, como o **estímulo e garantia da participação dos estudantes nos Conselhos de Classe, em Assembleias e demais espaços coletivos criados a partir das demandas coletivas** e organização autônoma no Grêmio Estudantil. (EPA, 2007, p. 17, grifo nosso)

A partir desta referência iniciei um estudo sobre a vida e a obra do pedagogo ucraniano Anton S. Makarenko. Neste sentido cabe ressaltar que foi difícil encontrar traduções em português de suas obras e mesmo ter acesso às existentes. Por esta razão justifico a utilização de vários trechos traduzidos de publicações em língua espanhola para o português.

Por conta da importância do momento histórico vivido por Makarenko – a Revolução Russa de 1917, na qual o pedagogo teve participação – foram realizados alguns estudos² sobre este contexto e o ideal socialista, buscando ampliar as miradas para o entendimento sobre seu pensamento.

O estudo do trabalho de Makarenko proporcionou reflexões sobre a maneira como o sentido da coletividade – princípio central de sua pedagogia – era ressignificado no trabalho da EPA. Assim nasceu este estudo de caso, que, como é defendido por Robert Stake é “o estudo da particularidade e da complexidade de um caso particular, para chegar a compreender a sua atividade em circunstâncias importantes.” (STAKE, 1999, p.11, tradução nossa)³.

A partir do mesmo autor é possível pensar que, devido ao interesse particular que caracterizou esta pesquisa, se trata de um *estudo intrínseco de caso*, uma vez que: “O caso vem dado. Não nos interessa porque com seu estudo

² Em CAPRILES (1988), LUEDEMANN (2002), O CAMINHO...(1931) e FERRARIO (2007).

³ “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso particular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes.”

aprendemos sobre outros casos ou um problema geral, mas sim porque precisamos aprender sobre este caso especial”. (Idem, p. 16, tradução nossa)⁴. Desta forma, este trabalho não pretende defender a coletividade como princípio educativo prezado pela autora, mas observar de quais maneiras ele se encontra presente na prática e na teoria e no espaço escolar e estabelecer relações entre essa influência no fenômeno da múltipla atuação dos alunos na EPA.

A interpretação qualitativa buscou analisar, na EPA, a resignificação dos sentidos da coletividade tal como definido por Makarenko. Isto se deu partindo de reflexões e análises sobre sua teoria, realizadas através do estudo do PPP da escola e das práticas ali desenvolvidas, a partir da revisão dos registros coletados durante o estágio docente do curso de Pedagogia (principalmente os referentes às assembleias).

Buscando esclarecer para o leitor o objeto de estudo desta pesquisa, no primeiro capítulo deste trabalho a EPA é apresentada sob o contexto desta pesquisa e o contexto histórico no âmbito das políticas públicas e educacionais no período da sua criação e desenvolvimento, assim como a sua importância como referência no atendimento à população em situação de rua. Este arranjo foi definido por apresentar indícios que justificam a referência de Makarenko no marco teórico da EPA - contextos históricos; e por esclarecer sobre a especificidade do público e do trabalho desta escola, dedicado ao atendimento de jovens e adultos em situação de rua e/ou vulnerabilidade pessoal e ou/social.

No segundo capítulo se encontra uma breve apresentação sobre vida e obra de Anton S. Makarenko, e uma explanação sobre o ponto central de sua pedagogia: o sentido da coletividade. Foram esses registros que suscitaram as primeiras impressões – que levaram até o sentido da coletividade – e que foram revistos de forma substancial a partir do estudo sobre o pensamento do pedagogo utilizado como referencial.

Na terceira parte está a interpretação sobre as resignificações do sentido de coletividade entendido por Makarenko nos princípios políticos pedagógicos da EPA. Neste ponto se fez contundente a contribuição dos registros das experiências nas assembleias desenvolvidas durante o período do estágio docente. Foram esses registros que suscitaram as primeiras impressões – que levaram até o sentido da

⁴ “El caso viene dado. No nos interes porque com su estudio aprendamos sobre otros casos, sino porque necesitamos aprender con ese caso particular.”

coletividade – e que foram revistos de forma substancial a partir do estudo sobre o pensamento do pedagogo utilizado como referencial.

Nas considerações finais, após a sintetização das novas significações da coletividade, é defendido como possível consequência da influência do trabalho de Makarenko e da coletividade o marcante sentido de cidadania que é incentivado através das práticas do coletivo escolar estudado. Nesse momento foi importante ressaltar o contexto político-histórico em que a EPA se desenvolveu, assim como seu panorama atual, como embasamento para afirmar sua importância junto ao crescente movimento de democratização e participação popular nas questões políticas e sociais no município de Porto Alegre.

Outro ponto de destaque que mereceu ser registrado nas considerações foi a importância dada à afetividade no coletivo da EPA. Explicar “como” e “por que” deste sentido se destacou no desenrolar desta pesquisa foi um dos objetivos deste capítulo final.

Durante meu estágio de docência na EPA informei os alunos das Totalidades Iniciais (T1, T2, e T3), educadores e professores referência e a equipe diretiva o interesse em realizar a pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso com uma temática referente àquela experiência. A direção da escola declarou que apoiava este movimento e se colocou à disposição para colaborar na realização. Os alunos da T2, turma que fui docente na ocasião do estágio, foram formalmente avisados sobre esta intenção. Os alunos das demais turmas do turno da manhã, T2 e T3, acabaram sendo comunicados durante as oportunidades que tivemos de diálogo em atividades conjuntas e conversas informais durante os períodos de intervalo. Anteriormente à decisão da pesquisa, declarei a todos meu posicionamento como professora-pesquisadora e que procurava compreender mais a prática docente e o ambiente escolar de forma geral, e por isso, minha prática iria refletir um tanto esta busca. Os alunos desde o primeiro momento se colocaram em posição de informantes, sendo que muitas declarações inseridas neste escrito foram feitas em diálogos não orientados. Esta postura pode ser explicada pela afirmação dos gestores do costume da EPA em receber muitos estagiários e colaboradores de áreas como a saúde e a educação, assim, os alunos e profissionais são habituados nestas relações e com o “olhar do observador”. Por esta razão os estudantes constantemente fazem declarações voluntárias de temas como o funcionamento e o histórico da EPA, suas expectativas como alunos, suas histórias de vida e a

realidade das pessoas em situação de rua nesta cidade. Pela riqueza destes diálogos e da relação de aprendizagem mútua desenvolvida neste período foram utilizados os registros e observações do estágio como objeto de estudo destacado nesta pesquisa.

Ao decidir realizar uma revisão destes documentos e reflexões dadas naquele período à luz da teoria pedagógica de Makarenko estava refletindo o movimento de maior entendimento sobre o trabalho da EPA, que realizei de forma quase instintiva após o término do estágio. Ao buscar compreender os sentidos da coletividade em Makarenko e suas ressignificações na EPA foi possível espreiar os entendimentos sobre o trabalho da escola que tanto suscitou o meu interesse.

A intensa participação dos estudantes nos assuntos e ações daquele coletivo escolar chamou minha atenção porque nunca havia visto nos espaços escolares onde orientei práticas educativas e fiz observações, assim como quando fui aluna, relações tão democráticas. Também foi muito inspirador observar os sentidos de coletividade e cidadania daqueles alunos, o que, a partir deste estudo, se mostrou como fruto do trabalho educativo da EPA. Eu, que me encontrava incrédula na educação escolar pública como fomentadora de relações mais democráticas e cidadãos politizados e com seus direitos respeitados, vi naquele foco de resistência os princípios dos movimentos da Educação Popular e da gestão democrática e motivações para continuar lutando por uma educação pública e popular que promova o sentido da cidadania e da coletividade.

A importância desta escola nas minhas concepções sobre educação e os laços de cooperação e fraternidade que se desenrolaram a partir desta experiência explicam meu comprometimento como colaboradora e defensora do seu trabalho. Este sentido se manifestou de forma imperiosa a partir da ameaça do fim do oferecimento do serviço na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA na EPA, realizada por pronunciamento da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre em 14 de outubro de 2014. Este acontecimento provocou um grande abalo emocional e nos encaminhamentos desta pesquisa, porém também selou um comprometimento com a luta contra seu fechamento.

Sob este espírito esta pesquisa foi realizada. Com o objetivo de esclarecer os princípios e a metodologia de trabalho da EPA este estudo teve como um de seus objetivos e princípios ideológicos a defesa da permanência do oferecimento da modalidade EJA.

1. A EPA (EMEF PORTO ALEGRE) – CONTEXTO DA PESQUISA

Ao chegar à EPA pela primeira vez eu pouco poderia prever o que me aguardava.

Com uma lista de escolas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do município de Porto Alegre nas mãos, buscava uma que aceitasse minha proposta para desenvolver meu estágio de docência curricular. Ao escolher a EPA como a primeira escola a ser visitada eu segui minha intuição, pois nunca havia sequer ouvido falar sobre a instituição.

Lá fui recepcionada pela Diretora da escola e o Coordenador Pedagógico das Totalidades Iniciais, e após a minha apresentação e colocadas as minhas intenções a primeira pergunta que fizeram foi se eu conhecia o trabalho da EPA.

Então me esclareceram sobre a especificidade do serviço oferecido, especializado no atendimento de jovens e adultos em situação de rua e/ou vulnerabilidade pessoal e social e questionaram se eu continuava certa de que queria realizar meu estágio lá.

Honestamente, ao chegar lá eu não tinha certeza, mas naquele momento eu não tive nenhuma dúvida de que era ali que eu queria estar.

Estava prestes a vivenciar a experiência em espaço escolar mais significativa da minha vida.

Iniciei meu estágio em março de 2014 e ele findou no final do mês de junho do mesmo ano em uma turma da Totalidade de Conhecimento 2 (T2).

A investigação sobre a história da escola foi o primeiro movimento provocado por essa experiência.

1.1. A História da EPA

“A história que nós vamos escrever.”

Esta fala de um aluno da EPA foi escolhida como slogan da escola em 1994⁵ e ilustra um momento muito importante de sua trajetória. Foi durante esse ano que o projeto da Escola Aberta do Centro trocou de nome – por exigência dos alunos, em reunião com o Secretário de Educação do Município de Porto Alegre – para se chamar Escola Porto Alegre e, como todos do povo da rua, seria conhecida por um apelido: EPA. Esse movimento precedeu a construção do espaço físico onde permanece instalada até hoje, na Rua Washington Luiz, no Centro Histórico de Porto Alegre; e a solidificação de seu trabalho como uma instituição formal de ensino.

Os primeiros movimentos que levaram ao surgimento da EPA resultaram das ações da Assessoria da Criança e Adolescente em Situação de Rua (ACAR), instância vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED/PMPA), que no ano de 1993 coordenou as ações voltadas para a construção do *Projeto de Experiência Pedagógica Escola Aberta do Centro*.

Em 1994, sob a coordenação da então Fundação de Educação Social e Comunitária (FESC), atual Fundação de Assistência Social e Cidadania (FASC) da Prefeitura Municipal de Porto Alegre (PMPA) e dentro do Projeto Jovem Cidadão – primeira tentativa de organizar em rede alguns serviços –, foi criado o serviço de Educação Social de Rua, parceria das Secretarias Municipais de Educação, de Saúde e de Cultura. Esse projeto seria decisivo nos rumos do plano educativo da EPA:

Desde o início deste trabalho a SMED dispôs de 10 professores que seriam os futuros trabalhadores da Escola Aberta para integrar a abordagem de rua, construir uma metodologia de trabalho própria e desencadear o processo de diagnóstico da realidade das ruas e, a partir daí, a proposta político-pedagógica da nova escola. (EPA, 2007, p. 8).

Neste mesmo ano, o projeto da Escola Aberta do Centro se vinculou ao Serviço de Educação de Jovens e Adultos (SEJA) que, desde sua criação, em 1989,

⁵ Extraído da página sobre a história da escola no Wiki da EPA na Internet: <<http://coletivoepa.wikispaces.com/Hist%C3%B3ria+da+EPA>> .

atendia no prédio do Mercado Público de Porto Alegre uma parcela da população que não teve e/ou não tinha acesso à escola.

Em 1995 foi inaugurado o prédio da EPA, que tinha como retaguarda o Albergue Municipal Ingá Brita e um centro socioeducativo diurno, ambos vinculados à FESC, e ficava ao lado do “Casarão da CEE”, um prédio ocupado e habitado por diversas famílias carentes⁶.

1.1.2. Contexto histórico da criação da EPA no âmbito das ações e políticas públicas e educacionais e sua importância no atendimento de pessoas em situação de rua

É importante situar o momento histórico que envolveu a criação da EPA. O processo de abertura política e de redemocratização no Brasil culminou na promulgação da Constituição de 1988. Nela, a gestão democrática é incluída como princípio e desta forma passa a fazer parte da legislação tanto dos estados quanto dos municípios.

Como fruto destes movimentos, no município de Porto Alegre o incentivo à participação democrática marcou os anos de governo da Administração Popular (1989-2004). A partir de 1989, por meio de leis e da implementação de novas vivências, é desencadeado o processo de gestão democrática nas escolas no município de Porto Alegre:

Dele fazem parte a Eleição dos Conselhos Escolares, Lei 292/93; a Eleição Direta para Diretor, Lei 7365/93; e a descentralização dos recursos financeiros [...] além de outros mecanismos que buscam garantir a participação mais ampla possível da comunidade na gestão escolar. Também em nível de rede municipal, houve a instituição do Conselho Municipal de Educação, Lei 248/91; e, a partir da abertura da nova LDBEN, Lei 9394/96 o Sistema Municipal de Educação, através da Lei 91/98. Esse processo inicialmente “encabeçado” pelo movimento organizado dos professores, através de sua associação – Associação de Trabalhadores em Educação do Município de Porto Alegre (ATEMPA) é assumido como eixo-administrativo fundamental pelo próprio Poder Executivo. (MEDEIROS, 2003, p. 19-20).

⁶ A história do Casarão da CEE é tema da dissertação de mestrado de Adriano Ruschel Marinho, apresentado ao PPGEduc/UFRGS em 2006, com a orientação do professor Nilton Bueno Fischer e pode ser acessado em : <<http://hdl.handle.net/10183/13744>>

Foi nesse panorama que a EPA se constituiu tendo como princípio o trabalho em rede, se posicionando como instância articuladora de ações e políticas voltadas para a população em situação de rua. Desta forma buscou se constituir “em um espaço de acolhimento, organização e socialização dos saberes, que atende para além da escolarização formal, com uma metodologia própria” (EPA, 2007, p. 4).

Seu comprometimento com o trabalho em rede levou a EPA, em 1997 a articular uma reunião intersecretarias para apresentar a listagem que fizera de 113 alunos da instituição que se encontravam em estado de total abandono, tendo apenas a escola como referência de acolhimento.

Como fruto desse diálogo foi criado o Grupo de Trabalho Intersecretarias sobre Drogadição, que mais tarde se tornou um Programa Municipal, coordenado pela Secretaria de Governo, composto por mais de uma dezena serviços e programas governamentais e não-governamentais voltados para a especificidade da situação de rua.

Também como consequência da preocupação com a ação coletiva e articulada com outras instâncias e programas, a partir de 1998 a EPA passou a participar do Programa de Atenção Integral a Crianças e Adolescentes em Situação de Rua (PAICA-Rua). Este programa tinha como objetivo unificar as ações de diferentes políticas sociais voltadas para o enfrentamento à situação de rua em Porto Alegre. O programa durou até o ano de 2005, quando foi desconstituído. Porém, os serviços continuaram se reunindo e posteriormente formando o Fórum Interinstitucional sobre a Rua (Inter-Rua), espaço onde atualmente se articulam e dialogam sobre os casos de crianças, adolescentes e jovens adultos em situação de rua em Porto Alegre e a EPA compõe sua coordenação.

Ademais desta valiosa contribuição para o avanço das políticas sociais de assistência e proteção na época, a EPA continua defendendo “a necessidade de que seja efetivada a rede de proteção à juventude e jovens adultos.” (EPA, 2007, p. 10).

2. ANTON S. MAKARENKO (1888- 1939): UM PEDAGOGO SOCIALISTA

A respeito dele, Paulo Freire me disse certa vez:
"Ele é o pai de todos nós. Ele é tão grande quanto um Fidel, um Amílcar Cabral, um Samora Machel".⁷

Anton S. Makarenko foi um pedagogo e escritor de profunda importância na história e nos estudos sobre Educação, responsável por um extenso legado reflexivo sobre os papéis da Educação e do educador.

Nascido na Ucrânia em 13 de março de 1888 esteve presente em um momento singular da virada no século XX: a revolução socialista que precederia a criação da União Soviética, com a queda do czarismo na Rússia.

Segundo Capriles, (1988, p. 18) a ignorância, o analfabetismo, a ausência de direitos e a miséria mais terrível formavam a realidade das massas populares do império czarista. No final do séc. XIX a Rússia era, especialmente no setor da educação, um dos países mais atrasados do mundo.

As transformações econômicas, sociais e políticas vividas pela Rússia nas primeiras décadas do século XX sugerem mudanças também na área educacional. As escolas primárias russas, até a Revolução de 1917, eram instituições isoladas, o que refletia no nível geral da instrução de maneira separatista, tanto em termos de clãs como de classes, limitando a continuação dos estudos superiores para as classes empobrecidas.

A influência das efervescentes ideias revolucionárias fez-se valer no período da Revolução de 1905, ano em que o jovem Anton, tendo concluído o ensino secundário e se formado em um curso preparatório para professores em educação infantil, começou a trabalhar como professor na Escola Primária das Oficinas Ferroviárias em Kriúkov. Mais tarde ele trabalhou como inspetor na escola da estação de Dulínskaya. Desde então, passou a encabeçar círculos de tendências revolucionárias e educativas, dos quais participavam intelectuais, além de alguns poucos trabalhadores ferroviários. “Nessas reuniões Anton Semionivich condenava a

⁷ Assim relata René Capriles (1988, p.8) no livro Makarenko – O Nascimento da Pedagogia Socialista.

autocracia, falava da necessidade de realizar transformações revolucionárias, da liberdade e da democracia.”⁸

Em 1914 ingressou no então recém-criado Instituto Pedagógico, em Poltava, que preparava professores e administradores para o ensino secundário. Nesse período se dedicou ao estudo profundo e sistemático da pedagogia, da história e da filosofia, se formando em 1917, ano da revolução.

De acordo com Cambi (1999, p. 558) e Luedemann (2002, p.12) nesse momento histórico Lenin ocupa o governo do país e busca estabelecer uma estratégia revolucionária, dando ênfase às novas características que deveriam compor a Educação comunista, defendendo assim uma relação muito próxima entre escola e política. A bandeira proletária da revolução de outubro exigia a criação da escola única, resultado do fim da propriedade privada e ferramenta auxiliar para o fim das classes sociais, onde os antigos explorados deveriam ser reeducados para assumir o comando da sociedade.

É nesse cenário que, em 1920, Makarenko é convidado assumir a direção de uma escola – recém-inaugurada – para jovens ditos “delinquentes”, a Colônia de Gorki. As memórias do educador desta experiência foram a inspiração para a sua principal obra literária *O Poema Pedagógico*. Esta composição singular, um romance sobre os dias vividos na Colônia, escrito na primeira pessoa pelo personagem representativo do pedagogo, traz o frescor das convicções pedagógicas talhadas pelas experiências lá ocorridas. Foi a partir daí que o pedagogo passou a defender que **“a prática pedagógica é a organização do coletivo, para a educação da personalidade no coletivo e ocorre somente através do coletivo”** (FILONOV, 1988, p. 131).

Em 1928 passou a dirigir também a comuna de Dzerjinski, experiência que inspirou a escrita do livro “As Bandeiras nas Torres”, que descreve uma situação diferente de Gorki, onde o projeto de coletividade se formara, para agora relatar as impressões sobre a experiência desta coletividade já estabelecida.

Em seguida destas experiências Makarenko realizou uma série de obras literárias menores, entre elas novelas, relatos pedagógicos, obras teatrais (Anton considerava o teatro como poderoso meio de educação dos jovens e do povo) e

⁸ “Hablando en estas reuniones, Anton Semionovich condenaba apasionado a la autocracia, hablaba de la necesidad de realizar transformaciones revolucionarias, de la libertad y de la democracia”. (KUMARIN, 1975, p. 12, tradução nossa.)

roteiros cinematográficos. Junto a elas foram realizadas uma série de artigos, discursos, intervenções e ensaios, que culminaram na escrita do “Livro dos Pais”, escrito em colaboração com sua esposa, a também pedagoga Galina S. Makarenko, e que sintetiza os 20 anos de experiência pedagógica. Essas obras são testemunhas do incansável atividade de Makarenko como organizador e difusor da educação socialista, interrompida por sua morte prematura, aos 51 anos.⁹

É justamente por conta desta intenção que recebe críticas ao seu trabalho por companheiros do partido como Nadezhna Krupskaja¹⁰, que - apesar de compartilhar a mesma defesa de que a “a coletividade não absorve a personalidade da criança, mas influi na qualidade e no conteúdo da educação” (KRUPSKAIA, 1978, p.31, tradução nossa.)¹¹, criticou principalmente a rigidez e os castigos impostos como medida educativa para a autodisciplina. Como também de críticos atuais ao anunciarem que sua pedagogia objetivava o servilismo aos desejos de poder do o partido, através introjeção pelo povo do sentido do respeito e validação da autoridade:

Makarenko tinha uma ideia clara do tipo de personalidade comunista queria alcançar: o trabalhador qualificado, disciplinado e bem capacitado, acostumado a aceitar e exercer a autoridade, leal ao partido e ao Estado. Educação coletiva no significava que as crianças pudessem fazer o que lhe apetece, mas sim que aprenderam a aceitar a autoridade do coletivo e a tomar parte voluntariosamente em fortalecer essa autoridade [...] à aceitação incondicional do coletivo hierárquico .” (CASTLES; WÜSTENBERG, 1987, p. 110, tradução nossa.)¹² .

O sentido da autoridade foi justamente um aspecto que pareceu gerar certo conflito ao ser defendido junto ao princípio da autogestão, como pode sugerir as advertências de Makarenko:

⁹ RADICE, LUCIO L.. Notas sobre o autor. In: MAKARENKO, A. S.. **O Socialismo e a Educação dos Filhos**. Rio de Janeiro; Editorial Vitória, 1956.

¹⁰ Pedagoga e política russa, casada com Lênin, foi uma das maiores .

¹¹ “la colectividad no absorbe la personalidad del niño, pero influye en la calidad y el contenido de la educación.”

¹² “Makarenko tenía una idea clara del tipo de personalidad comunista queria lograr: el trabajador calificado, disciplinado y bien capacitado, acostumbrado a aceptar y ejercer la autoridad, leal al partido y al Estado. Educación colectiva no significava que los niños pudieran hacer lo que les antojara, sino más bien que aprendieron a aceptar la autoridad del colectivo y a tomar parte voluntariosamente em fortalecer esa autoridad. [...] la aceptación incondicional de la autoridad del colectivo jerarquico proporcionaba una preparación adecuada para la obediencia incondicional del partido e el estado stalinista”.

Para fazer uma vida normal na qual a coletividade possa se desenvolver, é fundamental e decisivo um rigoroso equilíbrio dialético da direção e da autogestão. Violar este equilíbrio traz obrigatoriamente consequências negativas. Já a subestimação da autogestão, a ausência, na coletividade, de uma opinião social progressista, conduz, também, a um fortalecimento do poder administrativo, o que é prejudicial, pois transforma a coletividade num meio de pressão sobre o indivíduo. Por sua vez, o enfraquecimento do centro da coletividade e de sua direção está diretamente ligado com a ativação das tendências anarquistas, as quais levam a serem destruídos todos os contatos coletivistas fazendo com que ‘apodreça o organismo coletivo. (MAKARENKO, 1977, p. 15-16)

. Desta forma, ao propor uma educação voltada a desenvolver o sentido de autogestão, que deveria servir para educar para a disciplina da personalidade voltada para o sentido da coletividade, defendia a necessidade de serem definidas posições de autoridade que seriam responsáveis por orientar a direção do coletivo (na própria direção à coletividade) e, sendo assim, por justificar e fazer valer a “autoridade do coletivo”.

Ao defender e justificar o sentido de autoridade vai contra o pensamento anarquista. Em muitos de seus escritos o termo “anarquia” é utilizado como pejorativo e algo a ser combatido em sua pedagogia. Isto pode ser visto na citação citada anteriormente, em que afirma que as “tendências anarquistas” fazem com que se desintegre o organismo coletivo, assim como na seguinte afirmação:

Precisamente a disciplina é o que distingue a sociedade da anarquia e determina a verdade. “Aquele que não trabalha, não come.” Esta curta e sensível frase reflete um sistema estrito e reto de disciplina socialista sem a qual no pode haver nem sociedade nem liberdade individual.”.(MAKARENKO, 1977, p. 34, tradução nossa.)¹³

A partir deste discurso é possível entender que Anton utilizava o termo “*anarquia*” como inverso de sociedade e incompatível com o socialismo, por se indispor à disciplina como princípio da autogestão. Pode-se também perceber a influência da afirmação do trabalho organizado como base da sociedade socialista,

¹³ “Precisamente la disciplina es la que distingue a la sociedad de la anarquia y la que determina la verdad. “El que no trabaja, no come”. Esta corta y sensilla frase refleja un sistema estricto y recto de disciplina socialista sin la cual no puede haber ni sociedad ni libertad individual.”

organização que poderia ser desestabilizada pelo sentido de autonomia “*contra toda autoridade*” como entendido no anarquismo.

É importante frisar que apesar de não se referir diretamente ao movimento anarquista em seu trabalho, a frequente utilização do termo em seu trabalho pode vir a somar ao motivo das acusações de seus críticos, quanto ao servilismo de sua pedagogia aos desejos de poderio do partido comunista. O movimento anarquista teve forte representação na Ucrânia no começo do século XX através do makhnovismo, movimento liderado por Nestor Makhno, que entre 1917 e 1921 protagonizou a Revolução Ucraniana e que buscava implantar o Comunismo Libertário. Desta forma é possível afirmar que Makarenko tinha conhecimento do o anarquismo como movimento e principalmente como um inimigo do partido, uma vez que o movimento makhnovista representava uma ameaça ao objetivo do domínio dos bolcheviques sobre o poder na região.

Apesar das opiniões que podem surgir sobre as reais intenções dos sentidos da coletividade em sua pedagogia, é inegável declarar que seus estudos foram pioneiros ao discutir este sentido na educação na modernidade e que, dada a urgência da discussão sobre o coletivo na atualidade, marcada pelos sentidos da globalização, o estudo sobre o seu pensamento faz-se muito relevante hoje.

No Brasil foram poucos os autores que se dedicaram à investigação e publicação do trabalho deste autor. O livro de Cecília Luedemann “Anton Makarenko, vida e obra – a pedagogia na revolução” apresenta um desses raros estudos aprofundados. Esta obra que, uma das fontes consultadas neste TCC, foi muito utilizada como referência no desenvolvimento das metodologias pedagógicas das escolas do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra - MST. Por conta desta relação, a autora declara ter tido sua obra considerada “material subversivo” e incitar ao comunismo, em uma ação civil movida pelo Ministério Público do Rio Grande do Sul no ano de 2008, que pedia a desocupação de dois assentamentos sem-terra no interior do estado.¹⁴

¹⁴ WEISSHEIMER, Marco Aurélio. Ação do MP gaúcho contra MST repete discurso anti-comunista pré-1964. *Carta Maior*, ago. Disponível em: <http://www.cartamaior.com.br/templates/colunaMostrar.cfm?coluna_id=5737>

Como autora de um livro “proibido” [...] decidi escrever este artigo para me posicionar contra as medidas inconstitucionais e violentas do Ministério Público Estadual e da Brigada Militar do Rio Grande do Sul. Dentre outras “providências”, como impedir marchas, reprimir protestos, invadir acampamentos e assentamentos, os procuradores ainda propõem “a intervenção nas escolas do MST, a fim de tomar todas as medidas que serão necessárias para a readequação à legalidade, tanto no aspecto pedagógico quanto na estrutura de influência externa do MST.” Na chamada “readequação pedagógica”, os interventores criaram uma lista de livros “proibidos”, cujos autores conhecidos são intelectuais internacionalmente destacados, como Florestan Fernandes, Paulo Freire, Chico Mendes, José Martí e Che Guevara. E um educador também consagrado no campo da pedagogia, mas não tão conhecido pelo público leigo, considerado pelos “interventores” como um perigoso pedagogo soviético: Makarenko. (LUEDEMANN, 2008)

“*Quem tem medo de Makarenko?*”, o título do artigo questiona. Luedemann responde: “A burguesia, cujo projeto de Brasil não permite a formação de um povo culto e livre.” (Ibidem)

2.1. O Coletivismo em Makarenko

"Anton Semiónovitch, o senhor é simplesmente um homem extraordinário! Soube educar excelentes garotos. Para eles não existe nada impossível!"¹⁵

A coletividade foi considerada por Makarenko uma novidade tal qual era o socialismo e estava vinculada a este fenômeno. Considerando que “os objetivos do trabalho educativo só podem ser deduzidos das experiências que a sociedade coloca”¹⁶ estipula o conceito da coletividade como coluna vertebral do processo educacional.

¹⁵ Fala de Máximo Gorki após conhecer a colônia de Gorki. (CAPRILES, 1988, p.16). Gorki foi um escritor e ativista político russo. Makarenko declarou que o que mais impressionou quando o conheceu foi a crença de Gorki no ser humano e na grande exigência sobre ele (MAKARENKO, 1977, p. 269). Pelo fato de ter passado por situação de orfandade quando criança e uma vida nômade exercendo vários empregos, passando fome e frio nas ruas, era tido como referência pelos jovens da colônia que levava seu nome: “- Quer isso dizer que Gorki, afinal de contas, era um como nós?[...] Essa ideia perturbadora enchia-os de alegria. A vida de Máximo Gorki se tornou como que uma parte da nossa vida. Os seus episódios fora pra nós como uma mina de comparações e alcunhas. Serviram-nos de esboços de discussões e aferições pra avaliarmos os valores humanos.” (Idem, 1980, v. I, p. 96). Máximo também foi o maior incentivador da escrita do Poema Pedagógico, que começou em 1925 sob e que se estendeu por 10 anos e teve suas primeiras publicações no ano de 1933 em almanaques em que Gorki era redator.

¹⁶ MAKARENKO, A. S. . Os objetivos da educação. In: LUEDEMANN, C. S.. Anton Makarenko vida e obra – a pedagogia na revolução. São Paulo; Expressão Popular, 2002. (p. 270-275)

Defendendo que a pedagogia se estabelecesse como uma ciência com objetivos práticos, Makarenko sustentava que era necessário educar cidadãos disciplinados. E isso não poderia ser feito somente por meio do exercício da obediência:

[...] a disciplina não se cria com algumas medidas "disciplinárias" mas com todo o sistema educativo, com a organização de toda a vida, com a soma de todas as influências que atuam sobre a criança. Nesse sentido, a disciplina não é uma causa, um método, um procedimento de educação, mas o seu resultado. (MAKARENKO, 1981a, p. 38)

A educação da personalidade, desta forma, era o objetivo central da pedagogia de Makarenko. Para isso era preciso um cuidado para resolver a questão da dificuldade da construção do sentido de coletividade que tivesse por base as diferenças entre as pessoas, para que não se corresse risco de projetar uma personalidade definida, mas que, tampouco para evitar essa objetivação, se buscasse uma educação diferente frente a cada individualidade.

Sendo assim - acreditava que a única tarefa organizativa digna daquela época deveria ser a criação de um método que, sendo comum e único, permitisse simultaneamente que cada personalidade independente desenvolvesse suas aptidões, mantendo a sua individualidade e avançando pelo caminho das suas vocações.

Os resultados dos esforços pedagógicos não deveriam ser o desenvolvimento de uma personalidade específica, mas sim a consciência de cada um como membro de uma coletividade com qualidades específicas.

Por conta das contradições que envolvem a relação entre o princípio coletivo e o pessoal, Makarenko defendia que o planejamento da personalidade deveria ser precedido de uma análise dos fenômenos intracoletivos e pessoais¹⁷. Ao deixar de considerar a criança como o objeto de estudo da educação para considerar o coletivo, a educação conseguiria contemplar todas as personalidades. (LUEDEMANN, 2002, p. 278).

¹⁷ MAKARENKO, A. S. . Os objetivos da educação. In: LUEDEMANN, C. S.. Anton Makarenko vida e obra – a pedagogia na revolução. São Paulo; Expressão Popular, 2002. (p. 270-275)

Defendendo a necessidade de se desenvolver uma educação coletivista, partiu do princípio comunista “*de cada um segundo sua capacidade, a cada um segundo suas necessidades*” (MAKARENKO, 1977, p. 22, tradução nossa.)¹⁸ para explicar a necessidade de desenvolver o sentido da coletividade.

Mas o quê significa “a cada um segundo suas necessidades”? Para esclarecer o que são necessidades, e como haverão de se satisfazerem na prática não basta que tenhamos uma atitude consciente e lúcida sobre a nossa conduta. É necessário o costume de comportar-nos bem. (Ibidem, tradução nossa.)¹⁹

Dessa forma, determinou como “atitude consciente” não o fato dos indivíduos fazerem o que sabem que é considerado como “o certo”, uma vez que é fácil para o indivíduo compreender o que se deve fazer, dependendo das expectativas previamente e externamente formuladas do que é considerado certo em determinada ocasião; mas sim aquela que ele faz senão por não poder agir de outra maneira, por costume. Malarenko acreditava que criar uma cultura de costumes se mostrava muito mais difícil do que educar a consciência das pessoas. Seus esforços no desenvolvimento de sua pedagogia não se focavam em desenvolver somente a disciplina individual, mas fomentar a criação de todo um sistema de novas tradições e costumes socialistas, que buscava extirpar o espírito burguês capitalista nas relações e anseios sociais.

Para isto defendia a necessidade da disciplina para um rígido controle de si e dos demais na busca de uma consciência coletivista, que faria com que as necessidades individuais pudessem ser consideradas no coletivo para a construção da consciência do novo cidadão pretendido pela revolução.

Em uma palavra, na sociedade soviética temos o direito de considerar como disciplinado somente o homem que sempre e em todas as circunstâncias sabe escolher a atitude correta a mais útil para a sociedade, e que possui a firmeza de manter essa atitude até o fim, quaisquer que sejam as dificuldades e inconveniências. (Idem, 1980a, p. 38)

¹⁸ “de cada um según su capacidad, a cada uno según sus necesidades.”

¹⁹ “¿Pero qué significa,” a cada uno según sus necesidades”? Para aclarar qué son necesidades y cómo habrán de satisfacerse em la practica no basta com que tengamos una actitud consciente y lúcida hacia nuestra conducta. Se necessita la costumbre de obrar bien.”

. Para explicar esta necessidade, fazia crítica ao senso comum que definia que o indivíduo deveria ter virtudes e defeitos, declarando: “Não são os homens que tem defeitos, mas as relações entre eles.” (Idem, 1980b, v. I, p. 12)

Por que o homem tem que ter defeitos? Devo aperfeiçoar a coletividade até desarraigar todos os defeitos. [...] Precisamente na ética soviética deve existir um sério sistema de exigências ao homem, e somente isso dará lugar para que se desenvolva, acima de tudo, a exigência consigo mesmo e isso é o mais difícil. [...] Exigir dos demais é fácil, mas a si mesmo...” (Idem, 1977, p. 24-25, tradução nossa.)²⁰

Makarenko relatou como a experiência na colônia de Gorki o fez perceber a importância de ser exigente. Muitas vezes quando decretava punições aos pupilos logo as encurtava ou suspendia, acreditando que o fato de os perdoarem faria com que eles tivessem por ele mais afeição. Foi em um momento como esse quando que foi surpreendido durante uma assembleia geral, onde foi levantado o seguinte discurso por eles:

Fazemos uma proposição. Anton Semionovich Makarenko tem direito a sancionar. Saudamos e apoiamos esse direito. Mas propomos que não tenha direito a perdoar e a por em liberdade. Como é isso que Anton Semionovich nos castigue e depois, por seu nobre coração, lhe pedimos que nos perdoe, e o faz! Que direito tem de perdoar-nos?” (Ibidem, p. 26, tradução nossa.)²¹

Ao que Makarenko respondeu: “Obrigado, não por terem apresentado uma boa preposição, mas por terem me educado” (Ibidem, tradução nossa.)²². Ele compreendeu que a tendência a fechar os olhos – perdoar ou não perdoar - era um relaxamento da sua conduta, uma desvalorização de suas próprias decisões. Dessa forma, declarou que aprendeu de seus pupilos a ser exigente consigo mesmo e que cada um poderia aprender com os outros. E que isso não era nada fácil, por isso a necessidade da disciplina.

²⁰“¿Por qué tiene que ter defectos el hombre? Debo perfeccionar la colectividad hasta desarraigar todo los defectos. [...] debe existir un serio sistema de exigencias hacia el hombre, y solo eso dara lugar a que se desarrolle, ante todo, la exigencia para consigo mismo. y eso es lo mas dificil. [...] Exigir de los demás es fácil, pero a si mismo...”

²¹““Hacemos una proposición. Anton Semionovich Makarenko tiene derecho a sancionar. Saludamos y apoyamos ese derecho. Pero proponemos que no tenga derecho a perdonar y a poner en libertad. ¡Que es eso que Anton Semionovich nos castigue y, despues por su noble corazón, le pedimos que nos perdone y lo hace! ¿Qué derecho tiene a perdonarnos?”

²² “Gracias, no por haber presentado una buena preposición, pero por que me han educado a mí.”.

Ao objetivar o desenvolvimento da nova sociedade comunista a partir da elaboração de normas de conduta, defendeu que ela deveria ser construída na prática, de forma prosaica e dentro das possibilidades, no simples sentido comum.

A exatidão comportamental deveria ser buscada nas ações simples do dia-a-dia. Exemplificou utilizando o caso da comuna, em que a pontualidade dos indivíduos nos horários estipulados pelo coletivo era considerado como imprescindível à sua organização, por essa razão foram sancionadas penas máximas a quem não cumpria a norma. Assim, a exatidão em cumprir a pontualidade demonstrava o respeito pela coletividade: “Na exatidão se revela o princípio básico da nossa ética, que é a preocupação constante de nossa coletividade.” (Ibidem, p. 29, tradução nossa.)²³.

Para elaborar essas normas era preciso se deslocar do campo imagético das crenças e filosofias, para agregar os sentidos da experiência prática, “não uma sensível nomenclatura das normas da moral, senão um sistema ético, integral, harmônico e viável na prática, expressado, de um lado, em sérios estudos filosóficos e, de outro, no sistema de tradições soviéticas.” (Ibidem, p. 35, tradução nossa.)²⁴. Assim, era necessário ultrapassar os valores éticos residuais do sistema de divisão de classes, pautados no individualismo para chegar a uma honestidade que não fosse aquela proveniente do desejo de perfeccionismo individual, que separava o indivíduo dos movimentos sociais e que buscava solucionar sua indiferença ante a sociedade através do estreitamento de suas aspirações individuais. Este valor moral ligado à autoindulgência, segundo Makarenko, permitia que houvesse exploração entre os indivíduos e as classes sociais.

A honestidade sempre começou pela negação “não quero”: não quero o alheio, não quero nada supérfluo, não quero nada incorreto... Nossa honestidade deve ser sempre uma dinâmica exigência de si e dos demais; quero e exijo para mim e aos demais, atenção completa sobre os interesses comuns; exijo tempo completo de trabalho; capacidade completa para responder pelo dever de um; divisão de forças; conhecimentos completos; quero e exijo as ações mais perfeitas e mais corretas. (Ibidem, p. 39, tradução nossa.)²⁵

²³ “En la exactitud se revela el principio básico de nuestra ética, que es la preocupación constante de nuestra colectividad.”

²⁴ “sistema ético, integral, armónico y prácticamente viable, expresado, de un lado, en serios estudios filosóficos y, de otro, en el sistema de tradiciones socioéticas.”

²⁵ “La honestidad ha comenzado siempre por la negación “no quiero”: no quiero lo ajeno, no quiero nada supérfluo, no quiero nada incorrecto... Nuestra honestidad debe ser siempre una dinámica exigencia hacia si y hacia los demás; quiero y exijo para mi y los demás atención completa hacia los intereses comunes; exijo

Makarenko critica o movimento dos podólogos psicologismo da criança e se envolvesse com as situações concretas vividas na instituição, defendia que as divisões por nível de desenvolvimento fossem substituídas por outras como a idade ou segundo a produção.

Na colônia de Gorki desenvolveu o sistema de **divisão por destacamentos**, que eram os grupos sociais primários de contato, onde se organizavam de 7 a 15 educandos, os quais no período inicial foram indicados por Makarenko, mas que ele sugeria que posteriormente fossem eleitos em assembleia geral.

O chefe de cada destacamento se tornava responsável por objetivar a coletividade em todas as atividades do grupo, assim como era responsável pelo desenvolvimento integral de cada um dos integrantes. Além destes destacamentos primários, o Conselho de Chefes nomeava responsáveis pra os destacamentos mistos dos educandos por turno. Os destacamentos mistos, segundo Makarenko, delimitavam o papel dos chefes dos destacamentos primários e faziam a conexão necessária para trazer ao grande grupo os anseios e participação de todos os participantes dos coletivos primários.

Assim como os chefes de cada destacamento tinham como tarefa direcionar as ações e princípios de cada destacamento, Makarenko, como diretor, detinha poder sobre a direção geral do grande grupo. Segundo ele, todos tinham direitos iguais, porém os chefes tinham a responsabilidade da direção, determinada como a “autoridade do chefe”.

Este mesmo conceito de autoridade Anton colocava como necessidade educativa dos pais aos seus filhos:

A educação infantil começa na idade em que nenhuma demonstração de lógica nem alegações de direitos são possíveis. [...] o próprio sentido da autoridade consiste justamente no fato de que não existem demonstrações, de que é aceita como uma dignidade indubitável do chefe, cujo valor e gravitação se impõem espontaneamente no espírito da criança. O pai e a mãe tem de ter essa autoridade, pois sem ela não é possível educar. (Idem, 1981a, p.27)

Outro princípio fundamental era a necessidade de estipular perspectivas comuns ao coletivo, que orientariam que as individualidades convergissem em um só senso coletivo e definiriam as divisões das atividades segundo as especificidades individuais. No caso da colônia de Gorki e na comuna de Dzerzjinski a perspectiva foi a produção do trabalho, a partir da cooperativa que foi criada a partir deste trabalho coletivo. Esse princípio também deveria reger a base da sociedade comunista que se formava.

3. INFLUÊNCIAS DO PENSAMENTO DE MAKARENKO NA EPA

A partir da proposta de observar a influência do pensamento de Makarenko na EPA e as resignificações quanto ao sentido da coletividade o primeiro movimento reflexivo se deu sobre as intenções da ação educativa.

A ações educativas, em Makarenko tiveram como principal intenção educar a personalidade dos indivíduos – seguindo os sentidos coletivistas e socialistas – o quê seria capaz de provocar novos costumes e parâmetros comportamentais necessários à ética do projeto da sociedade socialista pretendida pelo partido comunista.

A EPA compreende os objetivos da ação educativa a partir do embasamento na Educação Popular, partindo do princípio de Paulo Freire que “o objetivo da educação é ensinar a leitura da palavra junto com a leitura do mundo para, assim, transformá-lo.” (EPA, 2007, p. 17) Desta forma tem como propósito incentivar “a transformação da realidade interna e externa de seus sujeitos, através de processos de construção de autonomia e participação crítica na sociedade na qual estão inseridos”. (Ibidem).

Estas diferentes concepções definem posturas diversas quanto à percepção da identidade dos educandos. Isto fica bastante claro no relato de Makarenko da recepção de novos internos na comuna de Dzerzhinski, em que explica o desenvolvimento da prática que faz parte do processo que criou e chamou “*método de explosão*”:

Logo se organizavam em columna²⁶ [...] seguidos destes vagabundos [...] O público chorava enternecido, enquanto nós fazíamos apenas por polidez, e não por suscitar sentimentalismos. Enquanto chegavam à comuna os metíamos no banheiro, saindo de lá barbeados, lavados e vestidos com os mesmo trajes de festa e colarinhos brancos dos demais Na sequência era trazido em um carrinho as roupas com que vieram vestidos, as molhavam com benzina e as queimavam solenemente. Ajudados pelo companheiro que se encontrava no pátio recolhia as cinzas e as jogava em um balde. Para muitos de meus empregados isso parecia uma brincadeira, embora, na realidade o ato produzia uma comovente impressão, senão simbólica, pelo menos material. (MAKARENKO, 1977, p. 167, tradução nossa)²⁷

²⁶ os comunas que iam com Anton recepcionar os novatos. (nota da autora)

²⁷ “Luego formaban en columna [...] seguidas de estos vagabundos, cerrando la formación una sección más de comuneros.[...] El publico lloraba enternecido, aunque nosotros lo hacíamos por pura fórmula, y no por suscitar

Makarenko demonstra nesta narrativa como via seus educandos ao chegarem à: “vagabundos”. Este termo é comumente utilizado em suas obras e reflete a motivação do “trabalho” ser a perspectiva que guiaria a nova sociedade socialista, e por esta razão, seus projetos educacionais. Anton declarou que nos primeiros tempos em Gorki acreditou que teria problemas com os alunos que cometiam crimes, porém os alunos que realmente representaram problemas na ação educativa foram os educandos considerados “individualistas”. Os vagabundos, ou seja, os que não trabalhavam e não se esforçavam na prática do exercício da coletividade e da disciplina da conduta para o abandono suas personalidades influenciadas pelos sentidos negativos que ele atribuía à já indigesta tradição cultural russa contaminada pelos princípios burgueses e capitalistas. Por esta razão essa personalidade deveria ser “queimada”, assim como as roupas dos novatos da comuna, simbolizando a entrega de suas vidas ao ideal socialista e na construção da nova sociedade que se vislumbrava através do reconhecimento da “autoridade do coletivo”.

O público específico da EPA - pessoas em situação de rua e/ou vulnerabilidade pessoal e/ou social - são os novos “vagabundos”, compreendidos pela *meritocracia* e pelo pensamento capitalista atual como improdutivos e desta forma, cujo preconceito cristalizado pelo o senso comum é caracterizado por culpabilizações individuais da sociedade sobre a sua situação de rua. Ora causado pelas drogas, ora pela “preguiça”, ainda se crê que lhes falta iniciativa. Este modo de pensar é bastante semelhante ao de Makarenko quando prevê que a mudança comportamental irá comprometer à mudanças sociais e na vida destes indivíduos. Porém, indo na contramão deste pensamento a EPA encara de maneira mais complexa e problematizada a situação de seus alunos:

sentimentalismos. En cuanto llegaban a la comuna los metíamos al baño, saliendo de allí rapados, lavados y vestidos con los mismos trajes de fiesta y cuellos blancos que los demás. A continuación se traía en una carretilla su vestimenta anterior, se regaba con bencina y se quemaba solemnemente. Acudía la pareja que estaba de servicio en el pátio, barría las cenizas y las echaba a un cubo. A muchos de mis empleados esto les parecía una broma, pese a que, en realidad, el acto producía una conmovedora impresión, si no simbólica, por lo menos material.”

O Projeto Político Pedagógico da EPA é consolidado a partir de questões da realidade, para atender esta população, que elabora a sua compreensão de estar no mundo a partir de uma experiência que deixa marcas identitárias contingentes e históricas. Vivendo num mundo de carência absoluta, convivendo com experiências de ver suas necessidades básicas como moradia, saúde, alimentação, trabalho, lazer e principalmente as relações afetivas (familiares e sociais) não contempladas, são impelidos a busca caótica da sobrevivência que se impõe sobre a busca organizada do conhecimento. Dessa forma é trazida para a instituição um desafio de articular essas distintas necessidades básicas. (EPA, 2007, p. 16)

Enquanto Makarenko busca apagar os vestígios sociais e culturais de seus estudantes a partir da construção de uma nova conduta coletiva, criada a partir de um trabalho disciplinado, a EPA, “ao propor esta inserção refletida e problematizada em conjunto com os estudantes, demonstra que os percebe como sujeitos de direito”. (Ibidem)

O conceito de coletividade recebe um significado novo na EPA, se constituindo como um projeto de trabalho que busca promover relações e organizações democráticas, tendo por princípio que este processo é necessário para promover o incentivo ao sentido de cidadania aos seus alunos.

Para tanto, a EPA propõe como diretriz FILOSÓFICA o diálogo público, social e pedagógico com as ações que envolvam a população de jovens e adultos em situação de rua e vulnerabilidade social e pessoal, considerando o estudante sujeito de suas aprendizagens, respeitando o direito inalienável de ser estudante e cidadão. (Ibidem, p. 20)

A EPA ao reconhecer as identidades de seus alunos e propor a problematização de suas realidades nas atividades educativas dentro e fora desta instituição, possibilita que as necessidades e desejos individuais destes indivíduos possam ser consideradas no coletivo social mais amplo, a partir dos próprios processos de empoderamento como cidadãos.

Estudando a história desta escola é possível afirmar que os alunos desde o seu início tiveram participação ativa e atuante nas decisões e caminhos tomados no desenvolvimento deste espaço escolar. Assim como na questão da escolha do nome da EPA e da participação dos alunos nas primeiras reuniões de articulação do

projeto da escola, a apropriação deste espaço escolar foi desenvolvida de forma gradual e ininterrupta pelos alunos desde a sua concepção e fundação.

O projeto Escola aberta, que a princípio fora uma medida emergencial que visava o retorno das crianças e adolescentes que vivam na rua às suas comunidades, foi o embrião do diálogo entre o poder público e estes alunos, representantes desta população, que, também a partir daquela ação se tornava visível. Deste diálogo surgiu este coletivo, partindo das considerações destes indivíduos quanto à sua identidade e de suas exigências por um espaço de ensino formal que tivesse condições e intenções de acolhê-los.

As percepções dos indivíduos que participaram dos primeiros movimentos educativos que deram origem à EPA fez parte das discussões sobre os princípios pedagógicos que deviam reger a instituição. Assim se determinou como função da escola desenvolver propostas educacionais a partir da rede de conhecimentos trazida pelos jovens e estruturada na rede de conhecimentos dos profissionais que nela trabalham. (Idem, p. 16)

Por esta razão, diferente das experiências educativas de Makarenko em que a unidade central da ação coletiva estava na produção e no trabalho, na EPA está centrada no próprio trabalho educativo. Entretanto as duas propostas convergem na ideia que o desenvolvimento dos sentidos da coletividade só poderá se dar na prática da ação coletiva.

A partir da influência do trabalho de Makarenko foi proposta pelos educadores da EPA a prática de assembleias como instrumento do gerenciamento do coletivo e para a articulação das decisões nelas definidas com os movimentos da gestão da escola. No período inicial de implementação das assembleias os profissionais tinham “o desafio de mediar as duríssimas sanções, como a expulsão e a suspensão que os alunos sugeriam ser única saída frente ao descumprimento dos combinados” (Idem). Frente a esse panorama as medidas de avaliação tomadas pela coordenação pedagógica buscaram propor substituir as sanções de castigos por espaços de escuta e a valorização do comprometimento com a aprendizagem.

Seguindo a tendência da substituição de punições por espaços de escuta, no ano de 2000 formou um instrumento pedagógico neste sentido: o Serviço de Acolhimento Integração e Acompanhamento, o SAIA. É possível dizer que o trabalho do SAIA possibilita a articulação da individualidade do alunos com o coletivo escolar, fortalecendo e promovendo a dialogicidade em diversos âmbitos:

[...] ao assumir os compromissos de acolher, de acompanhar e de investigar a realidade dos jovens/adultos através da construção de ações pedagógicas mais significativas, a escola se propõe a colocar cotidianamente em situação dialógica as dimensões sócio-cognitivas e sócio-afetivas dos estudantes e dos educadores. Acolher e permitir a inclusão não é só uma questão metodológica, é uma dinâmica a permear todos os tempos e espaços escolares, tendo como protagonistas educadores comprometidos e envolvidos com uma prática educativa dialógica. Essa postura apontará caminhos, visando à construção dos vínculos, afetos e respeito mútuos essenciais para a construção da autonomia e de outras aprendizagens. (Idem, p. 34)

Sobre o respeito das identidades dos estudantes é importante também destacar a proposta do “[...] uso da “Redução de Danos” (Lei 11.343/06, art. 20) enquanto princípio metodológico que referencia as ações de toda a escola.” (Ibidem, p. 6), uma vez constatado o amplo consumo abusivo de substâncias psicoativas pela grande maioria dos alunos da EPA. Os princípios da Redução de Danos (RD) buscam fazer com que os usuários, conscientes de sua situação, possam buscar medidas de saúde que minimizem os efeitos que implicam este consumo.

À partir do mote “assuma o controle”, a RD propõe aos usuários que decidam por si mesmos se devem cuidar ou não de si e de que forma fazê-lo, de modo que a questão que interessa não é a noção de desvio, mas a de excesso ou moderação, de ser mestre ou escravo de seu próprio desejo. Neste sentido, podemos pensar que a RD e os redutores buscam veicular uma ética em que o cuidado de si se coloca como uma escolha estética ou política, e não como uma imposição. (NARDI, RIGONI, 2005, p. 280)

Desta forma, percebo que a influência da RD no trabalho da EPA perpassa a abordagem sobre as questões de saúde, e, em consonância com os demais princípios pedagógicos desta escola, objetiva a emancipação dos sujeitos a partir do respeito por suas particularidades e da confiança na capacidade das pessoas de autogerirem suas vidas.

O sentido de pertença e articulação das individualidades no coletivo, a que Makarenko pretendeu promover a partir da disciplina, da precisão e autodireção através da compreensão da “autoridade do coletivo”, assim como da sua articulação

pelo sistema de destacamento é entendido na EPA como função dos processos dialógicos orientados pelos educadores.

A partir da apresentação dos sentidos que a análise do trabalho e princípios político-pedagógico da EPA sob a luz do coletivismo em Makarenko apresento as contribuições das experiências das assembleias ocorridas no estágio docente curricular, dada a importância que tiveram para minhas reflexões sobre o coletivismo nesta instituição.

3.1. As Assembleias na EPA: reflexões sobre a coletividade e relato das experiências do estágio docente curricular

A prática das Assembleias Gerais de Estudantes é uma instância disciplinada no calendário escolar da EPA, sendo recomendada a realização de uma ordinária mensal e extraordinárias, sempre que necessário.

Durante meu estágio tive a oportunidade de participar de duas assembleias de alunos. Em uma delas participaram os alunos da T2, e a outra reuniu todos os alunos da Totalidades Iniciais (T1, T2 e T3).

A primeira foi a Assembleia de Alunos das Totalidades de Conhecimento Iniciais, que foi convocada de forma extraordinária após acontecerem alguns conflitos entre os alunos gerados por desentendimentos em assuntos que tratavam da organização espacial naquele espaço escolar. Estas perturbações causaram a constatação, tanto dos profissionais, quanto dos estudantes, da necessidade do fortalecimento e estabelecimento de novas “*combinações*” - maneira como são comumente chamadas as regras de convivência pelos alunos da EPA - para o novo ano escolar que se iniciava.

Dada a importância do tema abordado, todo o corpo escolar foi convidado a participar. Teve a presença de todos os professores das Totalidades Iniciais, do Núcleo do Trabalho Educativo - NTE²⁸ e profissionais do SAIA e foi mediada pelo Coordenador Pedagógico da Totalidades Iniciais da EPA.

²⁸ O Núcleo do Trabalho Educativo da EPA, implantado em 1999, tem como perspectiva constituir-se em espaço de cidadania, onde a experiência de trabalho fosse vivenciada de forma autoral, crítica e solidária. A partir do levantamento da história de vida dos estudantes da EPA e de suas habilidades e interesses, o NTE construiu áreas de atuação que se complementam, são elas: Papel Artesanal, Jardinagem, Cerâmica, Informática. Ele faz parte dos três movimentos educativos da EPA: Estudo da Realidade (SAIA); Organização dos conhecimentos (Totalidades) e Aplicação dos conhecimentos (NTE e Gestão). (EPA, 2007, p.32-40)

Foi realizada uma ata e determinados novos ajustamentos oriundos dos consensos gerais e/ou da maioria (determinados pelo sistema de voto direto) que envolviam as dinâmicas, rotinas e regulamentações internas, assim como das estratégias em busca de melhorias nos relacionamentos interpessoais na escola.

Os educadores trouxeram algumas sugestões de pautas, como a definição do horário do banho e do café ao chegar na escola²⁹, assim como o horário da entrada na sala de aula.

Os alunos sugeriram discussões de maneira espontânea, sem a necessidade de serem incitados. Quem quisesse falar levantava a mão e esperava os companheiros que levantaram primeiro. Porém também foram feitos muitos comentários, interrupções e sobrefalas durante a assembleia, sem que causasse grandes tumultos ou caos. Dentre os assuntos levantados pelos alunos foi a proposta da realização de mutirões para a limpeza e pintura da escola, assim como para o cuidado do jardim e do pátio.

Outro debate invocado pelos alunos foi sobre a presença e conduta dos profissionais da Guarda Municipal na escola:

V. (aluno da T1): - *É até bom que tenha um guarda, evita as brigas.*

A. (aluna da T3): - *Bah, mas girica³⁰ até aqui dentro?*

O nome dos alunos se encontra substituído pela letras iniciais que não se tratam das verdadeiras iniciais de seus nomes, a partir de escolha aleatória, buscando manter o sigilo sobre suas identidades. Se optou por dar destaque para o coletivo primário a que pertencem, a Totalidade por permitir transparecer as relações e articulações entre o grande grupo.

De forma efetiva pude observar os frutos desta experiência através das atitudes e ações reflexivas posteriores que indicaram o comprometimento de todos na efetivação dessas deliberações. O que pode ser visualizado no comprometimento dos alunos, no compromisso dos professores em abordar os temas gerados por e

²⁹ O banho (banheiro com chuveiros, sabonete e toalhas e o café diferenciado são serviços oferecido pelo SAIA, através das ações do *Acolhimento Diferenciado*, que oferece também o encaminhamento à atendimento de saúde. (EPA, 2007, p. 36)

³⁰ Termo comumente utilizado para se referir à revista física e de pertences realizada por policiais nas abordagens de indivíduos “suspeitos” ou que representam periculosidade, categorias em que são inseridas as pessoas em situação de rua, à priori, por esta situação.

nesta experiência em suas práticas pedagógicas e na postura do SAIA de interpretação e investigação individualizada do discurso dos alunos e seus contextos durante a dinâmica da assembleia relatada.

Dentre as “combinações” estabelecidas na assembleia que pude comprovar seus cumprimentos efetivos, se destacaram:

- Horário de chegada para o banho: 7h e 30m; duração do banho: 5min; café: antes das 8h; sala de aula: 8h;

(A determinação do horário e do tempo de duração foi feita mediante votação direta e concordância dos educadores e alunos).

- Não trazer drogas, ou armas (facas, tesouras, canivetes) para a escola; mais respeito com os colegas e educadores;

(Comprometimento dos alunos, expressão declarada por um aluno durante essas discussões: “- *Coisa da rua é na rua.*”)

- Organização para o mutirão.

(Comprometimento dos educadores.)

Outro destaque desta assembleia foram as ramificações reflexivas geradas por esta oportunidade dialógica. Ao debaterem questões específicas do dia-a-dia na escola, os participantes acabaram levantando discussões mais amplas.

Uma delas foi sobre a questão de gênero:

P. (aluna da T3): - *No banheiro dos homens todos podem se ver. Por que no das mulheres tem que ser uma de cada vez?*

Desta forma, as assembleias se constituem também como fomentadoras da escolha dos *Temas Geradores*, parte integrante dos *Conhecimentos Significativos*, que juntamente com as *Redes Temáticas* e as *Redes Conceituais*, são princípios da Educação Popular Freiriana, utilizados no planejamento curricular na EPA.

A segunda assembleia de alunos, promovida somente com os alunos da T2, turma na qual exerci minha docência, foi motivada por problemas de relacionamento entre os alunos que estavam afetando a dinâmica das aulas e o envolvimento deles nas atividades propostas pela Educadora Referência da turma e nos seus processos de aprendizagem.

Todos os alunos estavam descontentes com a postura do aluno A., que declaravam provocar desconcentração durante as propostas educativas, e por não se sentirem à vontade frente a atitudes desrespeitosas e até mesmo violentas com a professora titular e outros profissionais da escola tomadas por ele.

Em diálogos anteriores à ocasião da assembleia, quando A. não estava presente, cobraram a expulsão dele da turma como única resolução para esta problemática. Durante a assembleia, porém, todos explanaram suas angústias diante esta situação sem as exaltações que caracterizaram as conversas prévias, e argumentaram sobre as razões do comportamento deste aluno prejudicar o trabalho desenvolvido nas aulas.

Entretanto, isso não se deu de maneira espontânea, sendo de extrema importância o trabalho de mediação realizado pelo coordenador pedagógico, pela educadora representante do SAIA na assembleia e pela professora titular da turma. Neste sentido ambos buscaram fomentar o sentimento de compreensão, colaboração e empatia ao invés de incentivar a simples delação entre os alunos.

É interessante analisar a fala do aluno C. na parte inicial da assembleia:

C.: - A professora tem que tomar uma atitude, a gente não pode fazer nada.

Se sentido incomodado buscava uma solução rápida para esta situação, achando que a sua participação findava na denúncia e cobrança aos “responsáveis”. A partir da mediação dos profissionais da EPA, a partir de questionamentos e comentários, os alunos foram incitados a ampliar os sentidos da participação de cada um no caso e reavaliar os propósitos desta proposta dialógica.

O aluno A. ouviu a todos quieto, a princípio apresentando sinais de resistência e incômodo, que foram aos poucos desaparecendo na medida em que os demais participantes passaram da reclamação à apresentação de propostas, assim como de assumirem sua parcela de participação e responsabilidade nas relações interpessoais naquele grupo específico.

C: - *Tu é um guri bom, A.. É inteligente, sabe mais que nós todos. Só tem que parar de “ladaia”³¹ ...*

Esta fala, por fim, arrancou um sorriso de A., que em seu discurso se comprometeu em buscar um relacionamento mais harmonioso com o grupo. Neste momento fui surpreendida de forma positiva quando G., aluno que demonstrava maior resistência à permanência de A. na turma, e sinalizando a importância dada à afetividade nos relacionamentos na EPA, após ouvir o colega parou na frente dele com os braços abertos e disse:

G.: - *Ah! Então vem cá me dar um abraço!*

A assembleia que fora proposta tendo em vista uma questão específica acabou sendo catalisadora de reflexões mais amplas, que não se trataram apenas de analisar os pormenores, mas sim, investigar os cerne da questão. Isto ficou claro no momento final, quando todos foram incitados a declarar as impressões provindas deste debate. Neste sentido a fala do aluno J. sintetizou os sentimentos gerais do grupo:

J.: - *Tem que ter união, conversar em grupo, trocar ideia sem bater boca, que isso não dá em nada.*

³¹ Ladaia: Bobagem, brincadeira, irresponsabilidade. Termo muito utilizado pelos alunos e pelo povo que mora nas ruas.

4. CONCLUSÕES

Ao focar a minha atenção no sentido da coletividade na EPA e em Makarenko, uma das percepções mais significativas foi que a influência do trabalho deste pedagogo não se deu somente porque assim os educadores e gestores da EPA estabeleceram em seu marco teórico, mas também porque foi inspirada pelas experiências da participação popular e da gestão democrática na cidade de Porto Alegre.

A EPA nasceu sob o escopo dessas ações democratizantes. Os educadores e os alunos que se envolveram no projeto da EPA no seu período de concepção, tinham em comum o sentido de coletividade semeado pelas condições e incentivos da participação e atuação do povo nas decisões e ações do que era público. Apesar de terem perspectivas diferentes, trabalharam em conjunto para construir este coletivo que hoje os representa. Para isso, se valeram de práticas que incentivavam a participação de todos e a problematização das individualidades.

Estes movimentos são característicos do período da Administração Popular na cidade de Porto Alegre, da qual trazemos como herança os impactos gerados pelas experiências do Orçamento Participativo e outras instâncias que buscavam promover relações mais democráticas, dentre as quais a EPA se destacou como centro de referência de gestão democrática na educação.

A especificidade dos alunos que atende faz parte da identidade desta escola, e não apenas definidor dos parâmetros das expectativas do trabalho educativo. Semelhante à minha chegada na EPA - quando não fui motivada pela questão da especificidade de seu público- , ela não nasceu buscando “sanar” ou dar alento à estas pessoas, ela nasceu junto à elas, a partir também das suas exigências e necessidades.

Desta forma, a EPA resignifica de maneira contundente o sentido de coletividade como entendido por Makarenko. Ao reconhecer a coletividade como um projeto e método de trabalho para o desenvolvimento da cidadania, busca a emancipação dos indivíduos a partir do incentivo aos próprios processos de libertação.

O projeto Escola aberta, que a princípio fora uma medida emergencial que visava o retorno das crianças e adolescentes que vivam na rua às suas comunidades de origem revelou a realidade da existência e problemática desta

população. A problematização destas questões proposta neste e por este coletivo escolar foi responsável por influenciar de maneira decisiva, tanto na organização dos indivíduos no movimento que os representa - o Movimento da População em Situação de Rua- MPSR/RS³², de como na inclusão de índices e problemáticas nas discussões com o poder público.

O que observei na EPA foi que os educadores são considerados pelo coletivo com autoridade para problematizar e direcionar os temas e questões originados dos anseios e necessidades individuais para que sejam levadas à luz do coletivo, e, a partir daí definir-se como será a ação coletiva.

O elo de união das instâncias na escola que permitem uma participação efetiva no coletivo, a que Makarenko deu o propósito ao sistema de destacamentos e chefes, na EPA é visto como função do processo dialógico. Desta forma o SAIA busca promover esta união através da instituição de processos dialógicos e a articulação entre os diversos espaços e tempos educativos na EPA

A questão da punição foi com certeza um dos pontos mais polêmicos na proposta pedagógica proposta por Makarenko. Segundo ele, a cobrança feita pelos educandos quanto à própria rigidez na aplicação dos castigos por ele estipulados lhe ensinou a importância da disciplina.

Na EPA, o que observei é que estes termos não estão assim vinculados. As diferentes representações sobre a afetividade podem explicar isto.

Para Makarenko a questão afetiva também deveria ser encarada sob o jugo da disciplina, uma vez que os “defeitos” comportamentais derivados levavam a um alto grau de individualidade, abstração e distração, e assim, desviavam os indivíduos do sentido coletivo. Sobre a questão afetiva entre educandos e educadores, se posicionava da seguinte forma:

³² Os educandos da EPA reconhecem suas individualidades e lutam junto ao Movimento da População em Situação de Rua (MPSR/RS), assim como todo o coletivo escolar da EPA. Este movimento teve sua origem, no caso do Rio Grande do Sul, na ação coletiva de organizações desta população frente às truculências e retrocessos do governo de Yeda Crusius (2007-2011) – responsável por retomar o terror a esta população a partir de seus desmandos sobre a Brigada Militar, no comando do inesquecível coronel Mendes – que se dizia “o lixo social” - e que nos deixou como herança o terrorismo policial como ferramenta para “instalar a ordem” e o assassinato do trabalhador sem-terra Elton Brum, sob a ordem do Estado. Hoje em dia tem como principais desafios lutar contra o processo de fechamento de instituições de assistência à população em situação de rua e a desmobilização do trabalho em rede, iniciados a partir de 2005 na cidade de Porto Alegre.

Personalmente nunca he buscado el amor infantil y considero que este cariño organizado por el pedagogo para su propia satisfacción es un delito. Este coqueteo, esta afición por el cariño, esta jactancia de afectos ocasiona gran daño al educador y a la educación³³.

A EPA partiu de outros sentidos ao tratar a afetividade. Uma das características disso está na identificação da violência como fator de extrema importância. A partir da constatação da escola de que “a maioria destes estudantes são vítimas de Violência Doméstica (psicológica, física, sexual, negligência), um fenômeno complexo que envolve múltiplas causas e consequências” e de que “as violências sofridas ao longo de suas vidas, muitas vezes são reproduzidas. (EPA, 2007, p. 23), é identificada como algo que não só os oprime, mas como os educa à opressão. Por essa razão foi uma questão problematizada junto à ação educativa desde os primórdios na EPA.

. Aponto isso no sentido de afirmar que os educadores não buscaram “fazer caridade” ao destacar essa problemática nos processos educativos, partindo de um princípio decidido de forma isolada e direcionada, mas que ela foi incorporada ao projeto pedagógico através da escuta sensível a que se pretende.

Desta forma, o afeto é importante porque assim os alunos o destacaram, e o destacaram porque tiveram a oportunidade de problematizar a questão da violência, proposto pelos educadores, porque os alunos a destacaram anteriormente. Essa graciosa espiral é resultado das características de como este coletivo se organiza. Ela pode ser visualizada na proposta do estudo da realidade dos estudantes como referência para a organização dos conhecimentos das Totalidades e na aplicação dos conhecimentos através do Núcleo de Trabalho Educativo – NTE e da gestão.

Sobre a prática das assembleias, concluo que estas experiências revelaram o incontestável potencial desta metodologia para a promoção da democratização das relações interpessoais neste espaço escolar, assim como para a articulação e participação dos alunos nas decisões deliberativas que envolvem o trabalho da EPA. Para além da instituição de acordos e resoluções, este movimento propiciou aos alunos a revisão do olhar que tinham sobre si e sobre os companheiros “de rua” e de escola.

³³ “Pessoalmente nunca busquei o amor infantil e considero que este carinho organizado pelo pedagogo para a sua própria satisfação é um delito. Este flerte, esta procura por carinho, essa jactância de afetos ocasiona grande dano ao educador e à educação.” (MAKARENKO, 1977, p. 119, tradução nossa.).

O processo de luta contra a política *higienista* que vêm caracterizando as últimas administrações na cidade de Porto Alegre, ilustrado pelos movimentos de remoções públicas dos moradores das ruas e de comunidades assentadas em áreas irregulares, principalmente no centro da cidade, refletem também a influência do trabalho da EPA e o princípio da coletividade voltado ao sentido da cidadania.

A resistência e mobilização dos alunos frente à ameaça de fechamento da EPA está sendo um dos movimentos mais aguerridos e inesperados já vistos nesta cidade. Os alunos organizaram-se em marchas de protesto e articulações com o judiciário como medida imediata a este anúncio³⁴. Foram realizadas duas audiências públicas na Câmara de Vereadores de Porto Alegre e diversas reuniões buscando discutir a problemática do seu fechamento. Hoje o processo encontra-se proibido por uma ação do MP/RS, porém o prefeito da cidade, José Fortunatti entrou com uma ação recorrendo desta decisão. O destino da EPA anda é indefinido. Como integrante deste coletivo por princípio ideológico e de luta, declaro em nome do coletivo da EPA que **não iremos desistir** de manter a oferta da EJA na EPA.

Ao se constituir como um espaço que reconhece a identidade de seus alunos e que procura promover condições que os incentive a buscar as mudanças pessoais e sociais que estejam de acordo com as suas necessidades e desejos, realiza mais do que “assistências individuais”, mas possibilita uma integração social que estimula a percepção de que viver coletivamente significa que somos todos responsáveis e cúmplices da realidade, que é uma só.

Ao reconhecer os fatores que determinam os sentidos de identidade atribuídos e personificados por estes indivíduos e por não reconhecer seus estudantes como seres inacabados, tão pouco viventes de um mundo finalizado, a EPA assume o papel que deveria ser realmente cumprido pelas políticas e práticas sociais de assistência, que de forma educativa, e por isso transformadora, propusessem medidas e condições que permitissem e incentivassem a participação de todos em profundos processos de reavaliação, debate e ações em busca da transformação da realidade.

³⁴ A fotografia que ilustra a capa deste TCC se trata de um registro da marcha em protesto realizada pelos alunos, educadores, colaboradores e amigos da EPA, no dia 22 de out. de 2014.

REFERÊNCIAS

CAPRILES, René. **Makarenko – O Nascimento da Pedagogia Socialista.**; São Paulo; Scipione, 1988.

CASTLES, Stephen; WÜSTENBERG, Wiebke. **La educación del futuro.** Una introducción a la teoría y práctica de la educación socialista. México; Editorial Nueva Imagen, 1987.

O CAMINHO da vida. Direção: Nikolai Ekk. Mezhrabpomfilm; URSS, 1931(119 min). Título original: Путёвка в жизнь / Putyovka v zhizn.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PORTO ALEGRE. **Projeto Político Pedagógico**, 2007.

FERRARIO, Juan M.. **As matanças de anarquistas na Revolução Russa.** Originalmente editado pela Biblioteca Alberto Ghirardo, Rosário, 2005 . Tradução e reedição por Imprensa Marginal. São Paulo; Imprensa Marginal, 2007.

FILONOV, G. N.. **Anton Makarenko.** Carlos Bauer, Ester Buffa (orgs.). Recife; Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.

KUMARIN, V. **Anton Makarenko:** Su vida y labor pedagógica. Moscú: Editorial Progreso, 1975.

KRUPSKAIA, N. **Acerca de la educación comunista.** Madrid: Nuestra Cultura, 1978.

LUEDEMANN, C. S.. **Anton Makarenko vida e obra – a pedagogia na revolução.** São Paulo; Expressão Popular, 2002.

_____. Quem tem medo de Makarenko? **Brasil de Fato:** uma visão popular do Brasil e do mundo. 2008. Disponível em:
<<http://www.brasildefato.com.br/node/3629>> Acessado em 24 de fevereiro de 2015.

MAKARENKO, A. S.. **O Socialismo e a Educação dos Filhos.** Rio de Janeiro: Editorial Vitória, 1956.

_____. **Problemas de la Educación Escolar Soviética.** Moscú: Editorial Progreso, 1975.

_____. **La Colectividad y la construcción de la personalidad.** Moscú: Editorial Progreso, 1977.

_____. **Poema Pedagógico.** Volumes I e II. Tradução da versão francesa por M. Rodrigues Martins. Lisboa: Livros Horizonte, 1980.

_____. **Conferências sobre Educação Infantil.** Apresentação de Wagner

Gonsalves Rossi. Tradução de Maria Aparecida Vizotto. São Paulo: Editora Moraes 1981a.

_____. **Livro para os Pais**. Volume I. Tradução da versão francesa por M. Rodrigues Martins. Lisboa: Livros Horizonte, 1981b.

_____. Os objetivos da educação. In: LUEDEMANN, C. S.. **Anton Makarenko vida e obra – a pedagogia na revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2002. (p. 270-275)

MAZZAROTTO, Rosilene. Rede Temática: O Desafio da Realidade. In: BALESTRERI, Ricardo (Org.). **Na inquietude da Paz**, Edições CAPEC. 2003.

MEDEIROS, Isabel Letícia P.. **Gestão democrática na rede municipal de educação de Porto Alegre de 1989 a 2000**: a tensão entre reforma e mudança. Dissertação de Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2003. Disponível em < <http://hdl.handle.net/10183/3899>>

NARDI, Henrique, RIGONI, Rafaela. Marginalidade ou Cidadania? A rede discursiva que configura o trabalho dos redutores de danos. In: **Psicologia em estudo**. Maringá, vol.10, no.2, p.273-282, maio/ago 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a14.pdf>>, consultado em 11 de agosto de 2014.

NASCIMENTO, Patrícia Ribeiro do. **A mulher jovem nas ruas**: seus mecanismos de resistência, suas construções socioculturais e o papel da EMEF Porto Alegre como território de assistência, referência e emancipação. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação – Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2009. Disponível em < <http://hdl.handle.net/10183/27398>>

PAICA-RUA (Org.). **Meninos e meninas em situação de rua**: políticas integradas para a garantia de direitos. São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF, 2002. (Série fazer valer os direitos, v. 2).

STAKE, Robert E.. **Investigación con estudio de casos**. Madri: Ediciones Morata, 1999.

WEISSHEIMER, Marco Aurélio. Ação do MP gaúcho contra MST repete discurso anti-comunista pré-1964. Carta Maior, ago. Disponível em: <http://www.cartamaior.com.br/templates/colunaMostrar.cfm?coluna_id=5737> Consultado em 21 de julho de 2014.