

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIA E SOCIEDADE**

**ESTEVÃO ANTONIO DE SOUSA**

**CAMINHOS PEDAGÓGICOS: MAKARENKO NA REPÚBLICA**  
**MOSSUNGUÊ**

**CURITIBA**

**2025**

**ESTEVÃO ANTONIO DE SOUSA**

**CAMINHOS PEDAGÓGICOS: MAKARENKO NA REPÚBLICA  
MOSSUNGUÊ**

**The pedagogical paths: Makarenko in the Mossungue Republic**

Dissertação apresentada como requisito para  
obtenção do título de Mestre em Tecnologia e  
Sociedade da Universidade Tecnológica Federal do  
Paraná (UTFPR).

Área de concentração: Tecnologia e Trabalho.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Sara de Lima Dias.

Coorientador: Prof. Dr. Pedro Moreira da Silva Neto.

**CURITIBA**

**2025**



[4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Esta licença permite compartilhamento, remixe, adaptação e criação a partir do trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que sejam atribuídos créditos ao(s) autor(es). Conteúdos elaborados por terceiros, citados e referenciados nesta obra não são cobertos pela licença.



**Ministério da Educação**  
**Universidade Tecnológica Federal do Paraná**  
**Campus Curitiba**



---

**ESTEVÃO ANTONIO DE SOUSA**

**CAMINHOS PEDAGÓGICOS: MAKARENKO NA REPÚBLICA MOSSUNGUÊ DIMENSÃO**

**Trabalho de pesquisa de mestrado apresentado como requisito para obtenção do título de Mestre Em Tecnologia E Sociedade da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Área de concentração: Tecnologia E Sociedade.**

**Data de aprovação: 28 de Abril de 2025**

**Dra. Maria Sara De Lima Dias, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná**

**Dra. Denise De Camargo, Doutorado - Universidade Tuiuti do Paraná (Utp)**

**Dr. Joao Carlos Pereira De Moraes, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná**

**Dr. Pedro Moreira Da Silva Neto, Doutorado - Universidad Nacional de La Plata - Unlp**

**Documento gerado pelo Sistema Acadêmico da UTFPR a partir dos dados da Ata de Defesa em 28/04/2025.**

Aos educandos que foram acolhidos na Unidade de Acolhimento Institucional República Mossunguê. Com eles aprendi a tecer um processo educativo que os acalentasse nos momentos de tristeza, privilegiasse os momentos de alegria e apontasse para o futuro.

Às educadoras e aos educadores que caminharam comigo naquela aventura pedagógica, ensinaram-me a trazer a teoria à prática em nossas ações coletivas.

Aos educandos que foram pegos pelas armadilhas ao longo do caminho. Foi-me impossível alinhar os nossos caminhos ... não consegui chegar até eles.

A elas e a eles, dedico.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a todas e a todos que de algum modo me incentivaram a realizar esta pesquisa. Quero, sobretudo, que cada pessoa se sinta representada neste trabalho.

Agradeço à minha orientadora, professora Doutora Maria Sara de Lima Dias - Universidade Federal Tecnológica do Paraná, que acreditou no meu projeto de pesquisa.

Agradeço ao meu coorientador professor doutor Pedro Moreira da Silva Neto - Universidad Nacional de La Plata, por ter me mostrado o caminho das pedras.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade por ter me acolhido e me dado a estrutura necessária ao desenvolvimento de minha pesquisa.

Agradeço à professora Doutora Denise de Camargo - Universidade Tuiuti do Paraná e ao professor Doutor João Carlos Pereira de Moraes - Universidade Federal Tecnológica do Paraná, pelas sugestões cabíveis durante a realização da banca de qualificação desta Dissertação de Mestrado.

“A pobreza levada às últimas  
consequências, os piolhos e os pés  
congelados não nos impedia de sonhar  
com um futuro melhor.”  
(Makarenko, 2005, p. 48).

## RESUMO

Práticas socioeducativas foram realizadas na Unidade de Acolhimento Institucional República Mossunguê, que é um equipamento público vinculado à então Secretaria Municipal da Criança, posteriormente incorporada pela Fundação de Ação Social de Curitiba, tiveram como suporte teórico a pedagogia makarenkiniana, desenvolvida na teoria e na prática por Anton Semionovich Makarenko. O estudo tem base na teoria histórico-cultural, e está ancorado na metodologia autoetnográfica da pesquisa sociológica. Os processos autoetnográficos são marcados por discursos dirigidos revividos em escritos que se avolumam no corpo do estudo. A carta, vinda como documentação da memória, da experiência socioeducativa, se estabelece como princípio norteador da coleta de dados. Participaram 2 (dois) ex-alunos, 1 (um) ex-educador, 1 (um) ex-voluntário, e 1 (um) pedagogo, ex-diretor de uma unidade contemporânea da República de Mossungue. As correspondências em formato de cartas autobiográficas têm a função de esclarecer como agentes da experiência vivida em um memorial em que o autor, da mesma forma, faz uma auto-correspondência ao escrever para si mesmo que é delineada no processo de dissertação. Um processo delimitado em referência ao método e ao seu desenvolvimento no período entre 1993 a 2000 a partir da teoria histórico-cultural e do campo da Ciência, Tecnologia e Sociedade. A teoria pedagógica de Makarenko da educação pelo trabalho utilizada na República de Mossungue pode aproximar a teoria e as práticas do campo de estudo em pesquisa sobre autonomia em direção à formação humana pela independência coletiva na autogestão. E suas possibilidades compreendem o que, neste contexto, de alguma forma, provocou a descoberta do processo de construção da singularidade, e um pensamento vinculado ao projeto de vida pessoal a partir destes caminhos pedagógicos. O estudo confirma os caminhos pedagógicos propostos, voltados para uma autonomia coletiva, desenvolvimento da singularidade e projeto de vida. A partir das elaborações em Ciência, Tecnologia e Sociedade com referência ao método e seu desenvolvimento no período de 1993 a 2000. A formação pedagógica de Makarenko por meio do trabalho utilizado na República de Mossungue pode aproximar a teoria e as práticas do campo de estudo sobre autonomia na direção da formação humana, a proposta de independência coletiva em uma autogestão, e possibilitou compreender o que, de alguma forma, provocou descobrir a construção da singularidade e um pensar vinculado ao projeto de vida pessoal, que o estudo confirma a partir do contexto desses caminhos pedagógicos.

**Palavras-Chave:** Makarenko; República Mossunguê; Caminhos pedagógicos; Projeto de vida.

## **ABSTRACT**

Socio-educational practices were carried out into Institutional Reception Unit Mossungue Republic, IRU MR, which is a public equipment bound to the then Municipal Child Secretariat, posteriority it was incorporated by Social Action Foundation at Curitiba, they had as theoretical bear the Makarenkian pedagogy, it was developed in theory and practices by Anton Semionovich Makarenko. The study has a basis in historical cultural theory, and is anchored in the autoethnographic methodology from sociological research. The process is marked by revived written targeted speeches that swell in the studies body. The letter comes as memory documentation, from socio-educational experience is established as a guiding principle of data collection. Participated 2 (two) former students, 1 (one) former educator, 1 (one) former volunteer, and 1 (one) pedagogue ex-director of a contemporary unity to IRU Mossungue Republic. The correspondence in format of autobiography letters has the function of clarifying, from the agents, the lived experience in a memorial in which the author, in the same form, makes a self-match when writing to yourself which is lineated in the dissertation. A process delimited in reference to the method and its development in the period between 1993 to 2000 from historical cultural theory and Science, Technology and Society field. Makarenko's pedagogical theory education through work used in the IRU MR can bring closer the theory and practices to the field of study in research about autonomy in direction of human formation by collective independence in self-management. And its possibilities understand what, in this context, from some way, it provoked discovery of the singularity construction process, and a thinking bound to personal life project which the study confirms from the context of these pedagogical paths.

**Keywords:** Makarenko; Mossungue Republic; Pedagogical paths; Life's project.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|                                                                                   |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1 - Projeto de Vida .....                                                  | 16  |
| Figura 2 - Eles escreveram-me, eu escrevi-lhes .....                              | 30  |
| Figura 3 - Adquirimos nossos móveis, aqui há autogestão financeira .....          | 37  |
| Figura 4 - Educandos ao redor da fogueira .....                                   | 38  |
| Figura 5 - Edifício Anita Ribas. Fachada da CAPEJO .....                          | 39  |
| Figura 6 - Chamada de alunos, CAPEJO .....                                        | 41  |
| Figura 7 - Fortalecendo a autogestão .....,.....                                  | 47  |
| Figura 8 - Passeios programados .....                                             | 56  |
| Figura 9 - Ele é mesmo autodeterminado .....                                      | 59  |
| Figura 10 - Depois de décadas, um reencontro .....                                | 62  |
| Figura 11 - O jantar sumiu .....                                                  | 64  |
| Figura 12 - Banda Quiprocó tocando na abertura do show de Milton Nascimento ..... | 65  |
| Figura 13 - Oficina de Música .....                                               | 67  |
| Figura 14 - Oficina de Dança .....                                                | 69  |
| Figura 15 - Oficina de Educação e Reforço Escolar .....                           | 71  |
| Figura 16 - Oficina de Esporte e Recreação .....,.....                            | 72  |
| Figura 17 - Oficina de Horticultura e Jardinagem .....                            | 73  |
| Figura 18 - Oficina de Saúde e Higiene Pessoal .....                              | 74  |
| Figura 19 - Oficina do Mundo do Trabalho .....                                    | 74  |
| Figura 20 - Aprendendo a cuidar de quem precisa de cuidados .....                 | 86  |
| Figura 21 - Educandos e educadores. Formação do coletivo inicial .....            | 139 |

## LISTA DE ABREVIATURAS

|        |                                                          |
|--------|----------------------------------------------------------|
| FE 1   | Felix Dzerjinski (máquina fotográfica 1 / Leica)         |
| FD 3   | Felix Dzerjinski (máquina perfuratriz 3)                 |
| FED    | Felix Edmundovich Dzerzhinsky                            |
| TN     | Tradução nossa.                                          |
| TO     | Texto original                                           |
| SD     | Sem data                                                 |
| UAI RM | Unidade de Acolhimento Institucional República Mossunguê |
| UARO   | Unidade de Acolhimento Institucional República Órleans   |

## **LISTA DE SIGLAS**

|         |                                                            |
|---------|------------------------------------------------------------|
| CAPEJO  | Casa do Pequeno Jornaleiro                                 |
| CONANDA | Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente |
| CT      | Carteira de Trabalho                                       |
| CTS     | Ciência, Tecnologia e Sociedade                            |
| ECA     | Estatuto da Criança e do Adolescente                       |
| FAS     | Fundação de Assistência Social                             |
| IAM     | Instituto de Assistência ao Menor                          |
| LBA     | Legião Brasileira de Assistência                           |
| PMC     | Prefeitura Municipal de Curitiba                           |
| PPP     | Parceria Público Privada                                   |
| SMCr    | Secretaria Municipal da Criança                            |
| SUS     | Sistema Único de Saúde                                     |
| SUAS    | Sistema Único de Assistência Social                        |
| URSS    | União das Repúblicas Socialistas Soviética                 |

## SUMÁRIO

|                                             |    |
|---------------------------------------------|----|
| <b>1 INTRODUÇÃO</b>                         | 14 |
| 1.1 Problema de pesquisa                    | 16 |
| 1.2 Justificativa                           | 18 |
| <b>2 OBJETIVOS</b>                          | 19 |
| 2.1 Objetivo geral                          | 19 |
| 2.2 Objetivos específicos                   | 20 |
| <b>3 METODOLOGIA APLICADA À PESQUISA</b>    | 20 |
| 3.1 Autoetnografia                          | 24 |
| 3.2 A narrativa autoetnográfica             | 26 |
| 3.3 Levantamento do problema da pesquisa    | 31 |
| 3.4 Instrumento de coleta de dados          | 32 |
| <b>4 ANÁLISE DE DADOS DA PESQUISA</b>       | 33 |
| 4.1 O contexto da pesquisa e suas práticas  | 33 |
| <b>5 UAI REPÚBLICA MOSSUNGUÊ</b>            | 39 |
| 5.1 Organizando a equipe de trabalho        | 52 |
| 5.2 Educandos chegavam e saíam              | 54 |
| 5.3 O que eles querem                       | 57 |
| 5.4 Por onde anda você                      | 58 |
| 5.5 Oficinas                                | 60 |
| 5.5.1 Oficina de atividades laborais        | 62 |
| 5.5.2 Oficina de cultura                    | 64 |
| 5.5.3 Oficina de música                     | 65 |
| 5.5.4 Oficina de dança                      | 68 |
| 5.5.5 Oficina de educação e reforço escolar | 69 |
| 5.5.6 Oficina de esportes e recreação       | 71 |
| 5.5.7 Oficina de horticultura e jardinagem  | 72 |
| 5.5.8 Oficina de saúde e higiene pessoal    | 73 |
| 5.5.9 Oficina do mundo do trabalho          | 74 |
| 5.6 Perspectivas                            | 74 |
| 5.6.1 Perspectiva próxima                   | 76 |
| 5.6.2 Perspectiva em médio prazo            | 79 |
| 5.6.3 Perspectiva em longo prazo            | 80 |

|                                                                                                                                        |            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 5.7 Autonomia coletiva .....                                                                                                           | 81         |
| 5.8 Singularidade.....                                                                                                                 | 82         |
| 5.9 Projeto de Vida .....                                                                                                              | 83         |
| <b>6 PREFIGURAÇÕES DA ESCOLA PELO TRABALHO .....</b>                                                                                   | <b>93</b>  |
| 6.1 Estudos motivadores em Makarenko.....                                                                                              | 94         |
| 6.2 O nascimento da escola pelo trabalho .....                                                                                         | 96         |
| 6.3 O coletivo como método de processo educativo.....                                                                                  | 107        |
| 6.4 Ciência, Tecnologia, Sociedade e as práticas educativas.....                                                                       | 108        |
| 6.5 Conceitos de disciplina e autoridade.....                                                                                          | 120        |
| 6.6 A grande fome .....                                                                                                                | 122        |
| 6.7 Prática de liberdade .....                                                                                                         | 123        |
| 6.8 Espaços da prática.....                                                                                                            | 127        |
| 6.8.1 Colônia Gorki.....                                                                                                               | 129        |
| 6.8.2 Comuna Dzerjinski.....                                                                                                           | 134        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                                                                       | <b>141</b> |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>                                                                                                 | <b>143</b> |
| <b>APÊNDICE A - Confirmação de pesquisa.....</b>                                                                                       | <b>150</b> |
| <b>APÊNDICE B - Documentos internos - Fac-símile de documento normativo. Capa</b><br><b>Proposta de Ação Educativa na UAI RM .....</b> | <b>153</b> |
| <b>APÊNDICE C - Conteúdo das correspondências.....</b>                                                                                 | <b>155</b> |
| <b>ANEXO A - Termo de autorização enviado aos remetentes .....</b>                                                                     | <b>179</b> |
| <b>ANEXO B - Envelopes de cartas recibidas.....</b>                                                                                    | <b>181</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste estudo é apresentar uma experiência socioeducativa realizada pelo autor, desenvolvida no período de 1993-2000, com adolescentes do gênero masculino, faixa etária de 12 a 18 anos, na Unidade de Acolhimento Institucional República Mossunguê, que se fundamentou na teoria e na prática desenvolvidas por Anton Semiónovich Makarenko, na Colônia Gorki e na Comuna Felix Dzerjinski, década de 1920, na então URSS - União das Repúblicas Socialistas Soviéticas. A unidade em tela, que ao longo desta dissertação chamaremos de UAI RM, tratava-se de um equipamento público municipal à época ligado à Secretaria Municipal da Criança, Curitiba, Estado do Paraná.

Os educandos acolhidos apresentavam o seguinte perfil de membros de famílias fragilizadas pela cultura da pobreza. Apresentavam valores morais dispersos, desdém ao ensino formal, vulnerabilidade socioeconômica, vítimas de violência física e psicológica, ausência de afetividade, vivência em situação de rua, conflitos com a lei, passagens por “orfanatos” desde a infância, poucos ou inexistentes vínculos familiares. O tema de nossa pesquisa tem lastro empírico, proveniente da prática desenvolvida pelo autor, coordenador de um coletivo composto por educadores e educandos, que transitou de um período de pouca ou quase inexistente participação a um período de engajamento total.

As ações desenvolvidas na UAI RM, culminaram em um processo socioeducativo transformador para a vida dos educandos acolhidos. As atividades realizadas foram desenvolvidas em consonância com as demandas e as políticas públicas da assistência social e, a partir daí, deram-se os processos de implantação da unidade tendo como base a pedagogia makarenkiana.

O projeto na UAI RM teve ações socioassistenciais, tanto teóricas quanto práticas, relacionadas ao campo da Ciência, Tecnologia e Sociedade - CTS. Incorporou-se a elas o uso técnico de modos de gestão de um cronograma de atividades participativas dos educadores e dos educandos envolvidos naquele processo educativo e de gestão educacional. Criou-se um sistema por similitude ao que Makarenko desenvolveu em seu tempo, consistindo na

importância dos cuidados pessoais, da organização dos ambientes internos, de atividades externas, como trabalhos fora do espaço institucional e o ensino regular. O sistema criado em conjunto com o processo participativo de socioeducação demonstrou que os caminhos pedagógicos adotados levavam os usuários, a quem chamamos de educandos, ao desenvolvimento do sujeito singular, e o pensamento vinculado à construção de um projeto de vida e à uma autonomia coletiva.

Mesmo aplicando proposta educacional baseada na pedagogia makarenkiana, a UAI RM mantinha-se correspondente aos procedimentos propostos pela instituição pública à qual estava subordinada. Portanto, não deixou de participar das atividades propugnadas pela instituição à qual estava ligada. Buscamos embasamento teórico naquela proposta pedagógica, porque, naquele momento, era a que mais se aproximava à demanda de atendimento às características de nossos educandos.

O estudo veio através de documentos e correspondências com ex-educadores sociais, profissionais e voluntários, e egressos da UAI RM como forma também de conhecer a manifestação da experiência vivida. A vivência do autor em relação ao plano inicial educativo na UAI RM possibilitou encontrar um modo de contribuir com a pesquisa acadêmica. As relações e interações humanas que surgiram como forma de depoimento do vivido possibilitou construir um modo de aprofundamento a respeito das ações educativas realizadas naquele período.

Seguimos a pesquisa em 4 (quatro) capítulos tendo como fundo a nossa busca de responder aos nossos questionamentos. As categorias inerentes ao estudo tratam de um processo experiencial pedagógico em uma UAI, com base em Makarenko, seu humanismo e sua pedagogia, tendo em vista a autogestão, a formação humana através dos coletivos educativos em que emerge a singularidade de cada participante, e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores de Vygotsky (1978) que propiciam o pensamento em palavras, e a percepção da importância de um projeto de vida.

## 1.1 Problema de pesquisa

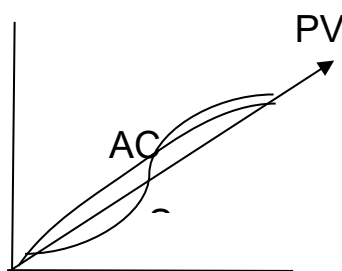
O problema central está relacionado à busca dessa revelação, se houve uma aplicação otimizada da pedagogia makarenkiana para a autogestão. Se, enfim, as pessoas poderiam se mobilizar a se manter em um foco de atenção no sentido de construir um projeto de autogestão de usuários do equipamento de acolhimento, a educandos, e se pudessem pensar em um projeto de vida.

Acolhidos com base da Lei 8.069/90, Artigo 101, Estatuto da Criança e do Adolescente, em função de abandono material e outros tipos de violência, cujas famílias de origem encontram-se temporariamente impossibilitadas de cumprir sua função de cuidado e proteção, até que seja viabilizado retorno ao núcleo familiar ou às famílias extensas, ou quando não é possível, encaminhamento para família substituta.

Evidentemente, como se trata de unidade de acolhimento institucional, seguindo os limites da função social da instituição pública, compreendendo e respondendo aos ditames legais, buscamos realizar caminhos de valorização do coletivo, e de fortalecer uma identidade relacionada com uma autogestão. A autogestão é a categoria central que se entrelaça com a construção de uma subjetividade que se realiza nas relações e interações sociais no coletivo, e, dessa forma, possibilita emergir um sentido de identidade coletiva de onde provém a singularidade. Essas duas categorias, tanto autogestão como um fim múltiplo de coexistência social e singularidade indicam nessa pedagogia, um caminho para a construção do sujeito e projeto de vida.

Consideramos o gráfico abaixo como exemplo, em que as atividades laborais com um fim integrativo e de percepção de uma AC/autonomia coletiva como fator inicial de um movimento que, através das vivências sociais produtivas possibilitam a emergência de uma S/singularidade. Esta vai aos poucos acompanhando as ações criativas, laborais que permeiam todo o trabalho pedagógico. A intenção final, se define com uma formação humana em que as escolhas éticas acompanham um PV/projeto de vida.

**Figura 1 - Projeto de Vida**



**Legenda: AC - Autonomia Coletiva; S - Singularidade; PV - Projeto de Vida. Autoria Própria.**

A implantação de um projeto pedagógico baseado na Pedagogia de Makarenko em uma UAI, seguindo as determinações legais, as diretrizes institucionais, tendo como caminho pedagógico o empoderamento coletivo para possível autogestão foi um acontecimento significativo em relação à estrutura institucional, e das condições apresentadas no momento para uma atividade também PP. O projeto tornou possível modificar a nomenclatura de usuário instituído para educando. A educação regular e o trabalho com CT assinada seguiu concomitante às atividades relacionadas a um projeto presente e futuro de um coletivo social capaz de desenvolver um empreendimento, e gerir uma atividade social produtiva.

O problema da pesquisa está relacionado à influência que as aproximações, ainda que distantes dessa escola pedagógica causou na prática, no atendimento socioeducativo de crianças e de adolescentes – nominados neste trabalho apenas como educandos – em situação de vulnerabilidade social ou em riscos pessoais, abrigados em serviços de acolhimentos institucionais, no Município de Curitiba.

O pesquisador, devido a sua prática no desenvolvimento de processo educativo com os chamados “usuários” do sistema de assistência social, acolhidos institucionalmente, detém conhecimento empírico inerente ao objeto de estudo. Suas experiências profissionais encontraram nesta pesquisa a fundamentação teórica necessária, enriquecendo, assim, a relação da UAI com o projeto pedagógico de Educação pelo Trabalho desenvolvido na Pedagogia de Makarenko, o que possibilitou o projeto como educativo, tornando os “usuários” em educandos. Em outras palavras, eu tenho experiência, uma memória afetiva com o projeto que desenvolvi em conjunto com os educandos, profissionais e voluntários na UAI RM.

A organização pública instituída, os métodos tradicionais relacionados ao ofício, a ordem legal, e a transformação de uma teoria e prática em um múltiplo modo de atendimento e acolhimento ao mesmo tempo em que se realizava uma política interna, participativa e de outro, as exigências legais com as necessidades dos jovens. Difícil conciliar, no entanto, os esforços dos coletivos que conseguiram suplantar qualquer outra vontade pessoal para estar a debater o que se pode fazer melhor, para todos, para o grupo, a comunidade interna da RM.

O vínculo afetivo de melhor alcançar objetivos conjuntos se tornou mais interessante, uma certa identidade grupal em que o fim era a vontade coletiva que se determinava. A construção da independência social, significa socializar, promover o bem-comum, possibilitar novas percepções do lugar onde se vive, com quem compartilha saberes, e se descobre como sujeito de uma vontade singular, presente em um coletivo.

## **1.2 Justificativa**

A presente pesquisa é justificada pela necessidade de articular reflexões autoetnográficas, da experiência vivida com as teóricas elaboradas a partir da proposta makarenkiana com a nossa prática profissional enquanto assistente social na UAI RM destinada ao atendimento de educandos em situação de vulnerabilidade social, afastados do convívio familiar por meio de medida de proteção, em conformidade com o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Os caminhos pedagógicos percorridos tiveram a intenção de conhecer os meios e as possibilidades de um empoderamento coletivo, portanto social, e de uma identidade singular que pudesse atuar de forma independente.

Texto e contexto relacionados à teoria e prática buscam indicar os princípios adotados por Makarenko durante o período de desenvolvimento nas unidades onde ele desenvolveu sua experiência educacional. Apresentamos as relações recíprocas entre o campo Ciência, Tecnologia e Sociedade na aplicação da educação *pelo trabalho* postas em prática na UAI RM.

Cabe ressaltar que os estudos CTS surgiram como um movimento no final da década de 1960 com objetivos de interpretar uma visão positivista da ciência com relação ao desenvolvimento tecnológico. Portanto, a teoria que

embasa esse movimento estava voltada à educação *para o trabalho*, que mantém o homem na condição de objeto que vende sua mão-de-obra. Contrária a essa teoria, está a pedagogia makarenkiana, que propõe educar o homem *pelo trabalho*, numa visão que o transforma e, ao transformá-lo, transforma o mundo onde ele vive.

Buscamos encontrar uma relação das práticas adotadas e dos caminhos percorridos por Makarenko com as nuances que impregnaram as atividades coletivas desenvolvidas na instituição pública e que demonstram a importância do campo CTS na formação para o trabalho.

Por fim, fazemos as considerações às condições institucionais prévias da unidade de atendimento que possibilitou envolver a pedagogia de Makarenko estabelecendo a UAI RM, e, no mesmo enlace, as suas aproximações com o campo CTS no desenvolvimento da autonomia dos educandos, enquanto sujeitos do trabalho coletivo. A nossa intenção, a partir da descrição dessas práticas, pretende contribuir com alguns subsídios provenientes dessas vivências a possíveis novas práticas a serem realizadas.

## **2 OBJETIVOS**

### **2.1 Objetivo geral**

Analisar a autonomia coletiva, a singularidade e projeto de vida, bem como a importância destes no fortalecimento individual dos educandos atendidos na Unidade de Acolhimento Institucional República Mossunguê.

## **2.2 Objetivos específicos**

Buscar a relação das ações pedagógicas teórico-práticas realizadas na República Mossunguê, com o processo pedagógico de Makarenko;\

Relacionar as atividades coletivas na formação do educando;

Refletir acerca da pedagogia makarenkiana, e o protagonismo sociocultural do educando;

Ilustrar com depoimentos de 06 (seis) participantes do coletivo da República Mossunguê;

Apresentar algumas imagens da coletividade atendida na República Mossunguê;

Buscar os possíveis caminhos adotados que subsidiaram a percepção dos educandos quanto às suas singularidades que tenham determinado em uma construção de um projeto de vida em uma perspectiva próxima, de médio e de longo prazo; e

Compreender o conceito de autonomia coletiva desenvolvido pela pedagogia makarenkiana em relação aos limites na esfera da unidade de acolhimento institucional que se estruturou como República Mossunguê.

## **3 METODOLOGIA APLICADA À PESQUISA**

Metodologia qualitativa através de um processo autoetnográfico acompanhado de ilustrações em entrevista e imagens através de aportes de análise usando dados auto narrativos, possibilitando aberturas expressivas de

autoetnografia, a análise e consequente tratamento de resultados em dados específicos e sua interpretação no processo da escrita desta dissertação.

O registro da escrita como narrativa, como depoimento da experiência vivida, e como documento. Todo material, inclusive depoimento que foi gravado, foi submetido via Correios como inscrição das subjetividades que falam. As expressões participam de um acolhimento em que o trabalho autoetnográfico ao se auto referenciar possui um núcleo para todos os documentos que participam do estudo, o endereço de correspondência do autor.

Assim, como simbólico e documental, de registro, os depoimentos foram encaminhados via Correios. As cartas são provenientes de educandos e de educadores que atuaram no período de 1993-2000, como testemunho da atividade autoetnográfico. Foram registrados fac-símiles dos envelopes que testemunham a intenção de comunicação com o passado memorial, no presente a ilustrar a memória afetiva, a experiência vivida com as atividades desenvolvidas na UAI RM.

A expectativa da entrega simbólica, como nuance de uma ação de correspondência de muitos modos, participam da reconstituição autoetnográfica em que os depoimentos tornam-se objetos de espera, o aguardo de um passado que se entrega no presente. Todo o processo autoetnográfico sustenta-se na composição documental em que os correios entre passado e presente se tornam objeto de estudo. A ação ilustrativa das correspondências como ato comunicativo em depoimentos abrangem a memória em relação ao vivido de parte dos participantes que vivenciaram os caminhos pedagógicos de Makarenko na UAI RM.

A substância narrativa do autor entremeado com os documentos geracionais causam o impacto entre diferentes experiências a formar a textura significativa do trabalho dissertativo. Documentos da época, como as propostas e regimentos desenvolvidos surgem para assomar entre percepções e sentimentos, a ilustrar as atividades vividas em relação a Makarenko, a autonomia coletiva, o desenvolvimento da singularidade e um projeto de vida. O simbólico do simbólico atua com imagens do passado e do presente, provocando analogias do experienciado com o fortalecimento iconográfico das imagens, e da atividade autoetnográfica.

A etnografia auxilia no discernimento dos acontecimentos que apresentamos. A etnografia é um método correspondente ao nosso marco teórico se desejarmos saber sobre a luta social dos jovens em situação de vulnerabilidade que necessitam alcançar um espaço social de coexistência e sobreviver à pressão do movimento do capital.

*We are now fortunate to have available to us innumerable ethnographic studies, primarily by anthropologists and sociologists of labour processes, conducted in a wide range of situations and in radically different cultural contexts.*(Harvey, 2010, p. 104).<sup>1</sup>

Realizamos encontro presencial com 4 (quatro) educandos, e contatos telefônicos e/ou WhatsApp com mais 9 (nove), totalizando 13 (treze). E com ex-educadores ou voluntários foram 7 (sete). Esses contatos presenciais e/ou à distância ocorreram em diversos ambientes de cada sujeito, como uma ancoragem do passado no presente, no local da fala, e nos pode mostrar a que ponto referencial de um passo no imediato se integra ou articula entre memórias, a experiência vivida (González Rey, 2006; Vygotsky, 2014) na UAI RM. Isso quer dizer, que a entrevista por si mesmo faz o tempo-ritmo da acolhida da pesquisa, consolidando ou não as nossas buscas, respondendo ou não aos nossos questionamentos, mas possibilitando conhecer o que de fato as atividades realizadas na UAI RM ocasionaram, desde o vínculo com o coletivo, o reconhecimento pessoal como sujeito singular, e um projeto de vida. O que se buscou com as entrevistas é a confirmação relacionada com o memorial autoetnográfico do autor.

Há uma distância no tempo memorial, a percepção do passado ao presente se requalifica, devido a vivências sociais, as experiências que vieram se integrar. Podemos dizer que o tempo do vivido, do que passou é ao mesmo tempo uma qualificação pessoal, memória afetiva (Vygotsky, 1989, 2007), e o distante que se encontra no outro, naqueles que podem inferir sobre o passado através de depoimento daqueles que tiveram participação na construção da memória vivida na República Mossunguê.

---

<sup>1</sup> Nós temos a fortuna agora por ter inumeráveis estudos etnográficos disponíveis, primeiramente por antropólogos e sociólogos do processo de trabalho, que levaram a uma ampla gama de situações e em diferentes contextos sociais. (Harvey, 2010, p. 104, tradução nossa).

A metodologia autoetnográfica com ilustrações através de três entrevistas e imagens documentais buscou fortalecer o conhecimento empírico, e em relação à teoria e estudos na literatura pesquisada, as abordagens metodológicas da pesquisa (Feyerabend, 2003) em que o método se constrói ao mesmo tempo que se desconstrói com a autoetnografia, a fala do autor.

Conforme exposto, justificamos a importância da pesquisa, formulamos o problema, e apresentamos o objetivo geral e os objetivos específicos, bem como teorizamos acerca da metodologia adotada; estabelecemos os suportes teóricos que embasam os pressupostos teórico-metodológicos. A metodologia é a lógica dos meios, como está em Bardin (2011), e que de todo meio fazemos comparações, análises que buscam conhecer conteúdos. A nossa comparação lógica e analógica no sentido comparativo é fortalecer as contradições, encontrar diferenças do pensamento frente ao vivido. Um perguntar a si mesmo e ao mesmo tempo ouvir o que falam, auxilia no desenvolvimento desta perspectiva.

Tratamos de uma experiência pedagógica embasada na teoria de Makarenko, e utilizamos a metodologia autoetnográfica como depoimento pessoal do autor que buscou apresentar essa realização educativa, e com os depoimentos de quatro egressos do projeto realizado. Fizemos essa opção por compreendermos que a amplitude da teoria abordada necessita ser tratada especificamente; interpretamos o significado do material apresentado em relação aos objetivos propostos e ao tema discutido com autores que puderam contribuir com reflexões gerais acerca dos dados.

À medida que se aprofundava a leitura do material selecionado do marco teórico e dos trabalhos acadêmicos encontrados, as respostas às questões norteadoras da pesquisa vinham à tona. Foram selecionados os principais trechos dos depoimentos, a partir das entrevistas que mais coadunam com a atividade realizada na UAI RM e que correspondem aos questionamentos.

Buscamos ilustrar e apresentar o pensamento de Makarenko, quanto de outros pesquisadores do tema, para se chegar aos resultados alcançados. Para responder aos problemas de pesquisa e aos objetivos definimos nossa metodologia, e optamos pela pesquisa autoetnográfica por entendermos que é a tipologia de pesquisa mais adequada ao estudo do objeto, um

confrontamento com o vivido através da fala de quem foi participante da experiência pedagógica.

E vemos em Marconi e Lakatos (1988) que uma pesquisa bibliográfica, está voltada ao levantamento de dados em materiais escritos, de fato, o que tornou todo o processo misto, compreendendo essa necessidade da busca de dados como: “A pesquisa bibliográfica é de grande valia e eficácia ao pesquisador porque ela permite obter conhecimentos já catalogados em biblioteca, editoras, Internet, videotecas, etc.” (Barros e Lehfel, 2004, p. 34).

### 3.1 Autoetnografia

Autoetnografia em grego é *αυτοεθνογραφία*. Vem de *auto*, que significa “em si mesmo”; *ethnos*, que significa “grupo de pertencimento”; e *grafo*, que significa “a forma de construção da escrita”. Desde sua origem o termo está voltado ao claro objetivo de proceder, de escrever um relato sobre determinado grupo de pertença, a partir do ponto de vista de quem escreve. Como revela sua origem grega, autoetnografia tem abordagem autorreflexiva e permite que, na investigação científica, que o investigador elabore relatos através da escrita, sobre um povo ou grupo de pertencimento, a partir de sua ótica. Portanto, permite a quem pesquisa um povo ou grupo de pertencimento escrever a partir de seu ponto de vista. Flick (2009), citando Atkinson *et al*, pontua que:

A pesquisa etnográfica contemporânea é caracterizada pela fragmentação e pela diversidade. Há certamente uma profusão carnavalesca de métodos, de perspectivas e de justificativas teóricas para o trabalho etnográfico. Existem múltiplos métodos de pesquisa, de análise e de representação. (Flick, 2009, p. 215).

No meio acadêmico, pesquisadores em áreas específicas ou interdisciplinares, com resultados significantes apresentados em livros, periódicos, revistas profissionais e conferências, legitimam o método da autoetnografia na pesquisa sociológica por considerá-la à altura de disciplinas e campos de pesquisa diversos, tais como: psicologia, serviço social, enfermagem, antropologia, comunicação, educação, geografia, criminologia, sociologia, entre outras.

Para Reed-Danahay (1997), a autoetnografia segue os pressupostos da autonarrativa e representa o *si mesmo* no interior de determinado contexto

social vivenciado por um grupo. Spry (2001), a autoetnografia representa uma narrativa *de si* que critica a situação *do si* na relação com os outros em contextos sociais particulares. A interpretação de Chang (2008), deve combinar análise cultural e interpretação, com detalhes narrativos. Existe um ponto em comum entre esses autores, o sujeito que expressa o significado é o mesmo que interpreta e é autor.

A partir do reconhecimento dessa relação entre os sentimentos do pesquisador e seu contexto, Ellis (2004) afirma que a autoetnografia utiliza uma variedade de instrumentos de pesquisa e estratégias associadas que pretendem apreender a complexidade social do mundo onde o próprio pesquisador vive, interage e dá sentido à sua cultura e a sua vida. Nesta pesquisa, os instrumentos de coleta de dados foram: a) observação etnográfica; b) análise da Proposta de Ação Educativa a Adolescentes Abridados e do Guia de Orientações aos Servidores na Prática Diária; c) diários de campo; d) de anotações feitas em agendas; e) banco de imagens; e de f) cartas enviadas pelo autor, ex-educadores e egressos da UAI RM.

Para Hee Won Chang, citado por Santos (2017), autoetnografia é um método que se sustenta em um modelo triádico assim descrito por ele:

A primeira seria uma orientação metodológica – cuja base é etnográfica e analítica; a segunda, por uma orientação cultural – cuja base é a interpretação: a) dos fatores vividos (a partir da memória), b) do aspecto relacional entre o pesquisador e os sujeitos (e objetos) da pesquisa e c) dos fenômenos sociais investigados; e por último, a orientação do conteúdo – cuja base é a autobiografia aliada a um caráter reflexivo. Isso evidencia que a reflexividade assume um papel muito importante no modelo de investigação autoetnográfica, haja vista que a reflexividade impõe a constante conscientização, avaliação e reavaliação feita pelo pesquisador da sua própria contribuição/influência/forma da pesquisa intersubjetiva e os resultados consequentes da sua investigação. (Santos, 2017, p. 218).

Na literatura que embasa teoricamente a autoetnografia, encontram-se autores que dão mais ênfase nas narrativas pessoais. Carolyn Ellis, por exemplo, é autora prolífera nessa seara, com extensa obra voltada à compreensão do uso da experiência pessoal nos estudos científicos nesse campo. (Ellis Flaherty, 1992).

Bochner publicou ensaios que enfatizam a importância de histórias pessoais e sua relação com a teoria (Ellis e Bochner, 2000). Conjuntamente editaram livros que ilustram o *como* e o *porquê* a experiência pessoal deve

ser utilizada na pesquisa sociológica. Ainda que possam parecer sinônimas, autobiografia e autoetnografia não o são. Complementam-se, mas são dois processos diferentes. A autobiografia é um gênero literário que permite à pessoa biografada revelar o todo ou uma parte de sua história de vida e ou acadêmica. É narração ou escrita formal no campo teórico, sempre na primeira pessoa do singular, em verso ou em prosa. Chang (2008), entende que “a riqueza da narrativa autobiográfica e dos *insights* autobiográficos é avaliada e intencionalmente integrada ao processo de pesquisa, tornando-se, assim, um produto contrário à etnografia convencional”. A autoetnografia tem uma característica central. O pesquisador é, para Anderson, “[...] é um ator social altamente visível dentro do texto escrito. Os próprios sentimentos e experiências do pesquisador são incorporados à história e considerados como dados vitais para a compreensão do mundo social que está sendo observado.” (Santos, 2017, p. 223). Ao utilizar o método autoetnográfico na pesquisa sociológica, enfim, o pesquisador demonstra seus sentimentos e experiências como dados fundamentais ao conteúdo que escreve ou narra; expõe seus sentimentos, suas emoções; contrapõe-se à formalidade do texto objetivo.

### 3.2 A narrativa autoetnográfica

Antes de iniciar a narração acerca do meu caminhar no coletivo de educandos e educadores da UAI RM, entendo ser relevante a esta pesquisa o conteúdo autobiográfico da carta escrita e endereçada a mim (Apêndice, D Carta nº 3, Estevão, 2024). Nela relato acontecimentos ocorridos antes e durante o período 1993-2000, tempo em que transcorreu nossa experiência naquela unidade de vida e profissional naquela unidade, onde desempenhei minhas funções de assistente social na condição de coordenador.

Para além de minha trajetória profissional junto àquele excepcional coletivo de educandos e educadores, pego-me a pensar, a visitar, acerca de minha própria história de vida, porque, em si, não foi muito diferentes dos educandos com quem trabalhei e convivi - todos eles frutos do êxodo rural e moradores em habitações inadequadas, sem condições de higiene, saneamento básico e sujeitas a ventos e tempestades.

Filho de camponeses nordestinos pobres, face aos ciclos da seca, fui membro de núcleo familiar que se tornou retirante desde o início de sua formação. Mantivemo-nos unidos até a velhice de meus pais. Éramos em treze irmãos, meninos e meninas. Exceto três de nós, que, ainda na infância, ficaram pelo caminho vitimizados por doenças negligenciadas, causadas pela pobreza às quais fomos expostos. Nós outros, os sobreviventes, às duras penas, ora em lombos de mulas,

ora amontoados em carrocerias de caminhões paus-de-arara, rumamos ao Sul. À espera do “inverno”, compostos por chuvas sazonais, distantes, esperávamos melhores dias.

Ainda adolescente desgarrei-me do grupo. Trabalhei como boia fria, passei pelo Exército Brasileiro e, em seguida, fui acolhidos em seminários católicos. Mais tarde, próximo ao término do curso de graduação em Filosofia, desisti da vida religiosa. Com essa trajetória, não me foi difícil sentir-me em casa quando fui trabalhar com os educandos acolhidos no Programa República da Casa do Pequeno Jornaleiro. Tínhamos muito em comum. O meu perfil e o perfil deles se diferenciavam. Minhas características eram: ser adulto de uma geração anterior a deles, o que me dava a condição de ser um “familiar”, pai ou irmão, que lhes faltava; ter concluído dois cursos universitários; ser pai de família e com filhos pré-adolescentes; ter um projeto de vida consolidado. Já as características deles eram: adolescentes que se debatiam com a orfandade, exclusão escolar, baixa autoestima, uso de substâncias psicoativas, prática de pequenos furtos, abusos sexuais, violência física e psicológica. E o que mais nos uniu foi nossa predisposição - dos educandos e dos educadores - em nos acolhermos, aprendermos uns com os outros, juntos. Ensinamos-lhes e, ao mesmo tempo, eles nos ensinaram. Houve aprendizagem mútua, troca.

Adilson, músico voluntário, traz este relato em sua carta:

A casa que abrigava a República Mossunguê era enorme, mas era mais do que um espaço físico, era um lar para aqueles meninos em situação de risco. Gilnei, Paulo e outros educadores cujos nomes infelizmente não consigo recordar agora, desempenhavam um papel fundamental na vida daqueles adolescentes. Estevão, o diretor da República, não administrava a instituição como um gestor, mas também como um educador visionário, que enxergava por trás de tudo aquilo um grande projeto social em ação. (Adilson, D, Carta nº 06, 2024).

Gilnei, educador indispensável no cotidiano dos educandos, descreve assim o ambiente que ele encontrou ao iniciar suas atividades naquele coletivo:

Havia, na casa, um belo quintal, onde os meninos criavam animais domésticos, e em terreno próximo, cedido por vizinhos, cultivavam uma boa horta de onde colhíamos verduras e legumes. Aprendi, com eles, a fazer um canteiro, a plantar e regar a terra para que produzissem frutos. De certa forma, cada menino era uma semente ou árvore, que, sendo regado, poderia dar bons frutos... na época, não me pude furtar a esta analogia. ( Gilnei, D, Carta nº 04, 2024).

Importante citar aqui fragmento da carta de Emerson, ex-educando da UAI RM, que escreve nestes termos acerca da influência que recebeu:

Viver na República foi a melhor coisa que me aconteceu, aprendi muito, aprendi a valorizar as pessoas ao lado, fiz muitas amizades, eu sou uma pessoa muito fácil de fazer amizades, então conquistei bastante amigos, tanto educadores quanto os meninos que moravam lá. Então pra mim isso foi... foi extremamente maravilhoso porque eu aprendi a

crescer junto com pessoas mais velhas, com pessoas que tinham uma responsabilidade tremenda e isso me levou a crescer e, claro, ser mais obediente às pessoas que me educaram. Isso me fez seguir o bom caminho para a vida adulta. Tive muitos problemas depois, mas foi na República que ganhei noção para enfrentá-los. (Emerson, D, Carta nº 01).

Iniciei minha atuação naquele coletivo aplicando métodos e técnicas que pudessem robustecer a relação das teorias pedagógicas existentes com a prática que se iniciava. Inserir aqueles educandos em processo educativo que transformasse a realidade social em que se encontravam não era apenas um emprego, era um compromisso com o fortalecimento da pessoa humana de cada deles e do sentimento de pertença a uma comunidade que se aproximasse minimamente de uma família.

Sem ignorar as exigências e necessidades da ordem social, o educador somente não aceita a perspectiva de que sua função venha a ser apenas adaptar o educando a isso que aí está. Ele vai mais longe. Ele quer abrir espaços que permitam ao educando tornar-se fonte de iniciativa, de liberdade e de compromisso consigo mesmo e com os outros, integrando de forma positiva as manifestações desencontradas de seu querer-ser. (Costa, 1991, p. 20).

A autoetnografia me escolheu e me propôs trilhar por suas veredas. E esse caminhar se deu através do *método da autoetnografia na pesquisa sociológica*, que contribuiu para melhor compreensão do meu pensar reflexivo acerca de práticas socioeducativas desenvolvidas com educandos acolhidos institucionalmente na UAI RM naquele período.

Como escrito anteriormente, tratavam-se de adolescentes oriundos de famílias cujo perfil era de vulnerabilidade social, muitas delas incluídas em contextos de violência intrafamiliar, vulnerabilidade social, exclusão econômica e orfandade. Submetidos a esse quadro, chegavam à UAI RM com os nervos em frangalhos, deslocados, tristes, com pouca ou sem nenhuma perspectiva de projeto de vida.

O exercício da escrita se deu a partir de minhas memórias afetivas. Através de visitas domiciliares e reuniões de grupo, retomei contatos com ex-educandos, reli normas e regras, relatórios, apontamentos em diários de campo, agendas, banco de imagens. Mas o ponto de partida foram minhas lembranças, e, essencialmente, leituras de oito cartas, constantes do Apêndice 3., enviadas por educandos e educadores que atuaram que, de forma direta ou indireta, estiveram presente na UAI RM e/ou na CAPEJO.

Escrevo este texto na primeira pessoa do singular porque o método escolhido, ou seja, a autoetnografia, permite-me proceder desta forma. Tomei os cuidados necessários, na conformidade exigida pelo rigor científico, para que o trabalho possa contribuir aos estudos de outros pesquisadores que trilharem por esse caminho.

Optei por esse método de pesquisa por considerar que ele permite ao pesquisador refletir sobre sua experiência pessoal. No meu caso, permitiu-me insights inerentes à minha prática profissional. Certamente resultados semelhantes seriam alcançados caso eu optasse pela utilização de outros métodos de pesquisa, mas minha escolha recaiu sobre a autoetnografia, que, para Ellis (2004), é “[...] um método que pode ser usado na investigação e na escrita, já que tem como proposta descrever e analisar sistematicamente a experiência pessoal, a fim de compreender a experiência cultural.” (Ellis, 2004). Indicando dessa forma que, para fazer e escrever autoetnografia, o pesquisador utiliza princípios da autobiografia e da etnografia.

Análise autoetnográfica é como viajar para dentro de si mesmo. E foi essa viagem que fiz, retornando em 1993. Essa viagem começa quando visito meus ex-educandos, em 2023, e os convido para uma primeira conversa em grupo. Contamos o que sentíamos, como foi para cada um de nós passarmos por aquele período de 1993-2000. Dialogamos muito. Eles, homens entrando na meia idade, falaram de seus caminhos, dos encontros e desencontros desde que saíram da UAI RM; e eu, assistente social aposentado, entrado na velhice, falei acerca daquele trabalho que teve início difícil, pois se tratava de certo pioneirismo dentro da instituição na qual trabalhava, embora se espelhasse em experiência pedagógica sólida desenvolvida por Makarenko.

O método utilizado pela autoetnografia na pesquisa sociológica ressignificou sobremaneira os contatos realizados entre mim e eles – educador/educandos –, lembrando aqui de uma máxima cunhada por Freire (1981): “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo Mundo.”

Nesses contatos encontro-me com egressos da UAI RM contamos o que sentíamos e pensávamos acerca daqueles primeiros anos da década de 1990. Foram desveladas verdades que eu desconhecia ou foram por mim

esquecidas ao longo do tempo. Criou-se outra questão: *será que eu tinha clareza de minha atuação naquele coletivo de educandos?*

A autoetnografia requer clareza de sentimento, de pensamento, de sua própria subjetividade, assim como da subjetividade do outro. Compreende-se que:

A escrita de uma autoetnografia procura narrar a história de uma vida, na qual narrador e personagem fundem-se numa mesma pessoa. Narrar uma história não é necessariamente um exercício ortodoxamente acadêmico, pois para o “artista”, a escrita autoetnográfica é “escrava” da inspiração. Foi justamente ela que me permitiu entender o tão temido “bloqueio criativo”. Não deve um autoetnógrafo desinteressar-se ou subjugar o rigor científico, justificando no despojamento da escrita deslizos metodológicos. (Lopes, 2012, p. 12-13).

Assim, dei-me a licença de buscar no recôndito de minha memória fatos do processo educativo desenvolvido até então não verbalizado, ou que simplesmente não voltei meu olhar sobre eles no tempo devido. O tempo passou... décadas depois, diante de meus ex-educandos, com os quais outrora troquei conhecimentos, disposições, impressões, ideais, princípios e valores, percebo o quanto a autoetnografia, dentro dos liames do método científico, pode resgatar conhecimentos a partir do real vivido.

**Figura 2 - Eles escreveram-me, eu escrevi-lhes**



**Fonte: Baú de Memórias Afetivas do autor. Autoria Própria.**

Na prática, houve desvelamento de falsas verdades que por tanto tempo defendi, baseado em fenômenos que surgiram durante a prática. O diálogo favoreceu o direcionamento do foco de luzes sobre inverdades cristalizadas em minha memória. Hoje, aqueles adolescentes já são cidadãos vividos, com trajetos percorridos, e com mais liberdade para voltar seus olhares àqueles tempos de angústia, solidão e de vir-a-ser incerto.

Não imaginava, embora tenha sido alertado, que eu sentiria ansiedade ou algo assim, em receber uma carta de mim mesmo para mim. E foi como me li, pude rever em mim o que não estava claro, e assim, pude me rever, tatear pelos caminhos de minha vida e da vida daquele que comigo estiveram. Ah, como me foi importante percorrer pedaços de minha vida e de outras vida e retirar da alma alheia espinhos que tanto nos magoaram pelos caminhos escuros que coletivamente percorremos. Essa surpresa pessoal, como me perceber, fez com que eu melhor entendesse esse processo, o estudo em Vygotsky, e a autoetnografia.

### **3.3 Levantamento do problema da pesquisa**

As principais questões levantadas a partir da experiência pedagógica makarenkiana desenvolvidas na UAI RM foram:

A proposta pedagógica adotada na UAI RM possibilitou uma autogestão?

A aplicação da pedagogia de Makarenko em toda a sua prática alcançaria a autonomia da UAI RM?

Houve uma formação humana no sentido do desenvolvimento de singularidades?

Aparece na atividade do trabalho educativo o sujeito singular?

De alguma maneira deu suporte à elaboração de um projeto de vida para o educando?

As relações com a pedagogia de Makarenko e UAI RM são discutidas a partir do marco teórico sociocultural. As discussões propostas acompanham os capítulos tendo em vista a experiência pedagógica makarenkiana adotada na UAI RM, buscam corresponder às questões deste trabalho e constituem-se em respostas às nossas inquiuições.

As discussões que realizamos têm em vista a pedagogia desenvolvida por Anton Makarenko e os modos como pode ser implantada na UAI RM tendo em vista a estrutura governamental que define os caminhos legais da instituição, e as condições apresentadas para a aplicação dessa pedagogia pelo trabalho.

Compreendemos e discutimos o significado de trabalho enquanto atividade de aprendizagem na experiência vivida com a pedagogia de Makarenko. As teorias que sustentam o trabalho tendo como base a epistemologia sociocultural buscam dar dimensões avaliativas do processo pedagógico realizado.

### **3.4 Instrumento de coleta de dados**

Nosso principal instrumento de coleta de dados foram cartas ilustrativas encaminhadas ao autor, via Correios, por ex-educandos e ex-educadores que, direta ou indiretamente, fizeram parte da UAI RM, durante o período pesquisado. Ao todo são 8 (oito) cartas, sendo: 2 (duas) enviadas por ex-educandos, 3 (três) enviadas por ex-educadores (o primeiro servidor público; o segundo, músico voluntário; e o terceiro, “inspetor de internos”, que prestava serviços à CAPEJO), 1 (uma) enviada por um pedagogo que dirigia outro coletivo acolhido em uma unidade contemporânea à UAI RM, 1 (uma) enviada pelo próprio autor (auto biográfica), e 1 (uma) enviada pela então diretora da CAPEJO (de autoria do autor, encaminhado a ela em 1996, e que se encontrava arquivada desde então). Aos ex-educandos e ex-educadores foi encaminhado um roteiro que servisse de base às suas cartas ilustrativas.

Dados também foram extraídos dos seguintes documentos: Proposta de Ação Educativa a Adolescentes Abrigados, Prática Diária: Guia de Orientação aos Servidores, diário de campo, agendas e banco de imagens. Todos eles relacionados ao período em que a experiência se desenvolveu na UAI RM, ou seja, 1993-2000.

Os originais dessas cartas, inclusive envelopes selados e datados, encontram-se arquivados e à disposição para futuras pesquisas. Mesmo aqueles que não responderam através de cartas, deram devolutiva através de

mensagens via WhatsApp avisando que não conseguiram responder dentro do prazo estabelecido para devolução.

Assim organizamos um Baú de Memórias Afetivas, as experiências vividas, documentos, fotografias, recados, cartas que vieram aos poucos ativar o tempo das lembranças e o reconhecimento no presente do passado. A experiência de recompor os acontecimentos possibilitou reencontrar pessoas, ouvir vozes e descobrir os caminhos pedagógicos realizados.

## **4 ANÁLISE DE DADOS DA PESQUISA**

### **4.1 O contexto da pesquisa e suas práticas**

A pedagogia makarenkiana foi aplicada em um processo educativo aplicado junto a um coletivo de educandos abrigados em uma unidade de acolhimento institucional do setor público. O programa seguiu os procedimentos propostos pela assistência social, o que possibilitou a sua instalação dentro dos parâmetros técnicos e legais observados na época de seu transcurso.

Seguindo a legislação do Estatuto da Criança e do Adolescente, o Projeto Menor Aprendiz, a educação regular, e as diretrizes institucionais. Organizados em grupos, conceituados como coletivo por Makarenko (1965), os educandos eram atendidos pelo Programa República da CAPEJO. Esse programa foi transferido ao Bairro Orleans, onde passou a ser denominado República Orleans. Depois transitou por outros bairros, como Centro Cívico e

Campo Comprido. Quando se transferiu em definitivo ao Bairro Mossunguê, finalmente recebeu o nome de República Mossunguê.

Os educandos que foram acolhidos na unidade durante o período pesquisado (1993-2000), em um total de 136, frequentaram a rede oficial de ensino, cursos de capacitação ao trabalho, participaram de oficinas de dança, cultura, música, artes plásticas, artes cênicas, horticultura e jardinagem, educação e reforço escolar, elaboraram projeto de vida e foram incluídos no mercado formal de trabalho.

A fundamentação teórica da pedagogia makarenkiana vem da concepção marxista do trabalho como parte de sua própria condição e como parte das relações sociais (Marx, 1845), mas outros programas e legislações interpuseram condições.

O sujeito dessa prática é considerado uma singularidade de um grupo estruturante, fato que significou maior adesão às questões do entorno na vida dos moradores da região que mantinham vínculo afetivo com educandos acolhidos. A formação humana e o desenvolvimento de perspectivas próprias para a apropriação das habilidades, domínio de conhecimentos participam das relações sociais. “Considera-se fundamental avaliar a situação de transição, com fatores pessoais, recursos e apoios, incluindo o apoio social, e estratégias possíveis ou dominadas pela pessoa.” (Dias, 2012, p. 04).

A partir do relacionamento e da formação humana, desenvolve-se o senso de cidadania, de valores sociais que vinham do trabalho coletivo na comunidade, nas atividades internas que eram direcionadas ao mundo social externo da comunidade.

Podemos dizer que realizamos uma educação social com base em Makarenko, que buscamos a autonomia coletiva em direção à singularidade, motivo de um esforço social de coletivo para “[...] a subjetividade desdobra-se no interior do universo de realidades e de processos objetivos que caracterizam a organização social.” (González Rey, 2005, p. 23), uma subjetividade em que as emoções se mesclam aos valores desenvolvidos, ao conhecimento no coletivo, na organização social a formar o sujeito singular.

*Cuando la configuración espontánea de información no refleja las influencias educativas de la sociedad, el desarrollo individual se produce (tanto por su forma como por su contenido) en sentido ajeno al estimulado por la sociedad. Este camino lleva a distintas formas de separación del sujeto del sistema de influencias sociales, que van*

*desde el delito hasta la apatía y no participación en proyectos de valor social. (González Rey, 1989, p. 115)<sup>2</sup>.*

Com a implantação de um projeto tendo como base a pedagogia de Makarenko (1965) foram realizadas assembleias discussões de temas relacionados com a vida social, considerando a opinião de cada membro, as primeiras ações dos coletivos foram direcionadas para a comunidade de entorno. Entre as atividades que propiciaram a aproximação com o entorno da UAI RM, a que mais evidenciou a relação com a comunidade foi a limpeza e preparação de terrenos disponíveis da região onde se realizaram hortas comunitárias.

A intenção de construir hortas em meio ao espaço comunitário, dentro e fora da UAI RM foi discutida em assembleia, aproximar a instituição, aproximar os alunos com a comunidade, e, por conseguinte valorizar o uso da terra para o bem comum, e com isso, os moradores da região puderam também cooperar com a manutenção e usufruir da produção dessas hortas. Evidenciou-se que, enquanto durou o projeto, verduras e legumes foram usados na preparação dos alimentos da UAI RM.

A formação humana é um conceito de educação em todos os níveis e modos de conhecimento possíveis que se apresenta em cada sujeito e pode ser compartilhada com os demais. Portanto, uma característica sólida que vem do social para o individual como uma personalidade. Em Leontiev (2009) a personalidade é uma formação humana especial que não pode ser separada de sua atividade mesmo de sua consciência ou de suas necessidades humanas não pode ser retirada, por isso é especial no sentido de dar continuidade a um valor pessoal proveniente da descoberta da necessidade. No entanto, a palavra personalidade significa usar uma máscara, a persona e com o tempo a máscara cai.

Formação humana resulta em um valor creditado, em que o processo educativo em toda a sua amplitude possibilita. Em Vygotsky (2003) são os valores morais que conduzem para a liberdade de escolha em modos de

---

<sup>2</sup> Quando a configuração espontânea de informação não reflete as influências educativas da sociedade, o desenvolvimento individual se produz (tanto por sua forma como por seu conteúdo) em algo distante ao que foi estimulado pela sociedade. Este caminho leva a distintas formas de separação do sujeito do sistema de influências sociais, que vão desde o delito até à apatia e não participação em projetos de valor social. (González Rey, 1989, p. 115, tradução nossa)

conduta, o que significa ter controle sobre si mesmo, e que isso provém de uma escola aberta, sem muros ligada ao mundo social, às paixões da vida. As relações interna-externa da UAI RM buscou equilibrar o sentido de valores de cada participante e dos coletivos, o que incrementou uma busca de superar as próprias amarras da situação vivida anteriormente para uma liberdade socialmente compartilhada, segura em seus valores e em suas normas por eles mesmo criadas.

A autonomia coletiva, dentro das possibilidades de serem desenvolvidas em um instituto social de apoio à comunidade de jovens desamparados, possibilitou alcançar significativamente essa direta colaboração para o bem de todos. Compra de móveis e demais materiais de utilidade coletiva puderam materializar uma visão de compartilhamento, de um fundo social, em busca de um bem comum em sua qualidade participativa. Outras atividades disponibilizadas, seguindo as políticas públicas do aprendizado do trabalho, do respeito à criança e ao adolescente, estudos éticos-morais, e grupos focalizados no apoio e aconselhamento coletivo, contato com outras profissões através de oficinas.

Na fotografia a seguir, um grupo de educandos estão avaliando a qualidade de suas camas beliches e guarda-roupas individuais comprados pelo próprio coletivo através de empréstimo financeiro contraído pelo coletivo junto à CAPEJO. Todo o processo, desde o planejamento dos móveis até a quitação da última prestação.

Tudo foi amplamente discutido, avaliado com todos os educandos. Um modo participativo atento ao que se tornava necessário para compreendermos em conjunto a importância de uma gestão coletiva e sua co-responsabilidade social.

A imagem seguinte mostra os nossos esforços recompensados, um momento de reflexão sobre o que pudemos alcançar conjuntamente ao que planejamos.

A educação pelo trabalho possibilitou convênios com empresas locais, seguindo a sua demanda em que se dinamizaram uma cultura participativa. Os educandos junto com os educadores, seguindo os modos de acondicionamento de embalagens recebiam incentivos em relação a estruturação dos ambientes e o recebimento das formas hierárquicas do

processo de embalagem de materiais. As atividades estavam ligadas também às exigências do ECA, do projeto Menor Aprendiz.

**Figura 3 - Adquirimos nossos móveis, aqui há autogestão financeira**



**Fonte: Baú de Memórias Afetivas do autor. Autoria Própria.**

A UAI RM possibilitou atividades físicas coordenadas pelos educadores, como jogos desportivos, dando importância a cada participante em relação aos objetivos coletivos. E de acordo com as agendas flutuantes, em tempos, conforme a disponibilidade das organizações laterais, públicas e privadas, tinha-se incentivo para passeios, possibilitando ao coletivo conhecer diferentes espaços da cidade de Curitiba e de outros municípios, e em espaços urbanos e rurais. A foto abaixo retrata membros do coletivo de educandos em acampamento rural.

Outras ações como o cuidado com os alimentos, sua preparação na cozinha eram acompanhadas por educadores, em uma dinâmica por equipes vindas de cada coletivo, intercambiando no atendimento, no servir, na apresentação do alimento, nos modos de etiqueta.

A relação e interação social nesses caminhos pedagógicos com base em Makarenko seguem através da valorização da pessoa, a liberdade expressiva nos limites do bem social comum em que buscamos dar continuidade.

As possibilidades de realizar atividades diferenciadas das habituais proporcionaram a vivência do compartilhar e de construir juntos um projeto de realização para uma autonomia coletiva, fortalecendo o interesse para o desenvolvimento de um projeto de vida.

As atividades externas possibilitaram aproximações com a comunidade, aumentando a coesão do coletivo. A cada tempo, conforme as demandas e

oportunidades que eram encaminhadas, e as que se realizavam junto à comunidade, foram oferecidos estágios e empregos em vários outros espaços públicos e privados com carteira de trabalho registrada.

Havia na organização da UAI RM uma equipe profissional formada por técnicos e educadores com formação acadêmica em diversas áreas, subsidiando a formação para o trabalho, considerando as dificuldades dos educandos e suas demandas. Também se fazia acompanhamento a atividades terapêuticas externas, bem como de tratamento médico e de odontologia. Internamente, na maior parte do tempo de coexistência coletiva, apoio psicopedagógico e reforço escolar.

**Figura 4 - Educandos ao redor da fogueira**



**Fonte: Baú de Memórias Afetivas do autor. Autoria Própria.**

Formamos um grupo no WhatsApp para conversarmos acerca da pesquisa. Estabelecemos as seguintes sugestões para gravação de áudios, que depois seriam transcritos, devolvidos aos educandos para que os manuscrevessem e os enviassem a mim, em forma de carta.

Essas foram as sugestões que enviei a cada um deles, para gravação de áudios e transcrição manuscrita:

Grave áudios curtos acerca de cada um dos tópicos a seguir e os encaminhe para mim via WhatsApp;

Cada áudio será transcrito por mim e em seguida devolvido a cada um de vocês, no teu WhatsApp particular;

Você poderá fazer alterações no texto adicionando ou retirando palavras ou frases que você queira;

Depois de aprovado o texto final, você deverá manuscree-lo em forma de carta e encaminhá-lo para mim, via Correios; e

Caso você queira evite escrever o teu nome completo na carta.

## 5 UAI REPÚBLICA MOSSUNGUÊ

O foco deste estudo é pesquisar o processo educativo desenvolvido na UAI RM, no período de 1993 a 2000. Mas para melhor entender a formação e a consolidação dessa unidade, *autoetnografia na pesquisa sociológica*, contar-se-á essa história na primeira pessoa abordando-se, aqui, um pouco de sua história. E, para fazer *jus ao método da pesquisa autoetnográfica na pesquisa sociológica*, quando o pronome pessoal estiver relacionado ao autor deste estudo, o verbo será conjugado na primeira pessoa do singular.

**Figura 5 - Edifício Anita Ribas. Fachada da CAPEJO**



**Fonte: Baú de Memórias Afetivas do autor. Autoria Própria.**

A UAI RM teve sua origem no Programa República da CAPEJO/Casa do Pequeno Jornaleiro. Foi nessa instituição que tive, na condição de estudante universitário à procura de emprego, o primeiro contato com o universo socioassistencial ao qual me incluiria doze anos depois. E essa oportunidade de aprender e compartilhar saberes só pode ser realizada a cada passo do tempo profissional em que pude reconhecer as possibilidades de aplicação do conhecimento assistencial ao pedagógico. E isso demandou outros entendimentos relacionados à teoria e prática. Busco apresentar a carta que realizei para mim mesmo, uma grande surpresa pessoal de uma atividade extrema, mnemônica de recuperar as lidas do passado com as do presente.

Era início da Primavera de 1981. Iniciei caminhada entre o Passeio Público e a Praça Tiradentes. Rumava à CAPEJO/Casa do Pequeno Jornaleiro, localizada na Rua Saldanha Marinho, 165 – Centro – Curitiba. Naquela manhã eu conheceria mais de perto uma instituição que desenvolvia atividades com crianças e adolescentes desde a década de 1940. Dois colegas universitários atuavam lá como “inspetores de internos” – inspetor e internos eram os termos utilizados para definir educadores e educandos, respectivamente. Quem sabe surgisse uma vaga de emprego para mim... (Sousa, D, Carta nº 03, Estevão, 2024).

Tratava-se a CAPEJO de uma unidade socioassistencial ligada ao poder executivo federal. Foram criadas unidades em diversas grandes cidades brasileiras, uma delas em Curitiba. Em âmbito federal era ligada à LBA, e, no Paraná, ao IAM. A LBA, órgão assistencial público, foi fundada pela primeira-dama Darcy Vargas, com o objetivo de assistir a famílias de militares que lutavam em solo europeu durante a II Guerra Mundial.

A CAPEJO tinha alguns sinais de caserna no ar, impregnados no ambiente. Foi fundada e dirigida por militares ao longo de décadas. Dali saí com a certeza de que “inspetor de internos” eu não queria ser. Não havia tom pedagógico na fala dos adultos que atendiam os educandos. Estes pareciam tristes, acabrunhados. Não havia alegria naquele ambiente, tão comum em ambientes infanto-juvenis. Despedi-me compadecido daquele amontoado de crianças e adolescentes, que eram identificados por número. Os inspetores gritavam: “Venha cá, Número 130”, e aquele infeliz dirigia-se a quem lhe chamava aos berros. (Sousa, D, Carta nº 03, Estevão, 2024).

Essas relações estruturais institucionais foram superadas através de uma visão mais ampla, relacionada com o desenvolvimento de um plano futuro que eu antevia no presente, de aplicar a pedagogia de Makarenko da educação pelo trabalho sem, no entanto, deixar de cumprir as obrigações assistenciais

da qual fui encarregado com a responsabilidade devida a uma instituição que compreendeu os esforços conjuntos que realizamos. E com tempo, pude construir o projeto desde o CAPEJO para a UAI RM para a possibilidade de aplicação.

**Figura 6 - Chamada de alunos, CAPEJO**



**Fonte: Baú de Memórias Afetivas do autor. Autoria Própria.**

Não consegui a vaga de emprego. Mas, em 1993, retornei como servidor público municipal, na função de assistente social, para atuar no Programa República da CAPEJO, que desenvolvia dois serviços. A saber: o Programa Jornaleiro, que atendia educandos com vínculos familiares. Estes chegavam à instituição ao amanhecer, vestiam seus uniformes, tomavam o café da manhã, saíam para vender jornais a seus clientes, retornavam para prestar contas, trocavam de roupas, almoçavam e retornavam para seus núcleos familiares.

Essa era a rotina cotidiana, de domingo a domingo; e Programa República, que, atendia adolescentes sem vínculos familiares, na maioria órfãos, só dispunham daquele ambiente para chamar de lar. Os servidores, aos quais evito denominá-los educadores, pouco falavam com eles. Faziam

suas refeições em separado, depois dos jornaleiros e dos servidores. Poucos frequentavam a rede oficial de ensino. De um grupo de 12, apenas 2 estavam inseridos no mercado formal de trabalho. O lazer deles se resumia a ver televisão, “se estivessem comportados.”

Como diziam alguns servidores, “esses moleques tocam o terror.” Participavam de roubos e furtos nas lojas da vizinhança, conviviam com trabalhadores e trabalhadoras do sexo, ameaçavam educadores que lhes chamavam a atenção, vendiam produtos com origens duvidosas para educadores menos responsáveis. Frequentar o ensino formal era mera ilusão. Participavam de atendimentos individuais. E só. No resto do tempo, parasitavam. (Sousa, D, Carta nº 03, Estevão, 2024).

Em dezembro de 1994 o Programa República dava sinais de que o novo processo educativo, com base na experiência pedagógica de Makarenko, começava a se robustecer. Leituras de seus livros, acompanhadas de reflexões, tornaram-se um hábito constante. O grupo de educadores estava em formação. O grupo educandos, porém, encontrava-se em estágio mais avançado. Palavras conceituais inerentes ao processo educativo em implantação, tais como, coletivo, destacamento, assembleia, combinados, união, estudos, eram compreendidas e vivenciadas por todos.

O prédio que abrigava a CAPEJO era um edifício de três andares, sujo, pintura antiga. Organizou-se uma oficina de pintura de paredes e nos pusemos a pintar toda aquela estrutura internamente. Ficou pronto, bonito. Mas tivemos problemas com a vizinhança. Jovens moças que moravam no prédio em frente começaram, de suas salas, a lançar olhares de paquera aos educandos. Esses, sem muito traquejo com as jovens, dirigiam a elas com palavras indelicadas. Seus pretensos futuros sogros não gostaram nada daqueles berros e gestos indecorosos que partiam das sacadas da CAPEJO. Pediram intervenção do poder público. Aqueles olhares femininos, trocados por assobios, palavras chulas e gestos grosseiros, de quase promissores namoros, caíram no vazio... fomos transferidos à periferia da cidade. Era dezembro de 1995.

Tentamos dialogar com os “deuses do olimpo”, essas chefias que pareciam saber de tudo a todo tempo, mas, ensimesmadas, pouco se distanciavam além das fronteiras de seus próprios umbigos. Sobrecarregando o verbo, foram claros: “Ou você aceita levar “esse grupo” para outro endereço,

ou vamos desmembrá-lo em subgrupos e encaminhá-los para outras unidades. No Centro é que não continuarão!”

Foi assim que o coletivo reinseriu-se na vizinhança que tinha muito em comum com a condição socioeconômica de cada um. Vila Real, Bairro Orleans, Curitiba, Paraná, Brasil, ei-nos aqui! Vimo-nos numa casa de madeira caindo aos pedaços. Funcionará ali uma creche comunitária, devidamente abandonada quando não servia mais a seu fim. Estava abandonada, pois não oferecia condições de segurança às crianças que a frequentaram. Dias depois veio o 24 de dezembro de 1995, noite de Natal. Muitos fogos de artifício. Das casas de famílias abastadas, do Clube Três Marias, da Igreja, esses fogos subiam aos céus. Buscando inspiração em José Mauro de Vasconcelos, digo que, os olhos dos educandos marejaram. Os meus também. Em noites como aquelas, parece que o Menino Jesus se compraz em ver a alegria dos ricos e a tristeza dos pobres.

A região era promissora. Certamente o processo educativo tomaria novos rumos naquele ambiente. E aquela casa de madeiras precisando de reparos e pintura, aquele quintal grande, com árvores dispersas, um pequeno banhado ao fundo. Tudo aquilo cheirava a trabalho. Muito trabalho. E braços não faltavam.

Concomitante à mudança de endereço, houve concurso para novos educadores. Chegaram dois educadores e uma educadora, todos muito jovens, dispostos a trabalhar e a aprender. Um deles era músico, baterista. Dias depois chegou outro educador, tinha sido diretor de CMEI, mas estava disposto a atuar como educador. Seu currículo era importante à UAI RM. Era um desses educadores que se não chegasse, deveria ser buscado, considerando a sua condição de cantor, violonista e, acima de tudo, pedagogo de formação. Gilnei é esse educador, hoje professor na Rede Estadual de Educação, em Guaratuba. Escreveu-me uma bonita carta, e dela extrai o parágrafo a seguir:

A República Mossunguê, para mim, não era apenas uma instituição mantida pela Prefeitura de Curitiba, era um espaço de transformação, de conexões humanas profundas e de aprendizado mútuo. Naquele ano de 1998 eu não tinha ideia do impacto que essa experiência teria em minha vida, e nem na vida dos meninos acompanhados pela instituição. (Adilson, D, Carta nº 06, 2024).

A casa velha foi ampliada pelo coletivo, através de autogestão: construção do muro frontal, para proteção da unidade; construção de um pequeno lago, para criação de patos; iniciamos uma horta, em terreno cedido por vizinhos; construção refeitório, almoxarifado, lavanderia e compramos guardas roupas e camas beliches para todos os educandos. Os recursos vinham do fundo de reservas da unidade, organizado a recursos oriundos das atividades do grupo ou de empréstimos. Esses recursos também cobriam gastos para compras de enxovais para educandos que necessitavam de roupas.

Em 05/02/1996, pouco mais de um mês após a transferência do Programa República para o Bairro Orleans, o seguinte bilhete foi encaminhado à direção da CAPEJO. Estávamos isolados naquele endereço, sem condução disponível, sem telefone, desconectados.

Com esse bilhete inauguro nosso correio. Conversei com os educandos acerca desse assunto. Marlon se disponibilizou a levar-lhe esta primeira correspondência. Caso você tenha algo para mandar para cá, ele poderá fazê-lo. O ideal é que outros aceitem cumprir esse papel, a exemplo do Marlon.

Nesse momento sinto necessidade de externar o que penso a respeito de nossa transferência aqui pro bairro. Digo que, apesar de por muitas vezes tê-lo desejado, sinto-me exilado nesse fim de mundo. Mas cultivo a firmeza que os educandos esperam que eu tenha.

Tenho falado com vizinhos à procura de melhor inserção do Programa República na comunidade. Apesar de alguns contratempos, estamos colhendo bons frutos.

Estou escrevendo para você daqui da sala. Lá de fora vem um solo de violão que me acalenta a alma. Creio que seja o novo educador quem toca. Acho essa rapaziada um tanto engraçada. Tão acostumada a ouvir o besteiro dos Mamonas Assassinas, agora estão a ouvir música tão bonita e parece gostar que estão a gostar. O sol está inclemente, apesar do dia caminhar para seu final.

Desde às 13:00 horas um grupo de educandos está na frente da casa: carpindo, derrubando parte do muro e retirando cacos mil. O Paulo Campos teimosamente está trabalhando sem camisa, sob sol quente. A pele de suas costas está em bolhas. Dando uma de machão, parece fingir que está tudo bem. Exibe-se para as meninas vizinhas.

Saí à porta e lhes disse: "Viram só, as meninas estão todas às janelas a admirá-los porque vocês estão trabalhando!" Um exibido responde orgulhoso: "Que nada, eu as tenho de qualquer maneira."

Em assembleia recente lhes falei que poderão ser muito mais admirados trabalhando, estudando e dando exemplos à comunidade. Também lhes disse que ficar lagarteando ao sol, deitados e com óculos de lentes escuras a lhes cobrir os olhos e falando frases de conteúdos imbecis às transeuntes, em nada contribuirá para que a comunidade nos respeite como desejamos que o faça. (Sousa, D, Carta nº 03, Estevão, 2024).

Mas aquela casa velha de madeira não suportou o peso de tanta gente, de móveis, de instrumentos musicais e equipamentos de som. Começou a se

deteriorar muito rápido (assoalho cedeu, paredes internas desaprumaram-se, etc.).

Novamente a unidade foi transferida. Dessa vez para uma bonita casa construída em alvenaria, servidas de amplos cômodos, janelas com grandes vidros, com paredes pintadas de um branco gelo que fazia os educandos andarem com suas mãos às costas, tal era o receio de sujá-las. Era localizada no Bairro Centro Cívico, vizinha do Bosque do Papa. Adilson, jovem voluntário, músico baixista, hoje residente em Porto Alegre, onde é professor e cursa Doutorado, conta sua experiência na República Mossunguê através de carta, dessa forma:

A casa que abrigava a República Mossunguê era enorme, mas era mais do que um espaço físico, era um lar para aqueles meninos em situação de risco. Gilnei, Paulo e outros educadores cujos nomes infelizmente não consigo recordar agora, desempenhavam um papel fundamental na vida daqueles adolescentes. Estevão, o diretor da República, não administrava a instituição não só como um gestor, mas também como um educador visionário, que enxergava por trás de tudo aquilo um grande projeto social em ação. (Adilson, D, Carta nº 06, 2024).

Meses depois, nova mudança. Dessa vez seguimos para endereço no Bairro Campo Comprido, onde a RM se alojou em uma ampla casa, pertencente a uma família tradicional do bairro. Nela havia espaço para hortas, plantação de milho, melancias e outras frutas de época. Construímos uma cancha de areia para prática de futevôlei. No subsolo havia um cômodo espaçoso, que foi destinado às aulas de música e aos ensaios da Banda Quiprocó.

E, por último, a UAI RM ganhou espaço próprio para se instalar, em uma casa construída para esse fim. Durante a construção, em visita à obra, o prefeito Cássio Taniguchi, olhando além do muro lateral, disse: “Não entendo. As pessoas pedem tanto que retiremos os meninos das ruas e, quando construímos um equipamento, os vizinhos já começam a fazer pressão para não trazermos a unidade para cá. O novo endereço era na Via Rápida, sentido Centro, quase esquina com a Rua José Gorski, no Bairro Mossunguê.

Já não éramos ‘patinhos feios’. Nossa banda musical, Banda Quiprocó, era menina dos olhos da primeira dama... quem te viu, quem teve! O coletivo formado por educandos e educadores, eram pessoas que recebia contatos ligados a personalidades do meio musical: banda Senhor Banana, Blindagem,

Daúde, Milton Nascimento, Gal Costa... e apresentava-se em feiras agropecuárias, festas de aniversários, aniversários de cidades, etc.

Mas enfrentamos problemas. Ninguém entre nós gostava do nome República Mossunguê. O nome República Orleans soava melhor. Depois de várias assembleias, definimos que o nome seria República Anton Semiónovitch Makarenko. Levei um baita pito: “Você não está na União Soviética!” Gastei o resto de meus brios convencendo o coletivo a aceitar o nome República Mossunguê.

No Bairro Orleans, o coletivo estava inserido em uma comunidade em condições socioeconômicas precárias, mas mesmo assim fomos mal recebidos. Foi necessário intenso trabalho junto às lideranças locais e, também, com os educandos. Pessoas locais discriminavam os educandos.

Para evitar que conflitos ocorressem, executávamos caminhadas e acantonamentos na zona rural durante finais de semana, uma vez ao mês. Esses eventos eram verdadeiros acontecimentos, pois demandavam planejamento, preparação, preparação de debatedores, quem se responsabilizava pela vanguarda e pela retaguarda, formação de equipe de rancho. Deveras eram esperados.

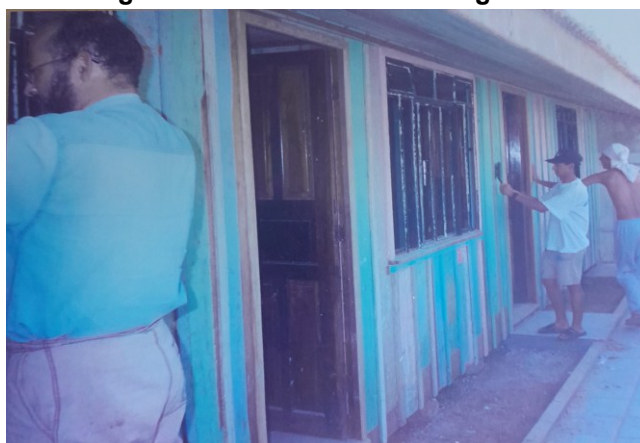
Nos demais endereços por onde passamos tivemos sérios problemas com as lideranças locais (padres, freiras, pastores, vereadores, Guarda Municipal, etc.). Os ânimos se acalmavam quando as datas religiosas se aproximavam. Na Páscoa e no Natal parece que os corações dessas lideranças se transformavam em bondade. Depois, era só faca nos dentes. Esse conflito era pauta de muitas assembleias do coletivo, que ocorriam aos sábados, durante à tarde, prática essa iniciada ainda na CAPEJO, quando adotamos Makarenko como nosso timoneiro. Por que tal discriminação? Os educandos eram oriundos de famílias em condições socioeconômicas precárias, submetidas à violência intrafamiliar, discriminação por parte de colegas nas escolas por onde passaram, muitos deles com passagens por delegacias especializadas. Viveram em casas improvisadas, em endereços variados. Agora, sob proteção do Estado, o que menos se esperava era hostilidade por parte da comunidade. Para nenhum de nossos educandos a fator descriminação era novidade. Esses temas eram recorrentes em nossas reflexões.

Nossos passos foram precisos, creio nisso. Saímos de forte marginalização e atingimos uma situação de total integração do coletivo na comunidade. Quando saí do grupo, em 2000, deixei alguns em condições de iniciar cursos universitários e com promessas de bolsas de estudos. Alguns morando em casas autônomas, através de autogestão, dividindo gastos e responsabilidades. E com projeto de vida em definição.

Para chegar a esse ponto, facilitou-se o diálogo; incentivou-se o fortalecimento de vínculos familiares, quando possível; desenvolveu-se o sentimento de pertença; nossa principal ferramenta foi a ação coletiva, para tanto fizemos uso de inúmeras oficinas nas áreas de saúde, cultura, música, esporte e, principalmente, socioeducação.

Na foto abaixo estamos organizando uma nova moradia, para quatro educandos que apresentavam condições de morar sozinhos, em uma república autônoma, desligada da UAI RM. Por se tratarem de adolescentes, por força da lei, precisavam de acompanhamento socioeducacional próximo. Somei-me a eles naquele coletivo, tornando-me o quinto membro, embora não morasse junto com eles. Formando um grupo ímpar, assim, não havia possibilidades de empates na tomada de decisões.

**Figura 7 - Fortalecendo a autogestão**



**Fonte: Baú de Memórias Afetivas do autor. Autoria Própria.**

Um dos ex-educandos, que formava o quarteto, expressa-se assim em sua correspondência ao autor:

Saí da República com quase 18 anos. Em 1997 meu pai saiu do Sistema Prisional, em liberdade provisória. Meu irmão Elerson queria morar com ele, mas eu resistia. O Estatuto da Criança e do Adolescente não permite separar um grupo de irmãos. Oficialmente tive que sair da República para ir com meu irmão viver com nosso pai.

Como não pude permanecer na República, por ser uma unidade oficial, e nem queria ir morar com meu pai, escolhi viver com os ex-educandos Claudecir, o Gilson e o Claudio em uma pequena casa localizada em frente da República. Depois eu me dispersei, já fui para o mundo, já começando a trabalhar, já usando drogas e... já fui conhecendo o mundo de uma outra maneira e aí me afundei cada vez mais. (Emerson, D, Carta nº 01, 2024).

Três daqueles ex-educandos que experienciaram aquele processo de autodeterminação hoje são advogados, um deles oficial de justiça, outro empresário, e o terceiro autônomo. O quarto ex-educando, hoje é líder religioso.

Relendo o documento Proposta de Ação Educativa a Adolescentes Abrigados, Sousa (1996). Entende-se que os adolescentes acolhidos na UAI RM apresentavam perfil socioeconômico específico. Chegavam exauridos e fragilizados pela marginalização, oriundos de núcleos familiares degradados, exclusão da rede oficial de ensino, violência. Cabia aos educandos e educadores que já estavam ambientados na unidade, receber aqueles que chegavam da maneira mais afetiva que pudessem, propiciando-lhes um ambiente acolhedor. O coletivo, dia após dia, ia adquirindo coesão em torno de propósitos bem definidos. Aquele ambiente facilitava a cada um reforçar a sua individualidade através de vida em comunidade.

A coletividade, na qual os novos educandos se inseriam, era tomada por uma força motriz que levava o conjunto educando/educador – tomo por exemplo eu mesmo – a tornar-se um cidadão criador, capaz de agir na sociedade.

A individualidade do educando é reforçada no trabalho em grupo. Pode-se até questionar o grupo de serenidade desse educando para tomar decisões, porém considere-se que estamos falando de educandos que compõem um coletivo e não uma turba. Se compõem uma turba, massa amorfa, cabe ao educador moldá-la, fermentá-la, torná-la coletivo, onde cada educando é membro, agente de mudança. O verso tão conhecido entre nós *Caminante no hay camino, se hace camino al andar*, escrito por Don Antonio Machado, poeta e dramaturgo espanhol do século 19, bem cabe aqui. O caminho se faz ao caminhar, torna-se crença na mudança viável. Quando mantemos a esperança, passamos a agir para chegarmos ao possível. A fé no humano é a certeza do novo em nossas mãos. (Sousa, 1996, p. 6).

Cada educando acolhido trazia a marca daqueles que vivem em situação de vulnerabilidade social, de violência intrafamiliar, de abandono. Mesmo aqueles que se encontravam em acolhimento há algum tempo, apresentavam traços de agressividade, de baixa autoestima, de autodestruição e de

descuido pessoal. Quando apresentavam alguma mudança comportamental - tendo como parâmetro a evolução no ensino formal, assiduidade no emprego, poupança de parte de seus vencimentos, respeito aos colegas e aos educadores, alegria de viver -, ainda tinham recaídas. Essa situação exigia muita atenção. Quando um recaía no uso de substâncias psicoativas, furtos, uso de palavras chulas, gestos grotescos de cunho sexual, evasão escolar, desprezo ao projeto de vida, afetava o coletivo.

A proposta freinetiana do uso de um caderno para anotações, ao qual denominou “Livro da Vida”, veio a calhar para nossa proposta. Trata-se de uma atividade pedagógica que se dá em sala de aula. Nela, de forma dirigida ou espontânea, os educandos anotam suas impressões e descobertas acerca da vida escolar. O processo educativo, para aquele reconhecido pedagogo francês, deve valorizar o conhecimento extraído do cotidiano, entendendo que a “... a função educativa não está de modo algum confinada ‘às paredes da escola’.” Embora não sendo uma sala de aula propriamente, a UAI RM adotou essa prática. Desenvolvemos nosso próprio estilo de “Livro da Vida”. Não tinha obrigatoriedade em escrever, mas quem o acessava não podia censurar as anotações de outros colegas. Cada um de nós escrevia acerca de si mesmo e do outro, abordando dores, alegrias, perspectivas, acontecimentos ocorridos na comunidade, bairro, cidade, país e mundo. Isto é, partindo do particular ao geral.

O “Livro da Vida” da UAI RM funcionava à guisa de diário de campo, ao qual os educandos e educadores acessavam para ler as mensagens ali deixadas e/ou lançar novas. Através dessa prática, desenvolveram-se hábitos de escrever, fazer colagens, extrair do silêncio de cada um reflexões acerca de si mesmo, do outro e do ambiente onde se vivia. Escrevíamos o que pensávamos e o que sentíamos no decorrer do cotidiano da unidade. Não que aqueles registros substituíssem os diálogos ensejados nos contatos individuais, em pequenos grupos, em assembleias.

Havia dois tipos de assembleias. a) assembleia extraordinária, de caráter consultivo; e b) assembleia geral, que se tratava de “[...] órgão deliberativo da República Mossunguê, que se realiza ordinariamente aos sábados no período da tarde.” (Sousa, 2000, p. 16). A participação na assembleia geral era obrigatória aos educandos e facultativa aos educadores. Depois de algum

tempo ela tornou-se temida, devido às suas deliberações. Qualquer educando ou educador podia ser convocado para prestar esclarecimentos ao coletivo. Tornou-se comum educandos que tinham algo a explicar a seus colegas, devido a faltas cometidas, procurar a direção da unidade para tentar mediação.

Em visita ao egresso Alexandre, em sua pequena empresa, ele falou-me: “Devo muito à República Mossunguê. Até hoje relembro o longo período que levamos para organizar as MDIs, mas aprendemos a nos responsabilizar por nossas ações.” Ele falava das Medidas Disciplinares Internas. Tratavam-se de um regulamento distribuído em 19 (dezenove) artigos que previam o porquê e quando as punições eram aplicadas. Foi difícilimo consensuar, considerando que educandos mais exigentes teimavam em definir punições severas, impossíveis de serem aplicadas sem infringir o ECA.

Em 2010 retornei àquela unidade na condição de supervisor. Para minha surpresa, o “Livro da Vida”, distribuído em dezenas de cadernos, não existiam mais. Queria eu lançar minhas impressões acerca do que observara naquela primeira supervisão. Não foi possível. Fui informado: “Ouvi falar deles, mas uma chefe de unidade que por aqui passou, disse que ocupavam demasiado espaço. Deu fim neles... acho que foram levados para a sede.” Hummmm... os deuses do olimpo e suas idiossincrasias!

Lembrando das venturas e desventuras que me faziam sorrir ou curvar sob o peso de dúvidas naquele período à frente da RM, busco anotações entre meus alfarrábios. Encontro o apontamento a seguir, anotado em 1996, extraído do “Livro da Vida”. Trata-se de fragmento de um texto mais extenso. Versa sobre uma fala dirigida por mim à assembleia ordinária, cuja pauta foi:

*Como Receber Novos Educandos:*

Nenhum adolescente chega à República Mossunguê por vontade própria. Cada um aqui presente sabe como chegou e como foi difícil se adaptar. Conhecedores de nossos sofrimentos, devemos oferecer o que há de melhor em nós, para que cada um que aqui chegar sinta-se em casa, em sua nova casa; sinta-se em família, em sua nova família; sinta que somos capazes de protegê-lo e lhe dar a segurança que não teve, seja qual for o motivo que o levou a essa condição. Essa é a missão de cada um de nós. Nenhum educando deve perder a memória de como aqui chegou. Nem perder essa memória e nem deixar de inculcar nos novos educandos a missão de receber e tratar bem aqueles que chegam. Essa é nossa casa. Somos os anfitriões e, nessa condição, devemos receber com estima e consideração todos aqueles que batem à nossa porta. Aqui, quem chega e quem já está, deve encontrar um ambiente que reproduza a vida familiar e que permita a

cada um construir seu projeto de vida. Lembrando que, para que o educando dê seus primeiros passos nesse projeto de vida, devemos possibilitar-lhe condições para ingressar e permanecer na rede oficial de ensino formal, em estabelecimentos que ofereçam cursos de iniciação ao trabalho e cursos profissionalizantes, no mercado formal de trabalho. Guardado nosso dever de protegê-lo, cada um é livre para ir e vir, visitar seu núcleo familiar e família extensa, participar ativamente da vida social na comunidade. (Sousa, Livro da Vida. Anotação manuscrita do autor, 1996).

Acolher bem, para resguardar direitos. A preocupação principal era a formação intelectual do educando, voltada ao fortalecimento de sua cidadania, para que se responsabilizasse pelo seu futuro. A UAI RM não visava apenas satisfazer as demandas da sociedade, mas, acima de tudo, a felicidade do educando. Felicidade, *grosso modo*, não se resume a ser alegre, mas responsabilizar-se consigo, autodeterminar-se.

Conforme a legislação (ECA, 1990), “O dirigente de entidade que desenvolve programa de acolhimento institucional é equiparado ao guardião, para todos efeitos de direito.” Essa e outras eram minhas funções na UAI RM, seguidas ao pé da letra: coordenar as ações do coletivo geral formado pelo coletivo dos educandos e pelo coletivo dos educadores, orientando-os a aperfeiçoarem-se através de assembleias gerais nas quais participavam todos educandos e todos funcionários; orientar os educandos quanto às suas ações e desenvolvimento pessoal; supervisionar os educandos inseridos no mercado formal de trabalho; avaliar e retomada de situações pertinentes a atividades profissionais dos educandos; orientar educandos e educadores, individual e/ou coletivamente, quanto à dinâmica da unidade, valores sociais, éticos e morais, bem como normas estabelecidas para o seu funcionamento; prestar atenção especial a cada educando que chega à unidade, da mesma forma focando-se em sua família ou no que resta dela; inserir-se nos serviços existentes na comunidade que possam contribuir ao processo de ensino-aprendizagem dos educandos; participar da Rede de Proteção Local existente nos territórios de onde vêm os educandos; i) Executar do Plano de Ação da unidade; elaborar relatórios acerca da história de vida dos educandos com foco especial nas relações intrafamiliares; e acompanhar a evolução da dinâmica familiar, através de visitas domiciliares, reunião de grupos familiares, visando a reintegração do educando ao seu grupo de origem.

### 5.1 Organizando a equipe de trabalho

A organização da equipe de trabalho foi a atividade que mais demandou dedicação e paciência. Não bastava ter um bando de educadores desorganizados metidos no meio de um bando de adolescentes também desorganizados. Era necessário que os educadores estivessem capacitados a desenvolver um processo educativo com início, meio e fim. Nossa meta principal era levar aqueles educandos da adolescência à vida adulta a partir de uma visão de homem e de mundo que os tornasse protagonistas de sua existência.

Escolhemos educar pelo exemplo. Se queremos educar, nós mesmos devemos ser educados; se queremos educandos honestos, nós mesmos devemos sê-lo; se queremos educar futuros pais que respeitem seus filhos, nós mesmos devemos respeitar nossos educandos. Fomos filtrando a equipe. Não queríamos educadores excepcionais, bastava que fossem medianos e dedicados ao processo educativo baseado na pedagogia makarenkiana, à qual não víamos como paixão acadêmica, mas como tábua de salvação para aquela situação desesperadora em que nos encontrávamos.

Buscou-se, então, formar um coletivo de educadores que defendesse a proposta e que tivesse clareza de conceitos como dignidade, qualidade, união, proteção, dinamismo, autocontrole e emoção. Parece banal, mas nos preocupávamos com detalhes: o educador deve vestir-se adequadamente, não ser desleixado consigo mesmo, sentar-se de forma adequada. Às vezes algum educador ouvia: “Veja, se você usa a mesa como se fosse cadeira, os meninos farão o mesmo. Eles te imitam. Se fizerem o mesmo em seus locais de trabalho, serão demitidos!”

A negatividade era afastada a todo custo. Dizer não era evitado sempre que possível. Para se negar a algo, usava-se outras palavras, mas o uso do advérbio de negação *não*, evitávamos pronunciá-lo. Os educandos já tinham recebido *nãos* demais no transcurso de suas vidas. Esse posicionamento tem lastro na pedagogia makarenkiana, posto que questiona o uso desse advérbio de negação na relação educador-educando. Fortalece a disciplina da negação.

A disciplina da negação exige: “não faça isso, não faça aquilo, não chegues atrasado às escola, não atires os tinteiros contra as paredes, não

faltas ao respeito ao professor, podem acrescentar mais algumas regras com a partícula ‘não’”. (Makarenko, 1986, p. 17).

De maneira alguma pode abster-se de fazer os enfrentamentos necessários com vistas a fortalecer o educando no desenvolvimento do processo educativo. Muito menos optar pela negação dos problemas, afastando de si educandos que não atendem a seus interesses. O educando Rogério, em sua carta, escreve acerca de determinado educador, que mergulhado em seu próprio mundo, pouco se doava.

Então, morei na CAPEJO por uns 6 meses, depois fomos todo mundo para aquela casa de madeira lá ‘no Orleans’. Mas a impressão que eu tive foi de uma boa oportunidade para me ingressar na sociedade. Os educadores sempre nos trataram muito bem, tirando o [...], que acho que não foi com a minha cara. Ele sempre fazia eu ir dormir na rua, mas tirando isso, acho que eu tive a oportunidade de estudar, pelo menos terminar meus estudos, me ingressar no mercado de trabalho, tivemos boas experiências. (Rogério, D, Carta nº 02, 2024).

O educador em questão foi afastado por absoluta inaptidão ao convívio na coletividade da UAI RM. Como seu trabalho era à noite, os educandos ficavam desassistidos durante seus plantões. Não aceitava orientações para ser colaborativo. Fico sabendo dessa sua atitude de colocar um educando para ir dormir na rua somente agora, quase três décadas depois. Sem querer escrever acerca de suas inúmeras idiossincrasias, pontuo aqui uma de suas inadequadas atitudes no processo educativo desenvolvido na UAI RM: costumava pedir entrega de pizzas e as comia sozinho, fazendo figa aos educandos, que salivavam à volta. Esse perfil de educador não serve como modelo a ser seguido.

Quem nunca conheceu um educador habilidoso, mas que atua isoladamente? Existem muitos, são fáceis de encontrar. Desse educador também devemos abrir mão, mesmo que nosso trabalho se torne mais difícil. Devemos abrir mão de sua tenacidade, inteligência e capacidade de direção. Mas não devemos abrir mão de um educador que atua em equipe.

Ao formar sua equipe de educadores, a UAI RM quis organizar pessoas que formassem um time que topasse atuar em conjunto. Não se buscou educadores excepcionais e nem educadores deseducados e sem talento. Buscou-se educadores medianos e predispostos a aceitar aquela coletividade de contato.

Por outro lado, nenhum educador tem direito a atuar isoladamente, por sua conta e risco, nem sob a sua própria responsabilidade. Deve existir uma coletividade de educadores. Onde os educadores não estejam associados em uma coletividade e ela não tenha um plano único de trabalho, um mesmo tom, uma atitude comum e exata sobre a criança, ali não pode existir nenhum processo educativo. Makarenko compreende que, “[...] é melhor ter 5 educadores integrados numa coletividade, animados pela mesma ideia, pelo mesmo princípio, pelo mesmo estilo e que trabalhem unidos do que 10 bons educadores que trabalhem isoladamente, cada um como lhe apetece.” (Makarenko, 1986, p. 103).

Apostamos na integração dos educadores em uma coletividade. E que, entre eles houvesse, inclusive, indivíduos com portes físicos e personalidades diferentes. Alguém mais alegre, contador de piadas; outro mais quieto, que chamasse à atenção quando necessário; alguém mais velho, outro mais jovem. Os educandos aproximavam-se mais desse ou daquele educador, mas sabiam que podiam contar com todos e em todos os momentos.

## **5.2 Educandos chegavam e saíam**

A UAI RM era uma casa que acolhia bem seus ocupantes. Os educandos que nela moravam compreendiam que ali estava o seu lar, o seu espaço de moradia, local a ser protegido. Assim se referiam a ela: “essa é minha baia,” querendo dizer esse é meu, aqui é o espaço onde me encontro comigo mesmo. De maneira alguma parecia com uma instituição destinada a acolher adolescentes em conflito com a lei. Quem não sabia de suas finalidades, ao passar por sua frente via uma residência qualquer.

Lembro-me, com clareza, do momento em que cheguei na República. Havia sido diretor de creche por oito anos e sofri um acidente que me afastou por um ano da Prefeitura. Quando retornei me ofereceram a possibilidade de ser educador social. Gostei da ideia. Cheguei em uma casa velha, grande, bem cuidada. Fui recebido com boa vontade. Você me explicou o funcionamento da casa, apresentou os cômodos, alguns de meus novos colegas e alguns dos meninos. Percebi, de imediato, que estava adentrando em ambiente completamente diferente daquele que eu vinha, mas ao mesmo tempo pude perceber que havia no local uma atmosfera de respeito, de consciência social e de esperança. O desafio estava posto: conhecer cada um dos adolescentes e ver suas possibilidades e limitações, tratá-los com dignidade e ensinar-lhes, pelo exemplo, a fazer as melhores escolhas. Infelizmente nem sempre obtivemos êxito nisso, mas voltaremos a falar a esse respeito. (Gilnei, D, Carta nº 04, 2024).

Essa foi a impressão que um educador, uma pessoa adulta, teve da casa. Mas também era a impressão dos educandos, adolescentes, que nela moravam. Aquela era a casa velha que eles ampliaram, pintaram, decoraram e que, para eles, era aconchegante. Em muitos aspectos, aquela casa velha aproximava-se de suas antigas moradias. A casa e a vizinhança. Ali encontravam espaço de convivência e de aconchego. De fato aquela era a baia deles. Quando ouvi pela primeira vez um educando afirmar que “passei o final de semana na baia de minha avó”, perguntei-lhe: “ô, piá, baia não é espaço onde moram cavalos?” Como resposta, obtive: “Claro, né! E são bem tratados. Queremos ter baias...”

E conheci você em 1994, creio que sim. Eu e meu irmão fomos levados para falar contigo. Estávamos assustados, mas você nos deu segurança. Minha vida era triste, perdi meus pais muito cedo. Minha mãe morreu em 1992. Meu pai estava preso por assassinato. Foi assassinado anos depois, em 2004, depois que saiu da cadeia. Então, tive uma vida difícil, até conhecer a Casa do Pequeno Jornaleiro. Com a morte de nossa mãe, moramos e trabalhamos na casa de uma senhora, para nos sustentar. Ela não deu conta de cuidar de mais duas crianças e nos levou para a Casa do Pequeno Jornaleiro. Foi uma das melhores coisas que me aconteceu. (Emerson, D, Carta nº 01, 2024).

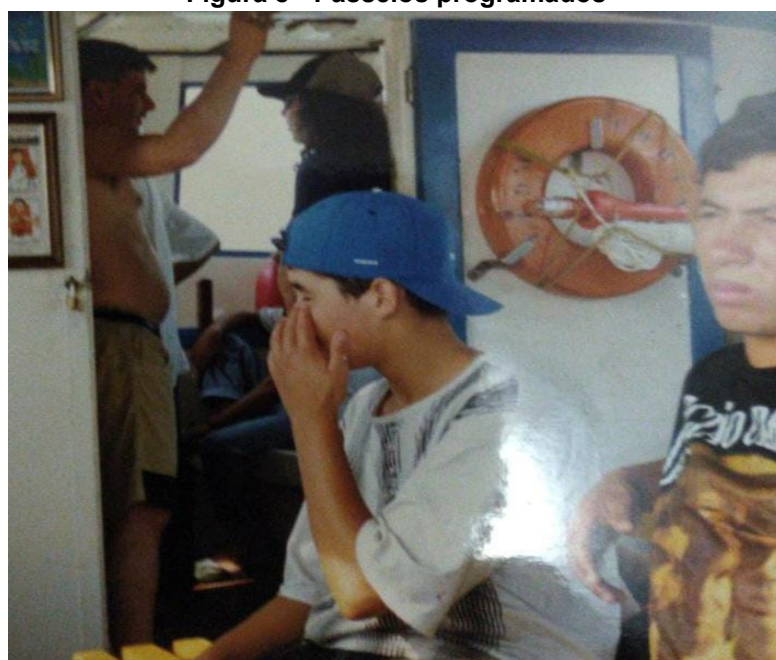
Ao chegarem à UAI RM, os novos educandos eram bem recebidos por quem ali estava, fosse na condição de trabalhador ou de morador. Aquela era uma coletividade de contato, e seu papel era ser espaço onde todos podiam conjugar o verbo esperar sem receio. Não só porque está previsto na lei, mas também porque acreditamos nisso, juntamos muitos grupos de irmãos. Ter duplas de irmãos entre nós era corriqueiro, chegamos a ter trios deles. Ter pré-adolescentes acompanhando irmãos um pouco mais velhos tornou-se comum. As autoridades confiaram no nosso trabalho e, nós respondemos à altura cuidando bem dos nossos educandos. Houve casos em que outras instituições não abriam mão de educandos “comportadinhos”, mas abriam mão de seus irmãos “problemáticos”. Nossa ação, nesses casos, voltava-se ao resgate de quem ficou para trás.

Eu e meus dois irmãos fomos abandonados por nossos pais. Eu era bebê de 18 meses, eles eram maiorzinhos. Fomos levados para viver no Lar dos Meninos do Xaxim, em Curitiba. Depois fui para uma Casa Lar da mesma instituição. Em 1995, quando eu tinha 15 anos, fui para o Programa República da CAPEJO, Casa do Pequeno Jornaleiro, onde você já cuidava de meu irmão Paulo. (Rogério, D, Carta nº 02, 2024).

Houve casos de educandos que não se adaptaram ao processo educativo proposto, por mais que fossem cuidados e orientados. A interação com pessoas envolvidas com práticas conflitivas com a lei levavam-os a não se adaptarem ao processo socioeducativo praticado na UAI RM.

Na fotografia abaixo, em destaque, aparece um ex-educando que teve excelente local de trabalho, papel de destaque na Banda Quiprocó, mas simplesmente não levou adiante o projeto de vida com ele traçado. A fotografia flagra o momento de um passeio de barco no trajeto entre Guaraqueçaba e a Ilha de Superagui, litoral paranaense.

**Figura 8 - Passeios programados**



**Fonte: Baú de Memórias Afetivas do autor. Autoria Própria.**

Ao longo do período observamos vários casos de educandos que tiveram contato com seus pais naturais somente quando bebês. Não se lembravam sequer de suas fisionomias. Mas apresentavam profundos desejos de conhecê-los. Suas poucas memórias eram alimentadas pelos irmãos mais velhos.

Depois que saí da República Mossunguê fui morar em Araucária, na casa de minha tia. Do nada meu pai reapareceu e fui morar com ele em Naviraí, Mato Grosso do Sul. Não deu muito certo. Me criei sem os cuidados dele. Ficou difícil refazer tudo depois de tanto tempo. Fiquei sabendo que ele morreu em 2013. (Rogério, D, Carta nº 02, 2024).

Outros partiram sem avisar. Nunca por vontade própria. Partiram porque não conseguimos afastá-los da violência. Perderam suas vidas em uma esquina qualquer, em consequência de um conflito qualquer. Não estivemos à altura de socorrê-los a tempo. Se foram e deixaram seus companheiros educandos e seus educadores com sensação de vazio a lhes invadir. Quanto a mim, ao reviver todos aqueles momentos, fico com a sensação de que poderia ter cumprido meu papel com mais eficiência.

### **5.3 O que eles querem**

Cada um com sua singularidade. Todos caminharam por suas próprias estradas e conhecem cada curva, cada subida e cada descida que elas têm. Quem as percorre sabe quantos solados de sapatos gastou para chegar aonde chegou, e quais ferramentas pode utilizar para continuar em sua caminhada.

A citação abaixo, extraída da carta de um ex-educando, retrata a paz em que ele vive hoje. Antes dessa paz, enfrentou seus demônios. Foi um dos educandos que mais se envolveu em atividades socioeducativas desenvolvidas na UAI RM. Efetivamente abraçou a coletividade de contato que acolheu. Próximo a atingir a maioridade, fez parte um coletivo que atingiu plena autogestão e residia nas proximidades da unidade. Em sua carta ele relata todo o processo que o levou a viver em condições subumanas. Encontrou forças que o fizeram reagir a tempo de sair da condição de uso abusivo de substâncias psicoativas. Depois de anos “limpo”, esse termo é usado por ele, reconstrói um sólido núcleo familiar.

E o que mais me chama atenção em tudo isso é que eu tenho essa obrigação, eu tenho esse chamado que Deus me deu do dom de misericórdia, de atender essas pessoas que hoje moram aqui e ajudá-las, com comida e alimento espiritual, trazendo essas crianças para dentro da minha casa para ouvir da palavra, para ouvir um pouco do que Deus quer na vida delas. Essa é minha vida hoje. Eu sou muito grato a tudo, muito grato por todas as experiências que eu passei. Com certeza levo isso comigo, conto para alguns amigos, conto testemunho da minha vida e sou muito feliz por tudo o que aconteceu em minha vida. (Emerson, D, Carta nº 01, 2024).

Entrevistei outros ex-educadores e outros ex-educandos. Entretanto, devido ao acúmulos de compromissos profissionais e/ou pessoais, não encontram tempo suficiente para escrever ao autor. Abaixo vemos o

“Alembro”, alcunha de um ex-educando, exímio tocador de bumbo, e autodeterminado a superar as inúmeras situações-problemas que povoaram sua história de vida, tocando a sua própria na empresa pequena:

Essa é a tônica, eles querem viver. Extraem de dentro deles mesmos a força necessária para continuar a vida. Mas sentem saudades dos educandos que foram, da coletividade que os abraçou. No caso do ex-educando que me escreveu a Carta nº 02, ele deseja rever seus companheiros de jornada.

Se você tiver contato com algum educador, alguém com quem eu possa trocar ideia, lembrar, me aproxime. Só tenho a agradecer. Se eu pudesse, hoje, mesmo pelo WhatsApp ou através de outro meio, conversar com cada um, para agradecer, eu faria. Quero agradecer a cada um que participou daquele momento da minha vida. Agradecer a você, que era o diretor, agradecer às educadoras e aos educadores, agradecer a cada voluntário, agradecer ao pessoal de apoio. Todos fizeram o melhor possível para mim, para que eu ficasse bem. (Rogério, D, Carta nº 02, 2024).

No decorrer deste trabalho alguns fenômenos surgiram, especialmente quando definimos o autoetnográfica como método de pesquisa. Não havia observado durante as visitas domiciliares aos educandos, em 2023, nem durante a reunião com parte deles, nem nas mensagens de WhatsApp, tanto despertar sentimentos por parte de ex-educandos e ex-educadores da RM. Mas as cartas autobiográficas parecem ter desencadeado uma torrente de emoções em todos. Alguns chegaram ao ponto de não concluir a escrita de suas cartas, tal foi o despertar de recordações, de memórias afetivas.

#### **5.4 Por onde anda você**

É mais apropriado perguntar: por onde anda você? O porquê desta pergunta reside no fato de fazer exatos 25 anos que não via os ex-educandos que fazem parte deste estudo. Tenho curiosidade de fazer esse questionamento, com o objetivo de levantar dados que demonstrem a importância da UAI RM na vida adulta deles.

Hoje a minha vida está assim. Moro na Fazenda Rio Grande faz sete anos e começamos esse trabalho com as crianças aqui. Consegui comprar minha casa em 2017, tenho meu carro, tenho a minha moto. Tem esse trabalho importantíssimo com as crianças aqui, que é um trabalho árduo, mas que me faz bem. (Emerson, D, Carta nº 01, 2024).

Na visita aos dois irmãos Emerson e Elerson, constatou-se que ambos estão bem. Demonstram alegria de viver, apesar da orfandade materna desde crianças e ausência paterna desde a mesma época. Verbalizam que vivem

em harmonia em seus núcleos familiares, estão empregados e participam ativamente em suas comunidades.

**Figura 9 - Ele é mesmo autodeterminado**



**FONTE: Baú de Memórias Afetivas do autor. Autoria Própria.**

Todos nossos ex-educandos estão com mais de 40 anos de idade. Estão empregados, vivem uma vida modesta e cidadã. Alguns já são avôs. Externalizam desejos de não repetir com seus descendentes o abandono pelo qual passaram. No caso do ex-educando que escreve a carta nº 02, percebe-se que a dedicação ao emprego é uma constante desde o período em que esteve acolhido na UAI RM. Ao longo de sua carta o tema trabalho vai se repetindo.

Rogério, assim se expressa acerca de como se encontra:

Atualmente trabalho num clube e moro em Pinhais. Pago aluguel ainda, mas a minha vida hoje, posso dizer, está dentro dos conformes e de acordo com a formação que recebi na República Mossunguê. Aproveitei bem as oportunidades. (Rogério, D, Carta nº 02, 2024).

O relato contido na citação abaixo foi extraído de uma mensagem em áudio enviada pelo WhatsApp, e consta da carta nº 05. O ex-educando que envia a mensagem estava no grupo de educandos acolhidos no Programa República da CAPEJO, em 1993. Mas o conhecia desde 1991, quando comecei a trabalhar com meninos e meninas em situação de rua. Hoje é pequeno empresário na cidade de Araucária.

Mas é a vida, cara. Chega um momento em que a gente tem que fazer escolha, né, daí não tem jeito. Mas, você, Antonia, Mauro, Estevão, todo aquele pessoal lá, todos vocês que fizeram parte da história da gente, né, cara. Então se não fosse vocês, aí, todo esse pessoal aí, eu principalmente, eu acho que não teria chegado onde cheguei hoje. Então, por mais que não parecesse que a gente não estava nem aí,

mas tudo serviu de aprendizado pra nós, né, cara. (Antonio, D, Carta nº 05, 2024).

A citação abaixo foi escrita por um ex-educador. Sua fala, extraída da carta nº 04, demonstra que até mesmo adultos que compuseram a coletividade de contato em estudo expressam vontade de reencontrar os companheiros de processo educativo. Sabedores que a pesquisa faz parte do processo de elaboração de uma dissertação, externam vontade de se fazer presente na banca de defesa. Dão a entender que se trata de ação que representa a coletividade na qual viveram.

Faz algum tempo, antes da pandemia de COVID, formamos um grupo de WhatsApp com educadores e educandos da República. A ideia era um reencontro. Não aconteceu e o grupo deixou de se comunicar. Pena. Afinal, repartimos a vida da maneira que podíamos uns com os outros. Crescemos e nos perdemos juntos. Estamos, talvez, indelevelmente marcados na vida uns dos outros. (Gilnei, D, Carta nº 04, 2024).

Por onde anda você é mais perto do que podemos imaginar. Considerando que, como diz o poeta, ex-educador da UAI RM: “Estamos, talvez, indelevelmente marcados na vida uns dos outros.

## 5.5 Oficinas

Os educandos tinham todo o seu tempo tomado por atividades distribuídas em várias oficinas, que na pedagogia makarenkiana eram chamados de círculos.

Tentávamos estabelecer uma rotina na casa através de escala de trabalho, estudo, lazer, horários. Tudo era discutido com todos. É importante ressaltar que, em geral, a maioria das ações a serem desenvolvidas eram desenhadas pelo coletivo. Essa palavra “coletivo” desenvolvia, tanto na equipe de educadores quanto nos educandos a humildade, responsabilidade e dignidade na construção de relacionamentos e vidas. (Gilnei, D, Carta nº 04, 2024).

Antes de escrever em poucas palavras cada uma dessas oficinas, transcrevo o quadro de horários da unidade:

Até às 07:30 – Levantar, tomar o lanche matutino e fechar os quartos.  
 07:30 / 08:00 – Limpeza de casa.  
 08:00 / 09:30 – Oficinas (ver programação).  
 09:30 / 10:00 – Horário livre.  
 10:00 / 11:30 – Oficina de Educação e Reforço Escolar.  
 11:30 / 13:30 – Almoço e descanso.  
 13:30 / 15:00 – Oficinas (ver programação)  
 15:00 / 15:30 – Lanche vespertino.  
 15:30 / 17:00 – Oficina de Reforço Escolar.  
 17:00 / 18:00 – Banho.  
 18:00 / 18:30 – Jantar.

18:30 / 20:00 – Horário livre (verificar saída para as escolas).

20:00 / 21:30 – Oficina de Educação e Reforço Escolar.

21:30 / 22:00 – Lanche noturno e recolhimento para dormir.

Observação:

Aos sábados, domingos e feriados o horário máximo para se levantar é às 11:00. Os horários das refeições são os mesmos e o resto do tempo é livre. Quem estiver com permissão para visitas familiares e ou saídas para atividades na comunidade deverá retornar até o horário previamente combinado. (Sousa, 2000, p. 15).

O processo socioeducativo do qual participavam os educandos tinha como base nove oficinas, todas elas norteadas nos princípios da pedagogia makarenkiana, em cuja concepção pedagógica o trabalho é tido como agente humanizador. Esses princípios apontam para a inconciliabilidade entre a concepção de educação que atende os interesses do trabalho e aquela concepção de educação que privilegia os interesses do capital.

Quem sabe, a diferença principal entre nosso sistema educacional e o sistema burguês repousa justamente no fato de que, conosco, o coletivo infantil deve necessariamente crescer e enriquecer, vislumbrar a sua frente um amanhã melhor e lutar por ele com jubiloso esforço comum, num sonho alegre e obstinado. Quem sabe é isso que se resume à verdadeira dialética pedagógica. (Makarenko, 1986, p. 154).

A pedagogia makarenkiana, portanto, foi a base teórica que fundamentou os princípios norteadores do processo educativo no atendimento aos educandos acolhidos na UAI RM, a partir de atividades desenvolvidas nas seguintes oficinas.

Na fotografia abaixo eles e o autor confraternizam ao final de uma visita domiciliar, para levantamento de dados, confrontar com as memórias, encontrar caminhos.

**Figura 10 - Depois de décadas, um reencontro**



**FONTE: Baú de Memórias Afetivas do autor. Autoria Própria.**

#### 5.5.1 Oficina de atividades laborais

O coletivo tinha no desenvolvimento de atividades laborais ponto de partida ao sucesso, quando eram levadas a sério; ou fracasso, quando desprezadas. O trabalho, elemento constitutivo do processo educativo, fortalece o educando rumo à sua autodeterminação e, por conseguinte, à sua liberdade. Não há liberdade onde há ociosidade.

As atividades laborais levam o educando a fortalecer sua capacidade de trabalho, dando-lhe gosto pelo mesmo. Porém elas não têm fim em si mesmas. Não podem ser vistas como meras atividades impostas como castigo, ou só para ocupar o tempo. Elas são o início de um processo que leva o educando a desenvolver a arte de dominar uma atividade produtiva concreta.

Cursos de iniciação ao trabalho, geralmente de baixa qualidade técnica, devem ser enquadrados como atividades laborais. Há diferença entre cursos de iniciação ao trabalho e cursos profissionalizantes. Portanto, aqueles são o princípio da caminhada, e estes uma etapa posterior do processo educativo a ser atingida quando o educando compreender a importância do trabalho na sua realização pessoal.

Seja em que área for, é importante que ele saiba discernir entre o que gostaria de fazer e o que está ao seu alcance. Vemos com frequência educandos verbalizando querer ser astronauta ou físico nuclear, sendo que poderia prover seu auto-sustento proveniente da área de prestação de serviços, por exemplo. Cabe a nós educadores nos auto-questionar se

estamos no lugar certo. Conheci educadores que influenciavam educandos com atitudes próprias de quem é infeliz naquilo que faz.

As principais atividades laborais desenvolvidas na unidade eram: horticultura, avicultura, cozinha, lavanderia, limpeza e conservação, cuidados com os animais, cuidados com plantas ornamentais, grupos de geração de renda. Eram desenvolvidas através de escalas de trabalho que se estendiam das 06:30 às 22:00, todos os dias.

Na foto a seguir observa-se o autor a desenvolver atividades com um pequeno grupo educandos. Estavam a preparar o forno onde seria assado um anunciado apetitoso frango. Teríamos frango no jantar, era o que se esperava depois de longa caminhada 28 (vinte e oito) quilômetros entre Curitiba e o interior do município de Araucária.

Ocorre que o frango misteriosamente bateu as asas e fugiu das mãos de um piedoso educando que o segurava para o abate. Questionado acerca do descumprimento de sua tarefa, o “quase algoz do frango, respondeu-nos: “O frango sumiu sem eu perceber!” Olhando com atenção a foto, percebe-se que o galináceo está no alto à esquerda de quem olha a foto, sobre uma viga, a escutar o diálogo entre o educador e seus educandos. “Você é um eficiente guardador de frango, senhor educando.” Ouvi um sonoro: “Sem problemas, senhor assistente social. Fazer o quê, o jantar sumiu.”

**Figura 11 - O jantar sumiu**



**Fonte: Baú de Memórias Afetivas do autor. Autoria Própria.**

As escalas de trabalho eram elaboradas e aprovadas durante as Assembleias Gerais. Aprovadas, não podiam mais ser alteradas. Dessa forma os educandos aprendiam a seguir suas próprias deliberações colegiadas. Havia burlas incentivadas por educadores que viam as atividades laborais como castigo, como dever do educando. O trabalho não pode ser visto como dever, mas sim como conquista. Através dele o educando cresce e se transforma.

#### 5.5.2 Oficina de cultura

Cultura tem conceito amplo. Do ponto de vista da antropologia, ela é formada por um conjunto de saberes, comportamentos, costumes, hábitos e modo de ser de um grupo. Os educandos formavam um coletivo, grupo, com suas tradições e seu próprio modo de olhar para si e para a comunidade na qual estava inserido. Ali se criou forte sentimento de pertencimento entre os educandos e ao ambiente que os acolhia. Gostar e praticar música, de teatro, de dança, manter hábitos saudáveis, estudar faziam parte de nossa cultura.

**Figura 12 - Banda Quiprocó tocando na abertura do show de Milton Nascimento**



**Fonte: Baú de Memórias Afetivas do autor. Autoria Própria.**

Os educandos eram incentivados a participar de eventos culturais e a visitar espaços que desenvolvessem neles o gosto pelas artes. Sempre que surgia a possibilidade de conhecer atividades que lhes mostrassem a cultura popular, lá se fazia presente o coletivo ou parte dele.

Sempre que possível eram criados círculos de cultura. Organizamos um após outro. Círculo de Música, com apoios de bandas como Blindagem e Senhor Banana, esse círculo deu origem à Banda Quid Pro Quo, que fez relativo sucesso, incluindo aberturas de shows dos cantores Milton Nascimento e Gal Costa, e apresentando shows próprios em clubes, exposições agropecuárias e projetos culturais em municípios paranaenses; Círculo de Literatura; Círculo de Contação de História; Círculo de Vídeo; Círculo de Dança; e Círculo de Artes Cênicas.

### 5.5.3 Oficina de música

Do nada os educandos começaram a cantar. Se cantar espanta os males, deixamos que a alegria se aproximasse e permanecesse por ali. Por muito tempo, era nosso desejo. Cantavam na horta, limpando a casa, tomando banho, na kombi em direção às escolas. Não importava o gênero. Alguns eram fãs incontestes dos Mamonas Assassinas; outros, a maioria, amassavam latas velhas de tanto puxar um pagode. Sabiam de cor e salteado nomes de pagodeiros. Mas, uns gatos pingados, gostavam de sertanejo, MPB, funk.

Ao escrever uma carta à diretora da CAPEJO, para iniciar nossa prática de nos comunicar dessa forma - prática essa que motivou os educandos a

escrever para educandos e educandas de outras unidades -, assim me expressei:

Estou escrevendo para você daqui da sala. Lá de fora vem um solo de violão que me acalanta a alma. Creio que seja o novo educador quem toca. Acho essa rapaziada um tanto engraçada. Tão acostumada a ouvir o besteiro dos Mamonas Assassinas, agora estão a ouvir música tão bonita e parece que estão a gostar. O sol está inclemente, apesar do dia caminhar para seu final. (Sousa, D, Carta nº 07, 1996).

Passamos, seriamente, à tentativa de se organizar os educandos em uma atividade minimamente organizada com o propósito de introduzi-los em um processo de educação musical. À medida que o interesse do coletivo se voltava para esse fim, introduzimos princípios da pedagogia makarenkiana nessa área. Falando de organização de banda musical, Makarenko (1986), assim se expressa:

[...] não se deve permitir que a composição destas organizações se altere constantemente. Assim, por exemplo, pode-se ingressar numa banda voluntariamente, mas a saída deve ser limitada. Caso contrário nunca se formará uma boa banda. Habitualmente são frequentes conflitos com os músicos que tocam tambor ou contra-baixo... Frequentemente, é com prazer que as crianças querem aprender a tocar estes instrumentos, mas ao darem conta que não têm grande futuro com esta especialidade, fazem todos os possíveis para abandonarem a banda. (Makarenko, 1986, p. 173).

Por entender que a educação musical favorece a aprendizagem de crianças e adolescentes, procuramos organizar uma oficina de música para melhor estudar aquele interesse dos educandos. Além dessa e de outras vantagens, os educandos que recebem educação musical apresentam maior desempenho cognitivo, incluindo criatividade, autoconfiança, estabilidade emocional e aumento da conexão com a escola e a comunidade.

Essa concepção teórica fez com que o UAI RM agregasse ao processo educativo nela desenvolvido a educação musical. Cabe ressaltar que Makarenko, ao longo de sua profícua obra, ressalta a importância da música como elemento motivador ao desenvolvimento intelectual dos educandos.

No cotidiano da UAI RM, não havia qualquer rejeição a esse ou aquele gênero. Precisávamos sondar o interesse deles. Se o caminho era sair do particular para chegar ao geral, então vamos ver o que eles sabem, para depois agregar conteúdo. Não tínhamos educadores com formação musical, nem mesmo para arranhar um violão. Havia educandos que queriam cantar. Logo, deveríamos buscar em algum lugar alguém que arranhasse algum

instrumento, que fizesse enveredar nesse caminho. E chegaram, para compor nossa equipe, eficientes educadores e voluntários.

**Figura 13 - Oficina de Música**



**Fonte: Baú de Memórias Afetivas do autor. Autoria Própria.**

E foi assim que o coletivo de educandos e de educadores iniciou uma caminhada através da educação musical, que começou singela e, ao término da caminhada, estava consistente. Para isso, procuramos apoio da comunidade para que a oficina ganhasse forma. Fazendo e refazendo cálculos para ver se podíamos disponibilizar recursos do fundo de reserva da unidade para esse fim, compramos timba, pandeiro, surdo. Com o tempo chegaram outros instrumentos, por doação ou por compra, tais como: guitarra, baixo, violões, bateria, mesa e caixas de som.

Logo descobrimos que havia entre alguns educadores, especialmente Paulo e eu, dotes artísticos musicais. Foi se formando, na República, um conjunto musical. O nome de consenso foi Quiproco, corruptela da expressão latina *quid pro quo*, que quer dizer confusão de ideias, e logo este conjunto passou a ser gestado. Foram chamados dois jovens seminaristas, Adilson e Alex. Mas havia necessidade de os meninos participarem, então lhes ensinamos a tocar instrumentos de percussão. Partimos aos ensaios. Começamos a ser convidados para apresentações em eventos da Prefeitura, feiras, mostras e, numa destas ocasiões, fomos assistidos pela primeira dama e pelo prefeito de então. Ela se tornou nossa “madrinha”. Apresentamo-nos em muitos eventos da Prefeitura. Alex, na guitarra; Adilson, no baixo; Paulo, na bateria; eu, na voz e no violão; Carlão, um dos meninos, no vocal; e outros meninos, nos diversos instrumentos de percussão. O estilo era variado, com maior propensão ao pagode, ritmo em alta na época, mas também tocávamos axé, mpb, pop rock brasileiro e o que nos fosse possível e agradável. Fomos sendo convidados para abrir shows de artistas renomados, tais como: Daúde, Gal Costa, Milton Nascimento. Viajamos para muitos lugares para nos apresentar. Em uma dessas

idades, no Litoral do Paraná, tocamos em um baile, que foi um vexame, pois focamos no pagode e as pessoas queriam que tocássemos sertanejo. A plateia exigindo: “Toca aquela do João Mineiro & Marciano”, e nós ali em cima do palco a arranhar os instrumentos... e mudos. (Gilnei, D, Carta nº 04, 2024).

No decorrer de 2 anos tivemos visitas importantes, para dar um apoio na oficina. Alguns músicos da banda Senhor Banana deram apoio, depois veio um membro da banda Blindagem, e por último a cantora Daúde.

#### 5.5.4 Oficina de dança

Na RM, as atividades de dança, cultura e música estavam todas relacionadas entre si. Devido às opções individuais que os educandos faziam por essa ou aquela atividade, levou-nos a formar grupos subgrupos específicos para o desenvolvimento de atividades em cada uma dessas áreas. Alguns educandos participavam das três oficinas, pois gostavam de dançar, cantar e de teatro.

Como todo processo educativo desenvolvido na unidade estava voltado à elaboração de projeto de vida aos membros do coletivo de educandos, todos eles adolescentes, nossa preocupação era com a formação deles. E a dança transformou-se em excelente instrumento de fortalecimento da autonomia dos educandos. Poderiam, assim, ao atingir a vida adulta, ter maiores possibilidades de êxito.

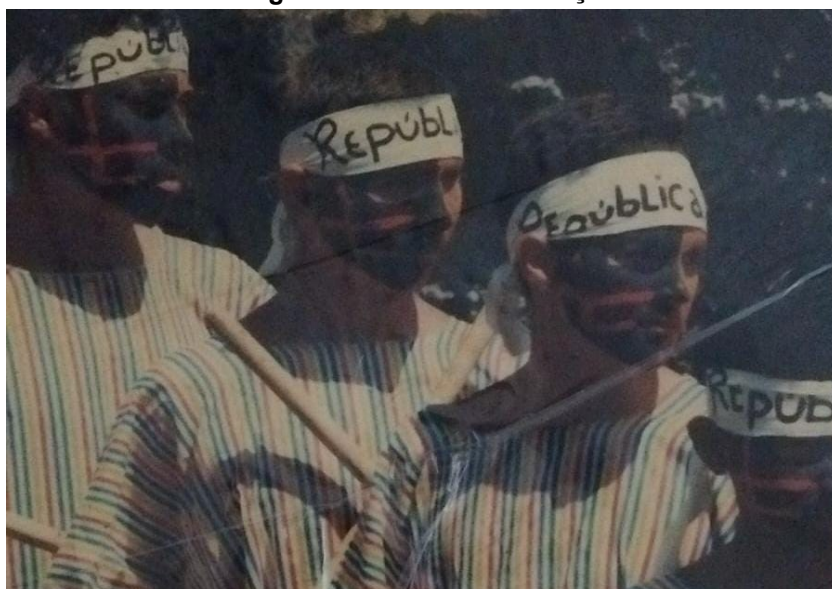
A dança possui muitas características. Entre elas se destacam: o fortalecimento do coletivo, o que permite ao adolescente descobrir através de seu contato com o outro; e o movimento, que permite que o adolescente expresse seus sentimentos e saiba lidar com os mesmos. Resumindo, destacamos a seguir um trecho da carta do ex-educando Emerson, falando de si e dos efeitos que os encaminhamentos da oficina de dança fez em sua vida:

Eu fazia parte de um grupo de dança. Nem me lembro o nome do grupo. Sei que era eu, Paulo, Fernando e Aldo. Mas fazia parte, eu gostava muito disso. Esse grupo foi a base para meu encaminhamento para saltos mais altos. Uma das melhores coisas que me aconteceu na minha vida, que eu jamais esqueci, e conto até hoje, foi a oportunidade de dançar no Teatro Guaira, então eu tive essa oportunidade de dançar tanto no Guairinha quanto no Guairão, tive a oportunidade de frequentar um ano a Escola de Balé de Teatro Guaira. Eu tive a oportunidade de estar viajando para o Rio Grande do Sul, nas cidades

de Ijuí e Panambi. Fomos nos apresentar lá. Isso foi espetacular, eu levo isso sempre comigo. Então nós fazíamos a aula de ballet e Street Dance, e isso para mim foi espetacular assim, né? Então essas atividades me chamaram muita atenção e levo comigo hoje, conto para a minha filha, conto para os meus amigos, que um dia eu fiz parte do Ballet do Teatro Guaíra, isso é espetacular. (Emerson, D, Carta nº 01, 2024).

Observou-se que, durante as atividades de dança desenvolvidas na oficina, os educandos extravasaram seus sentimentos e colocaram suas dores para fora. Deixavam ali parte do que lhes tirava o sono.

**Figura 14 - Oficina de Dança**



**Fonte: Baú de Memórias Afetivas do autor. Autoria Própria.**

Da tristeza à alegria. A dança, na UAI RM, fez toda a diferença para que os educandos pudessem resgatar parte da adolescência perdida e, desta forma, adolecer de forma mais saudável, colocando-os como protagonistas na transição para a vida adulta.

#### 5.5.5 Oficina de educação e reforço escolar

Extraio do diário de campo: “Houve grande avanço. Alguns educandos verbalizam as palavras ou as escrevem com capricho, pronunciando todas as sílabas. Enamoram-se delas.” No início de 1993, quando comecei minhas atividades no então Programa República da CAPEJO, deparei-me com educandos que eram, em sua maioria analfabetos funcionais, pouco verbalizavam e via a si mesmos e o mundo com limitação espantosa.

Ao final daquele ano ler e escrever não era mais mistério. Os educandos usavam falar de versos de poemas musicados, que sabiam de cor. Bole Bole, adolescente arredio, chega à porta de minha sala e olha-me com seus olhos da cor de azeviche, tão pretos quanto sua pele, brilhavam. “Lá vem bomba, deve ter batido mais uma carteira de alguma carola na porta da catedral”, pensei. Não era nada disso. Solto essa boa notícia: “Quero dizer uns versos, para ver se você gosta.” Ouvi algo nesse sentido:

Ele sentou com a gente e nos disse:  
 não tenham medo.  
 Não sentamos,  
 não confiávamos nele,  
 era um estranho.  
 Ele foi repetindo sempre:  
 não tenham medo,  
 vocês conseguem,  
 basta plantar,  
 é certo que colherão.  
 Foi até a beira do abismo e disse:  
 venham até mim.  
 Temerosos, não fomos,  
 tudo que é desconhecido é abismo.  
 Ele insistia:  
 venham até aqui,  
 confiem.  
 Nós fomos,  
 ele nos empurrou no que pensávamos ser um abismo.  
 Abrimos nossas inativas asas e,  
 confiantes, voamos pelos campos.  
 (Livro da Vida, anotações manuscritas do autor, 1994).

Dirigindo-me a ele, exclamei: “Piá, você é um poeta!”. Ao que ele respondeu: “Li esse isso na biblioteca da escola, não sei se copiei direito. Achei bacana e decorei pra mostrar pra você, mano. Tô indo lá no reforço escolar ver se Helena também vai gostar.” Quando ele saiu de minha sala, parei por um instante e confabulei com meus botões: os tijolos estão dando forma ao edifício! Passei a confiar ainda mais no propósito que me movia diante daquele grupo de educandos que davam os primeiros passos para tornar-se um coletivo. A condição humana é mesmo um oceano de possibilidades.

Desde minhas primeiras falas com aqueles educandos deixei claro que era *conditio sine quo non* frequentar a rede oficial de ensino para fazer parte daquele grupo. Ir à escola, aceitar reforço escolar, refletir sobre a importância do ato de ler, organizar os livros nas estantes, eram atividades que passaram

a moldar, martelar, pintar, admirar naquilo que passamos a chamar de oficina, oficina de educação e reforço escolar.

**Figura 15 - Oficina de Educação e Reforço Escolar**



**Fonte: Baú de Memórias Afetivas do autor. Autoria Própria.**

Foi assim que os educandos da UAI RM, ao final daquele primeiro ano, foram promovidos para séries seguintes. Todos, sem exceção.

#### 5.5.6 Oficina de esportes e recreação

Além do futebol de cada dia, para enriquecer o processo educativo, os educandos participavam de atividades diversas em clubes esportivos, destacando corridas de rua e caminhadas. Jogos de mesas eram incentivados e eles participavam com afinco.

**Figura 16 - Oficina de Esporte e Recreação**



**Fonte: Baú de Memórias Afetivas do autor. Autoria Própria.**

Passeios na zona rural e ao litoral eram devidamente planejados e gastavam muitas energias para que ocorressem. Davam-se mensalmente.

#### 5.5.7 Oficina de horticultura e jardinagem

Sempre que encontrávamos algum espaço livre em lotes existentes na vizinhança, eram desenvolvidas hortas. Quanto à jardinagem, procurávamos plantar flores nos espaços existentes no próprio quintal da unidade ou em utensílios domésticos inservíveis, tais como baldes, panelas, bacias, no que estivesse em desuso. Plantávamos árvores frutíferas ou ornamentais.

Havia, na casa, um belo quintal, onde os meninos criavam animais domésticos, e em terreno próximo, cedido por vizinhos, cultivavam uma boa horta de onde colhíamos verduras e legumes. Aprendi, com eles, a fazer um canteiro, a plantar e regar a terra para que produzissem frutos. De certa forma, cada menino era uma semente ou árvore, que, sendo regado, poderia dar bons frutos... na época, não me pude furtar a esta analogia. (Gilnei, D, Carta nº 04, 2024).

**Figura 17 - Oficina de Horticultura e Jardinagem**



**Fonte: Baú de Memórias Afetivas do autor. Autoria Própria.**

#### 5.5.8 Oficina de saúde e higiene pessoal

**Figura 18 - Oficina de Saúde e Higiene Pessoal**



**Fonte: Baú de Memórias Afetivas do autor. Autoria Própria.**

Visando cuidar da saúde e da higiene pessoal dos educandos, na oficina de saúde desenvolviam-se serviços de proteção especial, políticas de saúde e ações complementares no que se refere a: acompanhamento de educandos a Unidades Básicas de Saúde; atenção à saúde mental; orientação sexual, para prevenir DSTs/AIDS; orientações quanto aos hábitos de higiene pessoais, tais como escovação de dentes, banhos, cortes de unhas e de

cabelos; prevenção ao alcoolismo e a outras substâncias psicoativas; encaminhamento a serviços de fonoaudiologia, terapia ocupacional, psicoterapia, fisioterapia e atendimentos a pessoas com necessidades especiais.

As ações realizadas foram sociais, independentemente de que se tratava de uma pessoa. E a relação assistencial com a pedagogia de Makarenko faz demonstrar, apresentar ao educando uma resposta social, um modo de conscientização. Quando alguém está mal, mesmo doente ou seja como for, o grupo, o coletivo também sofre.

#### 5.5.9 Oficina do mundo do trabalho

Nessa oficina os educandos recebiam informações a respeito do mundo do trabalho: direitos trabalhistas (PIS, PASEP, FGTS, férias, 13º salário, etc.), sindicatos, associações de trabalhadores, preenchimento de currículo, entrevistas, documentação, relação trabalho/capital e importância do trabalho. O mundo do trabalho fazia parte da formação dos educandos e não apenas uma fonte de renda.

**Figura 19 - Oficina do Mundo do Trabalho**



**Fonte: Baú de Memórias Afetivas do autor. Autoria Própria.**

## 5.6 Perspectivas

O educando fortalece sua individualidade a partir do coletivo do qual participa. Quanto mais engajado ele estiver em seu coletivo, mais proativo ele

será. Para tanto, o coletivo deverá ser, ele próprio, forte e proativo, inclusivo, autodeterminar-se e transformar-se em comunidade de contato para que o educando, seja agente de transformação de *si* e do *outro*. Nesse processo o educando se constroi a partir de três fases que estão imbricadas em si, que são: perspectiva imediata, perspectiva em médio prazo e perspectiva em longo prazo. São passos como passos que o indivíduo dá para fortalecer a sua relação com seu grupo, vila, bairro, cidade, região, país e mundo.

A *perspectiva imediata* é a fase na qual o educando, inserido em processo educativo cujo foco é o fortalecimento do indivíduo através do coletivo, planeja as atividades da vida diária, tais como organização de eventos sociais e o desenvolvimento de pequenas tarefas que reforcem a educação pelo trabalho; *perspectiva em médio prazo*, fase na qual o educando, já habituado a planejar suas atividades da vida diárias, passa a participar efetivamente do cotidiano do serviço de acolhimento institucional, recebe visitas, orienta os novatos que chegam, participa de palestras acerca de assuntos diversos; e por último, a *perspectiva em longo prazo*, na qual o educando, já mais afeito aos compromissos com a coletividade, organiza-se para o desenvolvimento de ações futuras, que beneficiem a si mesmo e àqueles que com ele convivem

Makarenko (1986) compreende que o verdadeiro estímulo da vida humana é a alegria do amanhã. Na técnica pedagógica essa alegria do amanhã é um dos objetivos mais importantes do trabalho. Primeiro é preciso organizar a própria alegria, fazê-la viver e convertê-la em realidade. Em segundo lugar, é necessário ir transformando a alegria mais simples em alegria mais significativa. Ou seja, da satisfação mais simples ao mais profundo sentido do dever.

A pessoa que determina o seu comportamento em relação ao futuro mais imediato é a pessoa mais fraca. Se ela se satisfaz somente com a sua própria perspectiva, ainda que seja em longo prazo, é capaz de ser forte, mas não nos despertará a sensação de beleza da personalidade e do verdadeiro valor. Quanto mais ampla é a coletividade cujas perspectivas se identificam com as perspectivas pessoais do indivíduo, tanto mais nobre e belo será este último.

Educar um ser humano significa formar nele capacidades para que possa escolher vias com perspectivas. A pedagogia makarenkiana consiste em organizar novas perspectivas, utilizar as existentes, e colocar, pouco a pouco,

outras mais significativas. Os fracassos em muitos serviços de acolhimento institucionais se devem às perspectivas fracas e mal definidas. Mesmo naqueles bem equipados não se conseguirá um bom trabalho e disciplina se não traçarem perspectivas claras.

A seguir, aprofundaremos mais essas três fases.

#### 5.6.1 Perspectiva próxima

Makarenko concebe, conforme Capriles (2002), que educando constroi sua individualidade a partir do coletivo no qual está inserido e a partir dele, através de três fases distintas, consolida seu processo educativo. Essas fases são: perspectiva próxima, fase na qual o educando, inserido em processo educativo cujo foco é o fortalecimento do indivíduo através do coletivo, planeja as atividades da vida diária, tais como organização de eventos sociais e o desenvolvimento de pequenas tarefas que reforcem a educação pelo trabalho; perspectiva em médio prazo, fase na qual o educando, já habituado a planejar suas atividades da vida diárias, passa a participar efetivamente do cotidiano do serviço de acolhimento institucional, recebe visitas.

, orienta os novatos que chegam, participa de palestras acerca de assuntos diversos; e por último, a perspectiva em longo prazo, na qual o educando, já mais afeito aos compromissos com a coletividade, organiza-se para o desenvolvimento de ações futuras, que beneficiem a si mesmo e àqueles que com ele convivem.

Makarenko (1986) compreende que o verdadeiro estímulo da vida humana é a alegria do amanhã. Na técnica pedagógica essa alegria do amanhã é um dos objetivos mais importantes do trabalho. Primeiro é preciso organizar a própria alegria, fazê-la viver e convertê-la em realidade. Em segundo lugar, é necessário ir transformando a alegria mais simples em alegria mais significativa. Ou seja, da satisfação mais simples ao mais profundo sentido do dever.

A pessoa que determina o seu comportamento em relação ao futuro mais imediato é a pessoa mais fraca. Se ela se satisfaz somente com a sua própria perspectiva, ainda que seja em longo prazo, é capaz de ser forte, mas não nos despertará a sensação de beleza da personalidade e do verdadeiro valor.

Quanto mais ampla é a coletividade cujas perspectivas se identificam com as perspectivas pessoais do indivíduo, tanto mais nobre e belo será este último.

Educar um ser humano significa formar nele capacidades para que possa escolher vias com perspectivas. A pedagogia makarenkiana consiste em organizar novas perspectivas, utilizar as existentes, e colocar, pouco a pouco, outras mais significativas. Os fracassos em muitos serviços de acolhimento institucionais se devem às perspectivas fracas e mal definidas. Mesmo naqueles bem equipados não se conseguirá um bom trabalho e disciplina se não traçarem perspectivas claras.

Para Makarenko (1986), quando não se consegue mais programar em longo prazo as inspirações e os interesses, mesmo que o programado seja próximo, deve-se programá-lo de tal forma que o daqui a pouco seja melhor que o agora. Os educandos na faixa etária de 15 anos conseguem mais facilmente programar para mais adiante, diferentemente dos educandos de 12 anos, que estão mais afeitos ao aqui e agora.

A pessoa adulta, ao contrário da adolescente, pensa que o futuro é mais fácil, a depender de seu grau de consciência. Ela compreende mais facilmente que as tarefas essenciais são a transição das satisfações mais próximas para as mais longínquas.

A organização da perspectiva próxima deve começar pelas metas pessoais. A primeira fase deste trabalho é indispensável em todo serviço de acolhimento institucional minimamente organizado. O espaço deve ser arrumado e equipado, alimentação aceitável, proteção completa dos educandos mais novos contra as arbitrariedades e despotismo dos mais velhos. Uma atmosfera simples e cordial nas relações constituem os objetos mínimos necessários, sem os quais é difícil imaginar a organização de um processo educativo correto.

Deve-se considerar a circunstância de que existe educandos que já têm traçadas as suas metas imediatas de outro tipo: demonstrar a sua força através de companheiros mais fracos, subjugando-os; tratar grosseiramente os educadores; aquisições materiais através por furto e do roubo e uso de bebidas alcólicas é aspiração que se encontra na linha das perspectivas imediatas.

Para esses educandos, a vida organizada no serviço de acolhimento institucional não é assim tão atrativa para que eles possam deixar de lado suas aspirações habituais. Mesmo nas condições mais confortáveis, acabam tendo atitudes não condizentes com um processo educativo saudável, tais como: jogar cartas, consumir substâncias psicoativas, zombar dos outros.

Em uma coletividade educacional, conforme Makarenko (1986), pode ocorrer uma luta entre as perspectivas novas e as velhas. É precisamente nesta altura que se deve prestar a máxima atenção à organização das perspectivas próximas. Cinema, shows musicais, teatros, atividades em oficinas, círculos de leitura, passeios e excursões devem afastar os tipos primitivos de passatempos.

No entanto, seria estranho edificar a perspectiva próxima unicamente no princípio do agradável, mesmo se nele houver elementos úteis. Desde os primeiros dias do educando na UAI RM a perspectiva próxima deve edificar-se segundo um plano coletivo. A maior parte dos educandos distingue-se por sua atividade, por amor-próprio bastante notável, pela ambição de destacar-se entre os demais e impor-se.

Compreendemos, então, a partir da conceituação de Makarenko (1986) que as perspectivas têm uma particularidade interessante. Elas atraem a atenção do indivíduo com o aspecto geral da satisfação, mas esta satisfação ainda não existe. À medida que se avança para ela surgem novos planos para amanhã, tanto mais atrativos quanto maiores são os esforços despendidos para vencer os diversos obstáculos. Ao educador cabe organizar perspectivas próximas. Dentro do conjunto de suas funções, a tarefa de organizar perspectivas próximas é a mais difícil. Trata-se de planejar uma aspiração coletiva para o dia de amanhã repleto de esforço e êxito coletivos. Se na unidade de acolhimento institucional se consegue criar um espírito de ânimo que permita ao coletivo programar-se para ações atraentes, os educandos levantam-se de manhã já entusiasmados com a alegre perspectiva para viver aquele dia.

Makarenko (1986) observou que a vida da coletividade deve ser cheia de alegria. Não uma alegria de simples divertimento e satisfação no dado momento, mediata, mas uma alegria provocada pelas tensões e êxitos de trabalho do dia de amanhã. Aduz-se daí que a formação das perspectivas

próximas só será real se alguém, em efeito, se preocupa com a coletividade, se tornar a vida mais alegre, se não enganar a coletividade mostrando-lhe perspectivas sedutoras, mas que, depois, se mostram irreais. Qualquer alegria perante a coletividade, por menor que seja, torna-a mais forte, mais unida e mais animada. Às vezes é necessário colocar perante a coletividade tarefa difícil e digna, em outras ocasiões é preciso proporcionar-lhe a satisfação infantil mais simples.

#### 5.6.2 Perspectiva em médio prazo

No que diz respeito à perspectiva em médio prazo, Makarenko (1986) afirma que ela consiste em projetar um acontecimento coletivo relativamente distanciado no tempo. Isto é absolutamente indispensável. Os adultos têm sempre por diante determinados grupos de acontecimentos mais ou menos agradáveis: férias, uma viagem à praia, promoção no emprego, etc. Para os educandos esses momentos devem ser ainda mais necessários. Não devem ser muitos, nem corriqueiros. Devem ser distantes uns dos outros, exatamente para que o coletivo os programe e participem efetivamente de seus preparativos.

O autor, na mesma obra pesquisada, entende que a perspectiva em médio prazo se torna significativa se a preparação para esses eventos for realmente vivenciada pelo coletivo; se for dispensada aos educandos uma importância especial; se o conteúdo fundamental juntar os mais variados temas, tais como: prestação de contas, recepção de convidados, premiações, novos locais para visitas, compras de equipamentos a serem utilizados nas viagens, balanço de sentimento de pertença dos membros do coletivo.

É preciso, com antecedência, proceder à relação de diferentes comissões em que participará o maior número de educandos possível. Essas comissões devem apresentar relatórios em assembleia geral. Importante que para cada evento surjam mais de um projeto e que a coletividade debata e escolha um deles para ser executado.

Ao relatar sua experiência na organização da perspectiva em médio prazo, Makarenko (1986), exemplifica-a falando sobre o planejamento das férias de verão, que deve ser um acontecimento especialmente agradável,

desejado e esperado. Elas devem ser examinadas não só como tempo de descanso, mas principalmente como um ponto de perspectiva adiante.

A privação de férias aos educandos é prejudicial não só porque os priva do descanso, mas fundamentalmente, porque lhes rouba uma perspectiva alegre. Por suas características, as férias de verão devem corresponder aos méritos da coletividade. Quanto maiores forem as realizações da coletividade no cotidiano da unidade de acolhimento institucional, organização e disciplina, tanto mais valiosas devem ser as férias a ela concedidas. Deve a coletividade aspirar que os seus méritos sejam tão significativos e unânimes que, no conjunto, ela mereça as melhores condições de descanso.

### 5.6.3 Perspectiva em longo prazo

Apesar do atendimento do educando em unidade de acolhimento institucional, que, conforme a lei deve ser excepcional, curta, seu engajamento no processo educativo da coletividade deve ser incentivado. Para Makarenko (1986) a perspectiva em longo prazo pode entusiasmar os educandos a realizarem grandes trabalhos e a suportarem grandes tensões, pode na realidade ser para eles uma perspectiva emocionante, que lhes abrirão novas oportunidades. Compreende o autor que a coletividade da unidade de acolhimento institucional é um grande agregado familiar.

Para cada um de seus membros, mesmo para os egressos, a coletividade é referencial, é ponto de apoio. Por outro lado, o destino dessa coletividade nunca lhes é indiferente. Esta perspectiva adquire uma importância particularmente grande se a instituição não corta relação com os educandos que foram reintegrados a suas famílias de origem, encaminhados famílias substitutas, ou que, aos completarem a idade limite para permanência, optaram por morar sozinhos ou em pequenos grupos, mas mantém uma correspondência constante com eles, convida-os e recebe-os em períodos especiais e planejados, como convidados.

A formação desta perspectiva constitui etapa muito importante na educação política dos educandos, visto servir de transição natural e prática para outra perspectiva mais ampla, que engloba o desenvolvimento da consciência crítica em relação à concepção de homem e de mundo.

Para desenvolver a concepção de homem e de mundo é pouco limitar a compreensão dos educandos apenas à comunidade na qual está inserida a unidade de acolhimento institucional. É preciso lhes mostrar, a cada passo, que o trabalho e a vida é uma parte da vida da comunidade, da região, do país e do mundo. Ou seja, insere-se no geral a partir das particularidades do indivíduo.

### **5.7 Autonomia coletiva**

A autogestão, aqui tratada como autonomia coletiva, é uma forma democrática de organização de toda a economia, constituída de vários níveis de conselhos e assembleias para a autonomia coletiva. Em sentido restrito, a autogestão refere-se à participação direta dos trabalhadores na tomada de decisões básicas nas empresas. Os meios de produção são socializados. A prática desenvolvida como caminho pedagógico a partir de Makarenko, buscamos corresponder a autogestão ao sentido de autonomia coletiva.

Em sentido mais geral, a autonomia coletiva é a estrutura básica da sociedade socialista, na economia, na política e na cultura.

Em todos os domínios da vida pública – educação, cultura, pesquisa científica, saúde, etc. – a tomada das decisões básicas está nas mãos dos conselhos de autogestão e das assembleias organizadas segundo princípios fundados na organização da produção e nas divisões territoriais. (Bottomore, 1983, p. 23).

Capriles (2002) compreende que Makarenko, ao longo de sua prática educacional, desenvolveu a autogestão como um dos modos que envolvem a transformação social e a retomada da autonomia para os trabalhadores, quando estes passam gerir e deliberar sobre suas necessidades socioeconômicas, em todas as suas esferas de atuação, a saber: escolas, fábricas, etc.

A pedagogia makarenkiana aplicou o conceito de autogestão nas coletividades onde foi desenvolvida, especialmente na Comuna Dzerjinski. Ali, os coletivos de educandos e de educadores discutiam seus planos de produção, participando de modo ativo das decisões políticas mais abrangentes, que iam além do espaço restrito da Comuna.

Na UAI RM a autogestão levava os educandos a se autodeterminar. Criava-se uma competitividade que levava ao ganha-ganha. Se um educando

tinha êxito em uma determinada empreitada, logo o outro queria imitá-lo e, também, saía-se bem. Quando um se dava mal, os demais respeitavam sua iniciativa, mas não o imitava naquela ação que o levou ao fracasso. Eram educandos que se copiavam em busca de atingir metas que eles próprios estabeleciam para seguir.

Os acidentes de percurso aconteciam. Havia no grupo pequena percentagem de educandos que formavam uma espécie de “batalhão do limbo.” Eram glóbulos brancos a consumir o oxigênio necessário ao sucesso dos glóbulos vermelhos. Membros desse pequeno grupo sempre tombava em suas inglórias batalhas. Ora apreendidos pelas autoridades, ora cometiam crimes e desapareciam determinado tempo, ora perdiam a vida em combate. Nesse último caso, provocava muita dor no coletivo, pois todos os educandos da UAI RM eram uma aposta para o futuro.

O melhor exemplo de autogestão entre os educandos foi a consolidação do hábito de economizar dinheiro para o futuro. Saber administrar seus próprios recursos, aprender a fazer levantamento de preços no supermercado, numa loja de roupas, saber comprar um pente, um desodorante, era um grande passo. Fazia parte da educação financeira individual ou coletiva. O futuro dono de casa, aprendia, na UAI RM, suas primeiras lições.

### **5.8 Singularidade**

O conjunto de um só relacionado a outros dentro de um arranjo em que todos são co-participantes. A singularidade reflete valores, culturas, participações da vida social, aprendizados co-similares, compreendendo trocas de objetivos de interações, entre relações humanas, possibilitando um conhecimento de si mesmo inerente ao coletivo, da vida social, comunitária da qual se integra. Ser singular significa estar correspondente a um modo cultural e social de coexistência.

Em Makarenko vemos que o fim desejado de uma autogestão possui o mesmo significado de uma autonomia pessoal realizada no conjunto, e da mesma forma que todos são co-dependentes um do outro para que um projeto maior possa ser alcançado, onde a leitura individual, a percepção de potenciais próprios, os estudos laterais, a expressão criativa, o talento inato, se intercambiam em uma dinâmica de auto reconhecimento, de apropriação

de valores pessoais, que emergem no estado relacional de convivência com novos pensamentos que se ocupam de serem compartilhados, avaliados, reconhecidos e concebidos como um bem pessoal.

Um dos aspectos mais apropriados para se entender a singularidade está na relação social, com o aprendizado mútuo, a confiança no outro em que se interage, em que em uma Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 1978), o salto sobre o vazio, o desconhecido possui assim mesmo, nesse estado, um laço afetivo social, relacional cultural com o outro. E é nessa dimensão que entendemos que mesmo só o aprendiz, o educando, aquele que de modo interacional não está só, há com ele alguém que o sustenta com valor e esperança, alguém que ele reconhece como parte essencial de sua vida, e constitui a sua singularidade.

Fica claro que a construção do pensamento através das relações sociais propiciam essa aproximação com o outro. E possibilita o aprendizado das regras emergentes nas relações sociais, os conceitos de um estudo, a metáfora que possibilita o pensamento, a abstração, e com isso o pensar coletivo, na singularidade, o pensar por si mesmo.

## **5.9 Projeto de Vida**

Inicialmente, na UAI RM, os educandos estranharam o termo Projeto de Vida. Foi-lhes explicado que se tratava de uma visão antecipada da vida que se pretende ter ou levar a curto, médio e longo prazos. Um mapa devidamente planejado, discutido, escrito e assinado pelas pessoas envolvidas. Uma espécie de contrato com o amanhã.

Face à história de vida dos educandos, considerando que tinham uma visão de curto prazo - o que Makarenko chama de perspectiva imediata -, era-lhes quase incompreensível entender o que seria de suas vidas dali a 5, 10 ou 15 anos depois. O imediatismo estava impregnado em cada um deles.

Com o tempo, depois de meses de discussões, com os temas sempre voltados às pautas das assembleias gerais, ficou mais claro para uns, para

outros nem tanto, a importância de estabelecer um projeto de vida para se seguir adiante. Entre os objetivos que foram discutidos, alguns eram melhor compreendidos, face à função que se esperava:

Mapear do estado em que a pessoa se encontra e onde ela pretende chegar, com definição dos resultados esperados;

Desenvolver consciência crítica e responsabilidade, significando e direcionando o *onde quero chegar* a curto, médio e longo prazos;

Gerenciar as oportunidades que surgem de forma criativa e ousada;

Contribuir com a comunidade por meio do discernimento vocacional, intencional e foco nas escolhas feitas;

Considerar seus próprios sentimentos, relações, desejos, corpo e mente, visando a promoção de uma vida equilibrada; e

Buscar conhecimentos e valores que fortaleçam o seu desempenho.

Projeto de vida requer do educando atitude de protagonismo diante da vida, traçar metas, ainda que incipientes, para sua vida. Elaborar um projeto de vida é colocar no papel nossos desejos, nossas intenções, nossas metas e ter clareza de quais são nossos objetivos, metas e, principalmente, quais são nossos valores. É desse modo que escolhemos um caminho a seguir, direcionamos nosso presente para o futuro através de projetos de vida autodeterminados. Exercer protagonismo é exercitar capacidade de participar e influir nos acontecimentos do cotidiano, decidir e transformar o cenário da vida social. Portanto, significa participar ativamente da solução dos problemas tanto no plano individual quanto na comunidade. Entretanto, nem toda forma de participação contribui para o desenvolvimento social. Ser protagonista significa ter uma atitude voltada para um compromisso com a democracia, com a liberdade, com a inclusão social, com uma postura dialogal na relação com o mundo e ter consciência dessa relação.

La formación de la identidad de la persona es un proceso complejo de construcción de su personalidad desde los primeros años de vida, pero este proceso transcurre en un contexto sociocultural específico, a través de la mediación de los adultos y la influencia de normas y patrones sociales definidos. (D'angelo Hernández, 2000, p. 270)<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> TN. A formação da identidade de uma pessoa é um processo complexo de construção da sua personalidade desde os primeiros anos de vida, mas esse processo ocorre num contexto sociocultural específico, através da mediação dos adultos e a influência das normas e padrões sociais definidos. (D'Angelo Hernández, 2000, p. 270).

Há, então, na pedagogia de Makarenko essa preocupação necessária do coletivo que, como uma micro organização cultural social possibilita uma identidade coletiva, uma presentidade na vida dos demais. Assim, o projeto de vida é o articulador da identidade da pessoa em seu desenvolvimento futuro. É o que irá definir o seu que-fazer amanhã. Se essa pessoa será um cidadão essencialmente feliz, participante de sua comunidade, fortalecido para tomar suas decisões; ou será fruto daquilo que Sartre (apud Freire, 2008, p.72) chamou de concepção “digestiva” ou “alimentícia” do saber, compreendido como alimento que se empurra naquele que aprende, como ração que se serve a animais submetidos a um sistema de engorda. É mediante a reflexão sobre a sua realidade que o homem se torna sujeito, mais consciente, comprometido, disposto a intervir para transformar. Deste modo, o educando que se organiza em seu coletivo, contribui na transformação da mesmo e consolida a sua autodeterminação.

Observa-se na fotografia a seguir um grupo de educandos da UAI RM que, ao visitar uma unidade de acolhimento institucional para adolescentes do gênero feminino, cuida de bebês filhos dessas adolescentes ali acolhidas. Tratava-se de uma prática voltada a desenvolver nos educandos o sentimento de cuidar de quem precisa de cuidados. Ou seja, educar adolescentes do gênero masculino que serão pais no futuro. Assim sendo, poderão cuidar de seus próprios filhos com a dedicação que, em sua primeira infância, não receberam de seus pais.

**Figura 20 - Aprendendo a cuidar de quem precisa de cuidados**



**Fonte: Baú de Memórias Afetivas do autor. Autoria Própria.**

Por sua vez, a autodeterminação é construída através da educação como prática de liberdade, que ajuda o educando a ser sujeito de sua história e a transformar as circunstâncias da realidade quando ela se antepõe ao pleno desenvolvimento humano. Da forma aqui concebida, a educação contribui para que o protagonismo social de educandos na construção de projeto de vida de fato ocorra. Portanto, quando a educação cumpre essa função, é vista como ato de liberdade. Os educandos atendidos em unidades de acolhimento institucional e que não participam como protagonistas de sua história, muitas vezes caem no fatalismo, o que dificulta aos mesmos tornarem-se sujeitos de sua história, mas sim objetos manipuláveis.

Ao levantar um conjunto de indicadores-efeitos, depois de observar comportamentos de comunidades marginalizadas, o antropólogo Oscar Lewis reforça que o fatalismo é um traço da cultura da pobreza. Dentre esses indicadores-efeitos destacam-se:

Sentimentos profundos de marginalidade, de falta de proteção, de dependência ou de inferioridade, alta incidência de privação materna, de verbalização, de estrutura débil do ego, confusão na identificação sexual, falta de controle de impulsos, forte orientação para o presente, resignação e fatalismo; crenças na superioridade masculina e tolerância para a psicopatologia. Essa visão psicanalítica pode ser redimensionada com a falta de relações sociais transformadoras, o desenvolvimento humano ao superar a baixa autoestima, a construção coletiva de valores e de identidade, o aprendizado mútuo. É um fatalismo antecipado pela organização de assistência social avaliar o sofrimento sem uma projeção de transformação. (Kisnerman, 1980, p. 47- 49).

Portanto, o fatalismo é de fato o sentimento de impossibilidade de quem sofre de abandono e exclusão, no entanto, ao encontrar o respeito na vida coletivo esse aparente impeditivo à autodeterminação dos educandos com um projeto pedagógico para o trabalho de Makarenko, transforma rapidamente essa condição socialmente desenvolvida e realizada por uma sociedade competitiva, separatista, cuja função de existência é a acumulação, e o sentido da vida é abstrato, distante do outro.

O fatalismo tem um significado religioso de filosofia cristã, o conceito da psicologia em relação ao fatalismo como correntes principais força de fora para dentro o homem a tornar-se menos pessoal, menos senhor de si, mais oprimido, recusa-se a ser livre e a ter menos senso de identidade. Quando se tratar de adolescente com idade próxima à maioridade, com remotas perspectivas de colocação em família substituta, devem ser viabilizadas ações destinadas à preparação para a vida autônoma. A unidade de acolhimento institucional faz uso de metodologia de atendimento que possibilite elaboração de projeto de vida imediatamente após o acolhimento do educando, para que ele alcance, no menor tempo possível, soluções para sua situação-problema.

A pesquisa atingiu o objetivo de conceituar perspectiva próxima, perspectiva em médio prazo e perspectiva em longo prazo e sua importância na elaboração de projeto de vida. Cabe, porém, comentar que o contexto político vivido por Makarenko é diferenciado do contexto existente no Brasil. Sua experiência se deu em uma sociedade socialista, aberta aos experimentos que ele estava realizando, apesar de ter que remar contra os burocratas que ele chamava de “deuses do olimpo”. Importa, sim, na contemporaneidade, não repetir os passos de Makarenko. Uma questão se nos apresenta: “Temos que dizer e fazer não o que Makarenko disse ou fez, mas o que Makarenko diria e faria se estivesse nas condições diversas como essas que nós enfrentamos, num país como o Brasil de hoje.” (Costa, 1991, p. 77)

A organização administrativa de hoje fragiliza o papel do educador dirigente do coletivo porque é possível trabalhar com o educando as três perspectivas propostas por Makarenko, embora os educandos acolhidos institucionalmente hoje, o Brasil (1988, 2008) por força do ECA, fica pouco tempo nessa situação, o que impede de construir um projeto de vida que dê

conta de questões futuras, de longo prazo. Apesar da dificuldade acima apontada, para construir um projeto de vida que possa ressignificar a vida do educando é preciso que se atue em rede com os demais serviços que realizam atendimentos de inclusão social nas áreas de educação, saúde, formação profissional.

Na elaboração de projeto de vida, além dos serviços e instituições que atuam na rede social de apoio, é importante envolver a família, visando o seu fortalecimento para que ela possa, assim, receber seu filho em casa. Desse modo, a família poderá assumir progressivamente seu papel de agendar sua história, consciente dos determinantes sociopolíticos da situação na qual se encontra. Ela própria, fortalecida, buscará soluções para os problemas enfrentados. Compreendemos, então, que o educando inserido em processo educativo transformador, que o torne protagonista de sua história, poderá elaborar seu projeto de vida quando suas perspectivas de longo prazo estiverem mais definidas. Isso não impede, porém, que a unidade de acolhimento institucional reflita com ele sobre suas perspectivas, mesmo que próximas.

Se o pensamento se desloca por novos interesses, gostos e vontades, se pode ser confirmado como um bem no coletivo que o apoia porque estende a capa do compromisso para um bem comum, evidentemente, partindo do pensamento humanista de Makarenko, e do valor humano na esfera cultural e social de Vygotsky, entendemos que há uma singularidade que pensa, e com isso pode fazer emergir um projeto de vida. Como vimos tratando a respeito de caminhos pedagógicos para a autogestão, a construção de uma identidade coletiva e da singularidade, percebemos que todo o processo nos levou a considerar que as atividades realizadas na RM abarcavam a realização pessoal, que o bem de um é o de todos, e que o reflexo de uma vontade singular se dinamiza no coletivo. O projeto de vida, considerando toda a filosofia de libertação da pedagogia que embasamos nosso trabalho, a Pedagogia de Makarenko que buscamos pôr em prática; ela nos trouxe essa relação que consideramos substancial, da construção de um projeto de vida.

O conjunto de orientações técnicas da unidade de acolhimento institucional reforça as perspectivas anteriormente abordadas, ao orientar que é importante ressaltar que a participação de crianças e educandos nas tarefas

relacionadas aos cuidados domésticos deve ser estimulada, sem detrimento, todavia, de qualquer outra atividade lúdica e educativa.

Em busca de aplicar a pedagogia de Makarenko, a RM, como unidade educativa estatal, diante das condições técnicas e legais, possibilitou o desenvolvimento extensivo do projeto. O ponto fundante dessa pedagogia vem do conceito marxista de trabalho como natural de sua própria condição e como integrante das relações sociais (Marx, 1845), porém outros programas e legislações interpuseram condições.

O sujeito é considerado uma singularidade a partir de um grupo estruturante, fato que significou uma maior aderência nos assuntos de entorno, na vida dos moradores da região que tinham com os jovens um laço afetivo. A partir da relação e da formação humana, se desenvolve o sentido de cidadania, de valores sociais que vieram do trabalho coletivo na comunidade, nas atividades internas que se direcionaram para o mundo social comunitário externo.

Os educandos se organizavam em coletivos e também possuíam atividades de trabalho de forma singular nos ambientes externos. Seguindo a legislação do ECA, do Projeto Menor Aprendiz, a lei de Responsabilidade Social, e das orientações institucionais nas frentes de atividades e serviços disponíveis. Este universo compreende ações educativas e sociais que se deram na Unidade de Acolhimento Institucional República Mossunguê iniciou seu atendimento anteriormente à implantação do SUAS. Foi uma ação direta do Município de Curitiba, SMCr, através da FAS.

O público atendido era formado por vinte e cinco adolescentes do gênero masculino, faixa etária de 12 a 18 anos, preferencialmente grupos de irmãos. Devido à compreensão de homem e mundo que norteavam a ação educativa da unidade, cujo objetivo era educar para a liberdade através do trabalho, os participantes, chamados de usuários, eram nominados e tratados como educandos, orientados para o exercício da cidadania e tinham suas necessidades básicas nas áreas da educação, saúde, da assistência social, da cultura e da convivência social e comunitárias atendidas de forma privilegiada.

Apesar de o tempo participativo de cada educando depender das atividades externas à UAI RM, o controle de tempo de forma ampliada, abriu-

se como oportunidades diversas. Foram realizadas primeiramente ações coletivas para a comunidade de entorno, antecipadamente discutidas em assembleias considerando a opinião de cada membro do coletivo.

Entre as atividades que propiciaram a aproximação com o entorno comunitário se desenvolveu frentes de trabalho coletivo na limpeza e preparação de terrenos disponíveis da região para a criação de hortas sociais e comunitárias. Esse primeiro passo no sentido de aproximação com a comunidade levou a um movimento interno de ocupação dos equipamentos e máquinas de marcenaria.

E assim, de acordo com a demanda, constituiu-se paulatinamente um programa de atividades que possibilitasse o uso correto e adequado dos materiais e ferramentas disponíveis, assim como a construção de objetos, conserto de móveis em geral. A prática se tornou ampliada conforme a participação coletiva se desenvolvia.

O período de atendimento estendeu-se entre 1993 e 2000 sendo que outras unidades foram instaladas em vários bairros de Curitiba, tais como: Centro, Orleans, Centro Cívico, Campo Comprido e Mossunguê. Os estudos regulares dos participantes se deram em continuidade com o projeto makarenkiano adotado na UAI RM.

Reforço de aprendizagem, clubes de leitura, teatro, expressões criativas poéticas, e os estudos em música. Assim o aprendizado de instrumentos de percussão, pandeiro, reco-reco, tambores, surdos, e em seguida a guitarra de tima, o teclado com o aprendizado do canto constituíram, nesse período, incentivada, e motivada pela ordem pública e com a participação de professores de música a compor o grupo musical, a Banda Quiproquó.

A continuidade da UAI RM se deu seguindo as decisões coletivas em assembleias que se confirmaram os gostos, os desejos pessoais com as aptidões, e as intenções. O desenvolvimento de um projeto de vida estava por trás dessa construção coletiva para o individual.

A UAI RM fortaleceu o desenvolvimento de lideranças que consagraram o com a prática democrática dos direitos coletivos. E isso foi feito de tal forma que, pré-adolescentes se tornaram chefes de grupo, demandando e acompanhando trabalhos tendo por todos o respeito e a segurança nas ordens e determinações seguindo o regimento interno por eles mesmos elaborados

na busca de caminhos a serem percorridos em uma orientação para a formação humana e profissional.

A educação através do trabalho se constitui em três eixos de empoderamento: valorização dos participantes em suas buscas profissionais, a formação humana, em que o sentido de compartilhar corresponde à cooperação e co-responsabilidade às obrigações demandadas e de um regimento interno desenvolvido e discutido em assembleias.

O caminho proposto, tendo em vista as políticas públicas para a assistência social, teve como objetivo o processo educativo para a autogestão, ponto culminante da pedagogia de Makarenko em relação à educação pelo trabalho. Essa afinidade com Makarenko, a busca intermitente devido a intervenção das políticas e o imperativo de seu cumprimento, possibilitou mostrar aos jovens que a referência ou uma identificação grupal era importante para o aprimoramento do sujeito enquanto participante singular do grupo social.

A autogestão, dentro das possibilidades de serem desenvolvidas em um instituto social público de apoio à comunidade de jovens desamparados, possibilitou alcançar significativamente essa direta colaboração para o bem de todos. Compra de móveis e demais materiais de utilidade coletiva puderam materializar uma visão de compartilhamento, de um fundo social, em busca de um bem comum em sua qualidade participativa.

Outras atividades disponibilizadas, seguindo as políticas públicas do aprendizado do trabalho, do respeito à criança e ao adolescente, estudos éticos-morais, e grupos focalizados no apoio e aconselhamento coletivo, contato com outras profissões através de oficinas como de eletricidade básica que se constituiu nos primeiros passos para a formação de eletricitas, assim trabalhos em alvenaria, e também carpintaria básica.

O aprendizado pelo trabalho possibilitou convênios com a indústria local, seguindo a sua demanda em que se dinamizaram uma cultura participativa. Os jovens junto com os professores, seguindo os modos de acondicionamento de embalagens recebiam incentivos em relação a estruturação dos ambientes e o recebimento das formas hierárquicas do processo de embalagem de materiais. As atividades estavam ligadas também às exigências do ECA, do

projeto Menor Aprendiz, e, no caso da Pedagogia de Makarenko, voltada ao aprendizado.

Outras ações como o cuidado com os alimentos, sua preparação na cozinha eram acompanhadas por instrutores, em uma dinâmica por equipes vindas de cada coletivo, intercambiando no atendimento, no servir, na apresentação do alimento, nos modos de etiqueta, e respeito em conjunto com os educadores sociais.

A UAI RM possibilitava atividades físicas coordenadas pelos educadores sociais, como jogos desportivos e de capoeira, dando importância a cada participante em relação aos objetivos coletivos. E de acordo com as agendas flutuantes, em tempos, conforme a disponibilidade das organizações laterais, públicas e privadas, tinha-se incentivo para passeios, possibilitando ao coletivo da UAI RM conhecer diferentes espaços da Cidade de Curitiba e Região Metropolitana, e em ambientes públicos da urbe bem como, em espaços rurais. As atividades externas possibilitam aproximações com a comunidade de entorno, aumentando a coesão interna com grupo de contato e convivências.

A cada tempo, conforme as demandas e oportunidades que eram encaminhadas, e as que se realizavam junto à comunidade, foram oferecidos estágios e empregos em vários outros espaços públicos e privados com carteira de trabalho registrada. A organização interna, os responsáveis profissionais da Assistência Social acompanhavam todo o processo de contratação dos jovens para os trabalhos externos. Subsidiando a formação para o trabalho, considerando as dificuldades dos jovens e suas necessidades de saúde, também se fazia acompanhamento a atividades terapêuticas externas, bem como de tratamento médico e de odontologia. Internamente, na maior parte do tempo de coexistência coletiva, apoio psicopedagógico, reforço escolar.

## **6 PREFIGURAÇÕES DA ESCOLA PELO TRABALHO**

O trabalho comum corresponde a um fortalecimento do conhecimento e o desenvolvimento do pensamento tanto social quanto incorporado no individual. A realização da tarefa laboral impõe ao sujeito uma medida ética no sentido de decisão a um social que o acompanha e corresponde.

## 6.1 Estudos motivadores em Makarenko

Os postulados pedagógicos de Makarenko deram suporte teórico às práticas pedagógicas desenvolvidas na UAI RM. Entre suas obras, as que mais contribuíram para esse suporte foram:

O Poema Pedagógico (Makarenko, 2005) em que alguns especialistas na pedagogia makarenkiana compreendem que esse livro é sua principal obra, na qual é descrita a sua experiência pedagógica na Colônia Gorki, que é, segundo o próprio Makarenko, o nascimento da misteriosa novidade qualitativa na pedagogia.

O livro Bandeiras nas Torres (Makarenko, 1981), aborda o período no qual a coletividade dirigida por Makarenko havia sido transferida à Comuna Felix Dzerjinski. Nessa obra, é enfatizada a educação pelo trabalho, a tecnologia e o fortalecimento do educador coletivo. O Livro dos Pais (Makarenko, 1981), considerada a obra de sua maturidade, aborda a importância da família enquanto referência educativa para os filhos: Conferência sobre educação infantil (Makarenko, 1972): são oito conferências radiofônicas, realizadas através da Rádio Moscou, sobre problemas relacionados à educação familiar, educação escolar, educação sexual e outros temas. E em Problemas da Educação Escolar, realizado entre 1920 a 1935 (Makarenko, 1986), apresenta compilações de seus escritos e palestras principalmente sobre a metodologia para a organização do processo educativo.

O registro da memória vivida, a organização expressiva da lembrança enquanto objeto de valores vividos, da emoção e dos sentimentos que percorrem os discursos se relacionam ao momento presente, e o locus profissional da fala, da vida do sujeito. Esperou-se conhecer a influência da metodologia makarenkiana em suas vidas, a memória emotiva, os valores adquiridos, o aprendizado técnico e tecnológico, a expressão artística no contexto de suas realidades.

Concebendo a UAI RM como interventivo na vida social comunitária do bairro, e como um campo de ação educativa é necessário registrar a prática educativa experienciada naquela unidade de acolhimento. O empoderamento das fortalezas inatas da comunidade que deram suporte à continuidade e desenvolvimento pleno do projeto com a aplicação prática da pedagogia

makarenkiana a partir da base teórica para autogestão, construção da singularidade e projeto pessoal de vida.

A profissionalização, o desenvolvimento humano, o reforço educativo para a escola regular, aprendizados que se integram à uma formação sensível a produzir escolhas éticas para o trabalho futuro. A relação da pedagogia makarenkiana em uma perspectiva cultural social mostra quanto o aspecto de valores, da memória afetiva do sujeito imerso em uma cultura pode levá-lo à uma reificação à um modo de vida mantendo contracorrente de libertação, à sua subjetividade em que hábitos culturais e saberes regulados da sua comunidade de origem impõem. Assim, o coletivo como potência requerida para a ressignificação da vida do sujeito em atividade social, correspondendo a uma mudança de pensamentos sobre si mesmo, construindo uma singularidade e um projeto para a vida.

Na dissertação de Oliveira (2021) *Dimensões formativas nos tempos educativos da pedagogia da alternância: um estudo a partir do pensamento de Makarenko*, o autor fez uma análise teórica e conceitual da pedagogia da Alternância aplicada ao Currículo do Instituto Federal Catarinense, tal estudo foge ao propósito desta dissertação que se trata de um estudo teórico/prático.

O nosso estudo busca compreender o desenvolvimento da autonomia através de vivências que possibilitem que o sujeito ponha em prática uma subjetividade que o leve à condição de sujeito singular. Não é o trabalho que transforma, mas o trabalho, o motivo ético do trabalhar. E, se transforma o sujeito em trabalhador, o trabalho sem propósito o mantém como mercadoria, aquilo que faz não necessitar ser um trabalhador, alguém empoderado no realizar interno e externo o mundo que constrói.

A educação meramente para o trabalho (Harvey, 2013; Galimberti, 2006; Feenberg, 2019; Japiassu, 2011) não possibilita essa percepção relacional dos valores e potenciais pessoais, contrariamente, a formação para a decisão ética promove maior liberdade para o aprendiz, fazendo emergir gostos, interesses e vontades anteriormente escondidas. Gostaríamos de saber, a partir da pesquisa se a memória emotiva (Vygotsky, 2014) desencadeia um processo de valoração pessoal (González Rey, 2006), se o aprendiz técnico - como trabalho prévio é menos tecnicismo, treinamento do que desenvolvimento da atenção e foco, se o método de Makarenko (2018)

oferece algum caminho para o educando no sentido de autoconhecimento, autoestima (Türke, 2014), modos de aprender com mais consciência, de reconhecimento das emoções e de tomada de decisões como formação humana. Sem sabermos qual limite se pode dizer que a influência da pedagogia de Makarenko (2018) e a metodologia adotada tenha possibilitado.

Nesse contexto pode ser oferecida acessibilidade a esses educandos, para que possam adquirir conhecimento, considerando que este “[...] se faz de forma predominantemente interdisciplinar e se dá nos locais mais variados.” (Velho, 2011, p. 146). As práticas compreendendo as fronteiras dos projetos institucionais e dos limites legais, alcançaram caminhos para a formação humana e emancipação.

A ciência não é neutra, e de outro modo, em se considerar integrada ao mundo natural e, ao mesmo tempo na vida humana, a encaixá-la como um fenômeno da vida social (Feenberg, 2014, 2018, 2019), ao passo que contrapomos no sentido reverso de que o homem tratado como capital humano, ou aquele socialmente participante está alheio às possibilidades da linguagem tecnológica e o uso das técnicas, tendo-se uma visão contrária, de um homem-coisa, coisificado como objeto relacional definido, funcional ao bem tecnológico, e por isso uma visão tecnicista vem com a condicional de torná-lo confirmado com um conhecimento instrumental.

No entanto, como acontece nas situações sociais vividas pela população socioeconomicamente excluída, é necessário um projeto que se constitua de um valor de realizações de onde se empodera (GAavilán, 2006) a contribuir para se restituir a autoestima, possibilitar que se descubram as potencialidades individuais, valores pessoais e sociais a se poder elaborar um projeto de vida, que não esteja fora do caminho a percorrer, o bem educacional, formativo, laboral, um projeto que persista ante as dificuldades atuais com diferentes estratégias interdisciplinares

## **6.2 O nascimento da escola pelo trabalho**

Anton Semiónovitch Makarenko nasceu em Belopolie, Ucrânia, no dia 1º/03/1988. Pelo calendário gregoriano, adotado pela URSS, o seu nascimento se deu doze dias depois. Belopolie, que em russo significa *campo*

branco, foi fundada no início do século XVII, próximo a Kharkov, a leste de Kiev. Em 1900, configurava-se como importante centro comercial e um ativo entroncamento ferroviário com mais de 15 mil habitantes.

Foi na Ucrânia, século IX, no curso médio do Rio Dnieper que se fundou a antiga Rus, posteriormente conhecida como Rus de Kiev, o primeiro Estado eslavo oriental socialmente organizado. Dali surgiram três povos: o russo, o bielorusso e o ucraniano, sendo Kiev considerada “a mãe de todas as cidades russas”. (Capriles, 2002).

Makarenko era o segundo de um grupo de quatro irmãos. Enquanto a mãe, Tatiana, cuidava dos filhos, o pai, Semion, trabalhava numa fábrica de vagões, onde exerceu sua profissão por mais de quarenta anos. Da mãe recebia o incentivo para aprender a tocar violino, a contar histórias, o que lhe deu vantagens pedagógicas futuras na lida com seus educandos; do pai recebia ensinamento acerca do cotidiano e da difícil vida dos operários no chão da fábrica. Criou-se entre os operários e com eles compartilhou as mesmas dificuldades que a marginalidade socioeconômica gera. Com eles, também lidou com a violência política que os impedia de se organizarem naqueles ásperezos tempos pré-revolucionários. Mais tarde chamou a isso de sólida objetividade e de sadio realismo para análise de fatos ou de avaliação dos acontecimentos.

O pai de Makarenko dizia que a escola czarista não era destinada aos filhos dos trabalhadores. As condições de vida, os meios presentes na época, a vida no trabalho, as dificuldades financeiras de sua família, em relação aos estudos o levaram a seguir as orientações de seu pai em que era preferível que ele ajudasse em casa: “As escolas urbanas não foram feitas para nós, e já que você quer estudar, então obrigatoriamente terá que demonstrar ao professor o seu talento” (Capriles, 2002, p. 42).

Makarenko seguiu os desejos da família e mostrou o seu talento. Tornou-se o melhor aluno de sua turma. Trabalhava na horta escolar, possuía bom ouvido musical e cantava no coro infantil. Seu professor descobriu nele talento para o desenho e para a música. Nessa época começou a tocar violino, o que mais tarde norteou sua prática como educador. Não foi simplesmente um excelente aluno: ele foi um aluno presente, chegava à escola bem antes do

início das aulas e explicava as matérias aos mais atrasados nos estudos. Com este primeiro momento em que se identificava com o aprendizado, a sua escolha profissional começava a se delinear, educar.

Aos dezesseis anos concluiu o ensino fundamental. O destino dos jovens, filhos de trabalhadores, era ser operário, portanto, não era possível continuar estudando, o sistema imperial não permitiria dar continuidade aos estudos. Makarenko, no entanto, decidiu continuar, e ingressou no curso de formação para o magistério, e em 1905, concluiu o curso e começou a lecionar.

Desenvolveu sua própria pedagogia relacionada à formação humana pelo trabalho, e dedicou a sua vida para o desenvolvimento teórico de seus ensinamentos, construiu a teoria e o processo pedagógico da educação pelo trabalho. E tornou-se respeitado como excepcional pedagogo e um dos principais educadores socialistas (Rossi, 1982), Makarenko (Nosella, 2002):

[...] foi um pedagogo entusiasta e um poeta da escola enquanto coletividade educadora das crianças chamadas pela história a serem socialistas revolucionárias. Entendeu rigorosamente que o termo socialista era antônimo de individualista, portanto, coletividade era a antítese da individualidade. (Nosella, 2002, p.148).

Em um sarau literário-pedagógico, evento esse realizado no Instituto Pedagógico de Kharkov, em 9 de março de 1939, semanas antes de sua morte, Makarenko (1986), relata suas experiências iniciais desde meados da década de 1910.

Eu também trabalhei nessa fábrica desde 1905, mas como professor, depois de ter obtido a formação pedagógica mais rudimentar: terminei os cursos de um ano numa escola pedagógica primária. Tenho a impressão de que atualmente nem existe uma formação tão interior como essa. Era uma formação tão pobre que só me puderam confiar o cargo de professor na escola primária de categoria menor, com um salário de 25 rublos por mês. Esta era uma escola magnífica visto lá existir uma comunidade operária muito unida. Eu mesmo era membro dessa comunidade por ser filho de um operário da fábrica. Nessa escola trabalhei nove anos e esta experiência teve uma grande importância para mim. Mais tarde, já em 1914, ingressei no Instituto Pedagógico, onde terminei os estudos com a medalha de ouro. Depois destinaram-me à Colônia Gorki para delinquentes menores. (Makarenko, 1986, p.10).

No período da I Guerra Mundial, 1914-1918, Makarenko ingressou no curso de pedagogia e formação de educadores do ensino médio, no Instituto Pedagógico de Poltava. Formou-se com honra ao mérito em julho de 1917, meses antes de eclodir a Revolução de Outubro. Esse curso o qualificou para

exercer cargos administrativos e direção escolar. Nessa condição foi requisitado pelo governo revolucionário a administrar a Colônia de trabalho em Poltava, ele aceitou, contudo mudou o nome da instituição para Colônia Gorky conforme Halvorsen (2014), ele trabalhou na Colônia Gorky entre 1920 a 1928 e na Comuna Dzerjinski de 1927 a 1935 com um grupo de eminentes pedagogos (Filonov, 2000).

Makarenko, conforme Capriles (2002) era dedicado às leituras de obras fundamentais da pedagogia progressista, não apenas russa como também ocidental. Leu o que havia disponível naquele tempo, e foi influenciado pelas obras de Máximo Gorki.

Máximo Gorki, em parceria com Lênin, havia fundado *Novaia Jizn* (Vida Nova), jornal de circulação nacional a partir de 03 de dezembro de 1905, no qual mantinha a coluna Notas Sobre a Burguesia. Essa coluna era leitura obrigatória ao futuro educador das massas, que também lia outros textos críticos sobre a sociedade czarista, escritos pelo autor.

No editorial desta primeira edição, Lênin, em linhas gerais, comenta que a exploração econômica dos operários causa e gera, inevitavelmente, todos os tipos de opressão política, de humilhação social, de embrutecimento e obscurecimento da vida espiritual e moral das massas. Os operários podem alcançar uma maior ou menor liberdade política para lutarem pela sua libertação econômica, mas nenhuma liberdade os livra da miséria, do desemprego e da opressão enquanto não for derrubado o poder do capital.

O romance *A Mãe*, para Makarenko foi livro de cabeceira, sendo que Pavel, o principal personagem dessa obra, foi eleito por ele como ideal de jovem revolucionário. Inspirou a sua militância política a partir da educação.

A pedagogia de Makarenko começou a ser conhecida no Brasil no último quarto do século XX. Freire (2008) a entende como sendo o alimento que o educador introduz no educando, como se fosse uma espécie de tratamento de engorda. Apesar de a metáfora não coadunar com o processo libertador da educação, de possuir um viés reprodutivo da atividade do campo, a educação que alimenta Freire (2008) também se refere à grande fome vivida na Rússia, e que o meio pelo qual se pode superá-la foi através do duplo alimento, da educação que melhorou os meios de vida e que proveram em

equânimes direitos à formação. Paulo Freire, universalmente reconhecido educador:

[...] banido de nossos cursos de pedagogia, compreende a importância dessa retomada e recuperação de tempo no estudo de todos os educadores e cientistas que, na história da luta pela organização da classe trabalhadora, contribuíram para a formulação de uma educação revolucionária. Makarenko, entre eles, merece lugar de destaque. (Rossi, 1982, p. 117).

Para Makarenko (apud Capriles, 2002, p. 179), “É fácil falar de amor, aliás, é fácil falar de pedagogia, são temas bem conhecidos e todas as pessoas se dizem especialistas nestas matérias.” No sarau literário-pedagógico anteriormente citado, ocorrido em Kharkov, Makarenko (1986) pergunta aos participantes do evento: “Que direito é que eu tenho de falar convosco hoje?” Com a autoridade profissional de quem atuou por tanto tempo como pedagogo e de ter desenvolvido método pedagógico próprio, assim reconhecido por seus pares, responde ele mesmo:

Esse método não devo ao meu talento. Devo-o à necessidade, ao caráter da missão que me incumbiram. Tive a sorte de ter estado dezesseis anos numa coletividade de camaradas, colaboradores e colegas formidáveis. Graças a isto, as tarefas maiores e mais difíceis foram-se cristalizando gradualmente, numa espécie de sistema. À medida que fui analisando esta experiência foi-se formando em mim certa escala de valores que talvez diferisse do sistema geralmente difundido e utilizado. É precisamente sobre estas minhas diferenças que quero falar-lhes. Estas diferenças justificam-se pelo fato de eu ter trabalhado não numa escola comum, mas numa instituição especial e nesse aspecto, tive mais sorte que os outros. (Makarenko, 1986, p. 12).

E comenta sobre o êxito da coletividade na gestão da Comuna Dzerjinski, que além de manter dezenas de educandos, já adultos, nas melhores universidades da região, atingiu autossuficiência econômica através da formidável produção de móveis, ferramentas elétricas, equipamentos fotográficos, criação de suínos (não somente para consumo de quase 600 pessoas que compunham a coletividade, mas também para a melhorias do plantel criados pelos trabalhadores rurais da região), leite e produção de batatas, beterrabas, melancias, trigo, centeio, alfafa, etc.

Se quiséssemos caracterizar a minha sorte teríamos que dizer que ela foi muito grande. Basta dizer que nos últimos anos, a comuna Dzerjinski existia com autogestão financeira. Isto não é uma bagatela. Sois capazes de imaginar uma coletividade infantil com autogestão financeira?

Isto é uma circunstância muito importante: a comuna cobria não só as despesas orgânicas, os salários dos professores, a manutenção dos

gabinetes, etc., mas também todas as despesas relacionadas com a manutenção das crianças. Além disso, dava ao Estado um lucro líquido de vários milhões de rublos. Isto é uma grande sorte, porque a autogestão financeira é um pedagogo formidável. (Makarenko, 1986, p. 13).

Makarenko é reconhecido academicamente como pedagogo da Escola do Trabalho, cujos postulados teórico-metodológicos estão voltados à cidadania emancipadora das trabalhadoras e dos trabalhadores, cujo objetivo é a educação como ato de liberdade, porém Costa (1991), afirma que são muitas as pessoas academicamente preparadas que avaliam como voluntarista e ingênua uma prática que se baseia na proposta pedagógica de Makarenko. Trata-se de posição reacionária, posto que este pedagogo soviético articulou toda sua proposta voltada ao fortalecimento do proletariado. Essa avaliação voluntarista, ou é cética ou calça-se em preconceito ideológico, como é próprio de reacionários que têm sentenças afiadas e prontas a serem desferidas, tais como: Makarenko, é o educador da União Soviética; ah, Makarenko, o pedagogo de Lênin; Makarenko, o teórico do coletivo. Makarenko é tudo isso e é, também, o que Paulo Freire disse certa vez a Capriles (2002): “Ele é o pai de todos nós. Ele é tão grande quanto um Fidel, um Amílcar Cabral, um Samora Machel.” Nosso educador maior quis dizer que Makarenko é o pai de todos os educadores comprometidos com a libertação dos excluídos da história, oprimidos em suma.

Em sua prática pedagógica era rotina os educandos participarem de exercícios físicos, trabalhos manuais, recreação, excursões, aulas de música, idas ao teatro, etc. Foi precursor da prática de possibilitar aos educandos convivência familiar e comunitária, vez que postulava que os mesmos deviam manter-se em contato com a comunidade e com a natureza, ou seja, o locus da educação deve ser espaço onde o educando pode viver a realidade concreta e participar das decisões sociais. E, a partir de sua prática, “Centenas de meninos e meninas órfãos e marginalizados foram reeducados para assumirem o comando de suas próprias vidas e da sociedade socialista.” (Luedemann, 2002, p. 12). A organização da cultura tornou-se fundamental para Makarenko. Isso se deu com a participação da comunidade que vivia no entorno da colônia.

Em um primeiro período sua prática educacional desenvolveu-se na Colônia Gorki, onde organizou os educandos em destacamentos formados por grupo de 10 a 12 educandos, sem discriminação de gênero ou de idade, vez que a faixa etária dos mesmos era de 07 a 18 anos. Reunidos em assembleias, educandos e educadores discutiam as situações do cotidiano da instituição: objetos furtados, melhorias do prédio, compra de materiais, limpeza dos banheiros, problemas individuais, elaboração de planos, organização de excursões. Nada era pré-determinado e tudo era decidido pelo voto de todos os presentes. Priorizava-se a importância da manifestação dos educandos através do diálogo e do voto.

O método criado por ele era uma novidade porque organizava a escola como coletividade e levava em conta os sentimentos dos educandos na busca pela felicidade, aliás, um conceito que faz sentido porque é dirigido a todos. O que importava eram os interesses da coletividade e o educando tinham privilégios impensáveis naquela época, por exemplo, opinar e discutir suas necessidades. Radical em seus princípios, Makarenko levou às últimas consequências as questões do espírito de grupo e do trabalho coletivo. Tudo era discutido entre educandos, educadores e coordenação. Por essa razão, embora tenha vivido em época e em contexto totalmente diferentes dos atuais, vale a pena refletir acerca de suas ideias no que se refere ao significado de coletivo, indivíduo, sentimento de pertença, alteridade, autoridade, autoritarismo, disciplina e projeto de vida.

A obra de Makarenko provoca ainda reflexão acerca da disciplina. Cabe questionamentos, por parte de educadores, se estão sendo permissivos demais; se propiciam equilíbrio entre limites e liberdade. Makarenko deu algumas respostas. Pode-se não concordar totalmente com elas, mas é inegável que seu trabalho produziu resultados positivos em um momento de grandes dificuldades sociais.

Destacam-se a seguir algumas influências da pedagogia makarenkiana: educação pelo trabalho; formação de hábitos, de tradição e do tom pedagógico; coletividades primárias (destacamentos); atividades físicas; atividades recreativas; atividades culturais; excursões, teatro; banda musical: alegria como objetivo. Postula, ainda, que conflito não está na relação liberdade/autoridade, mas na relação individualismo/coletividade; que exigir

do educando é um ato de respeito do educador por aquele; que os órgãos da autogestão devem ser reforçados; que além de reforçar-se no coletivo, cada educando deve elaborar seu projeto de vida.

Makarenko foi pioneiro em ações educativas, que com ele deram os primeiros passos, entre elas: psicologia social, quando focava a ação no coletivo e não educando individualmente, sendo que, para Rossi (1982), entende-se que o coletivo deveria receber toda a prioridade sobre o indivíduo; tecnologia educacional, fazendo uso de conferências radiofônicas e roteiros para cinema: educação pelo trabalho, entendendo que não poderia haver educação transformadora senão na coletividade, através da vida e do trabalho coletivo; andragogia, através de técnicas não formais; e pedagogia social.

Não restam dúvidas que a pedagogia makarenkiana contribuiu para que crianças e adolescentes, naqueles tempos iniciais da Revolução Soviética, tivessem mudanças significativas em suas drásticas vidas de abandono. Mas ao educador atual, neste primeiro quarto do século 21, cabe refletir sobre o que Makarenko faria nas condições postas hoje. Cabe-lhe não repetir o que Makarenko realizou, mas refletir o que ele faria e encontrar meios para lidar com seus educandos.

O incentivo ao educando estava presente em suas práticas, para que aquele desenvolvesse protagonismo social e, assim, aumentasse a autoconfiança, a autoestima e o autoconceito. Segundo Costa (1999), a sociedade brasileira precisa alcançar vontade política para optar por determinado processo educativo para seus cidadãos-trabalhadores, sendo que estes devem ser sujeitos, agentes de sua história. Para tanto, é necessário que se faça escolha adequada.

A base teórica que pudemos pôr em ação se mantiveram no sentido de socializar conhecimentos, compartilhar saberes, de valorização social e singular tendo como fundamento o humanismo desenvolvido na Colônia Gorki e na Comuna Dzerjinski. São os princípios educativos, a filosofia de aprendizado conjunto para o bem de cada um e de todos. A partir das ações de aprendizado que desenvolveu, em que educadores e educandos participam de um reconhecimento com o estudo regular da ciência, emerge o entendimento dos participantes de suas singularidades. Essa pedagogia empodera os educandos para um projeto de vida, a uma independência de

pensamentos. Foi viabilizado, na UAI RM, um processo educativo que influenciou os educandos a se tornarem sujeitos e arquitetos de sua própria existência.

A pedagogia de Makarenko, envolve o campo das ciências humanas e sociais nas áreas da Psicologia e da Pedagogia Social, da História, do Serviço Social e da Sociologia como multifaces interdisciplinares do conhecimento. Makarenko abriu caminhos para a interdisciplinaridade dinamizando essas áreas do conhecimento em sua pedagogia considerando os valores humanos como instância primeira do sujeito social, a “sociologia do conhecimento tem sua raiz na proposição de Marx que declara ser a consciência do homem determinada por seu ser social.” (Berger e Luckmann, 1985, p. 17).

Lukács (1956), ao comentar acerca de Makarenko, descreve-o como alguém que visa superar uma individualidade fragmentada por relações sociais fundamentais que promovam uma singularidade. Diferente do papel do homem objeto, educado para servir ao sistema capitalista, fazendo contraponto com o homem sujeito, que constroi sua história, interagindo com a sociedade. A relevância pedagógica da reflexão makarenkiana em relação com a UAI RM e a possibilidade de autonomia coletiva foi observada na prática.

Makarenko, reconhecido pedagogo, administrador escolar, músico, escritor, conferencista e poeta é pioneiro na formulação da Escola do Trabalho, referencial para educadores atuantes com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Os princípios conceituais do trabalho e da práxis pedagógica de Makarenko, desenvolvida nas unidades educacionais ucranianas Colônia Gorki, em Poltava, quanto na Comuna Dzerjinski, em Kharkov, possibilitaram uma referência na educação pelo trabalho.

Makarenko é reconhecidamente o principal pedagogo da Escola do Trabalho, que postulou a *educação pelo trabalho* - que se diferencia da *educação para o trabalho*. Contemporâneo de Lev Semionovitch Vygotsky, a exemplo deste, desenvolveu sua experiência educacional com criança e adolescente em situação de vulnerabilidade social tendo como ponto de partida o locus sociocultural no qual os mesmos viviam.

Ao pesquisarmos em suas principais obras, mencionadas anteriormente, constatou-se que, mais do que educar com rigidez, a pedagogia makarenkiana formou personalidades, deu aos coletivos de educandos e educadores que dela participaram possibilidades de tornar-se pessoas conscientes de seu papel político na sociedade, alterou a visão de homem e de mundo de cada um, transformou-os em pessoas cultas, sadias e preocupadas com o bem-estar da coletividade na qual estavam inseridas. Ou seja, tornaram-se pessoas solidárias.

Conclui-se, portanto, que o educador coletivo, a autoridade, a disciplina e a autogestão são conceitos que reforçam a educação como ato de liberdade do educando, o que facilita a construção de projetos de vida que contribua com a ressignificação de sua pessoa humana.

A abordagem de Makarenko em relação ao conceito de trabalho está intrinsecamente ligada à educação. A correspondência trabalho com educação amplia a meta educativa de formação humana e de responsabilidade social que constituem o sujeito singular. A educação através dessa pedagogia entende o processo educativo como mediador de conhecimentos a serem compartilhados em sua prática laboral. Assim, o sentido do trabalho é potencializado, integrado ao processo educativo, e, como fator de empoderamento ou de submissão a depender da visão política que confronta essa relação.

O processo educativo que se forma a partir da educação pelo trabalho possibilita ao educando-trabalhador fortalecer-se enquanto sujeito de sua história. Quando se busca fazer com que esse processo educativo se transforme em um ato de liberdade, fortalece-se o coletivo, e este transforma o indivíduo. A educação pelo trabalho ressalta “[...] a importância da conexão entre instrução e trabalho produtivo, em que os educandos podiam ver os frutos concretos do que faziam com as próprias mãos, colaborando com o coletivo de que faziam parte” (Oliveira, 2021, p. 59). Não poderia existir um trabalho por si mesmo auto suficiente que não possa ser gerador da participação do outro, e nem um trabalho que não possa educar socialmente ao ser compartilhado. Na pedagogia makarenkiana o trabalho é constituinte de um caminho de autonomia coletiva e de liberdade singular.

A construção dessa pedagogia desmistificou o trabalho como fundamento da utilidade, de ser útil como um objeto possa ser, de que o trabalho dignifica o homem, quando constroi coletivamente o bem social pela dignidade de todos os homens.

Era preciso retirar o caráter sagrado do trabalho, mostrando que o mesmo, isolado de um sistema geral de educação, não influencia na formação de novos homens. Ao contrário, dependendo do modo como o trabalho é realizado, pode resultar na negação da educação libertadora, acentuando apenas os antigos vícios do passado: exploração, competição, individualismo, acumulação. (Luedemann, 2002, p. 129).

Os coletivos de educandos e educadores da Comuna Dzerjinski tiveram à frente a tarefa de produção de móveis - cadeiras, questionava-se se os educandos chegariam a ser bons marceneiros ao se especializar na confecção de peças avulsas. Tratava-se de um coletivo com meio milhar de pessoas, portanto uma pequena sociedade. Através de estudos sobre o processo do aprendiz em relação à sua autonomia singular, optaram pela tecnologia que os habilitou na fabricação de peças, mas não no objeto completo. E isso demonstrou que a conjugação dos conhecimentos definiam a completude do objeto a ser fabricado no coletivo, assim, todos aprendiam conjuntamente e em separado a totalidade do bem produzido.

Considerando a divisão do trabalho para um fim comum, cada aprendiz faz uma parte, que se complementa com outra, e assim sucessivamente. Esta última versão é a correta. "[...] sim, o aprendiz só tem a ver com essa peça, mas ele faz 200 unidades em alguns minutos. Ele trabalha para a coletividade." (Makarenko, 1986, p. 29 e 30). O trabalho construtivo em excedência não põe o homem sentado, mas o homem com direitos de descanso e conforto, o homem que se refaz novamente pela história de todos os homens, através da ciência e da tecnologia, os educandos acolhidos na Colônia Gorki e na Comuna Dzerjinski, conforme a especialidade de cada coletivo, tornaram-se excelentes carpinteiros, marceneiros, agricultores, suinocultores, músicos, atores, engenheiros, e participantes ativos ao longo da II Guerra Mundial.

### 6.3 O coletivo como método de processo educativo

A iniciativa de montar uma fábrica de máquinas fotográficas na Comuna Felix Dzerjinski, foi marco crucial à consolidação do desenvolvimento do coletivo como metodologia de ação educativa. O primeiro aparelho, tendo como protótipo a máquina fotográfica alemã Barnack Leica, devidamente modificado, ficou pronto em 28 de dezembro de 1932.

Tratada de forma diferente da original, batizada na URSS como FED - sigla em homenagem a Félix Edmundovich Dzerjinski, quem ajudou na realização na comunidade de trabalho e educação que gerou a fábrica de máquinas fotográficas de forma autônoma -, foi considerada o mais importante dispositivo do gênero.

A FED era composta por mais de 300 peças, algumas destas com precisão microscópica de até 0,001 milímetro, o que lhe conferia um sistema óptico exato.

É muito importante lembrar que nessa fábrica, pioneira na União Soviética, trabalhavam unicamente meninos e meninas de 13 a 15 anos de idade e que, para poder reproduzir a máquina fotográfica alemã Leica, o trabalho 'tinha que ser um jogo', de acordo com as palavras de Makarenko. (Capriles, 1989, p. 149).

O que representa um processo indutivo em que a atividade laboral se caracterizava em uma ação lúdica. Nesse processo de produção, organizados em coletivos que refletiam sobre o trabalho, a origem da matéria prima, a quem seria destinada os produtos, aquela comunidade atingiu a autogestão financeira, cobrindo a folha de pagamento, os insumos, as bolsas de estudos, os enxovais para quem se tornava egresso, as viagens da comunidade escolar por toda a Roma, Paris, Montes Urais, etc.

O processo educativo que se dá a partir do engajamento de educandos no coletivo, forja indivíduos com visão de homem e de mundo focada na sua comunidade e para além dela. Isso difere da visão individualista, que mantém o educando preso em si mesmo, no individualismo.

Para que uma comunidade se eduque através do coletivo, é preciso que os educadores nela atuantes tenham ação coesa. Não se faz necessário que um determinado educador se sobreponha aos demais; que seja um educador excepcional; ou, que se sobressaia pelo conhecimento ou maestria. Tampouco, que haja entre eles, educador que preze ociosidade, negatividade, mau humor, autoritarismo e intriga. Na comunidade deve haver um *tom*

pedagógico que transmita autoridade e disciplina, que forje a individualidade, e que não dê espaço para que individualismo viceje. Para tanto, um coletivo de educadores que atue de forma coesa se faz necessário.

Makarenko denomina essa ação de *tom maior*. Ele o descreve assim:

O tom maior na coletividade deve ter um aspecto muito calmo e firme. Isto é antes de mais nada a manifestação da serenidade interior confiante nas suas forças próprias, nas forças de toda a coletividade e no seu futuro. Este firme tom maior deve adquirir o aspecto de um ânimo constante, da prontidão para a ação, não para uma ação de simples correria, de alterações desnecessárias, não para uma ação desordenada, mas para uma ação calma e enérgica e, ao mesmo tempo, um movimento econômico. (Makarenko, 1986, p. 166).

No trabalho coletivo o educando adquire conhecimento e modifica a sua realidade em benefício próprio e, por conseguinte, da sociedade. Sua importância é destacada em diversos pensadores do campo do materialismo histórico. Em Marx, destaque a citação de que o homem, “[...] ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ao mesmo tempo, modifica sua própria natureza”. (Marx, 1985, p. 149).

Ao dar ênfase à ação coletiva, a pedagogia makarenkiana desenvolveu experiências com seus educandos na formação de grupos de contatos. Esses grupos receberam o nome de *destacamento*. Cada destacamento, na realidade, era uma “família”, onde todos se protegiam e observavam as normativas aprovadas em assembleias gerais, buscando atingir perspectivas imediatas, perspectivas de médio e perspectivas de longo prazos.

#### **6.4 Ciência, Tecnologia, Sociedade e as práticas educativas**

Diferente da tradição reprodutiva e da diferenciação orgânica de cada elemento, a especialidade de cada participante do grupo, a experiência prática e a posição em que se ocupa no grupo, e os processos adaptativos que promovem a integração grupal em uma massa única regada por moralidades, a pedagogia pelo trabalho se distingue ao possibilitar o desenvolvimento de cada participante. É também estruturalista no sentido de coesão social do coletivo, de habilidades e utilidades, de haver uma funcionalidade no tempo de sua prática.

O conhecimento teórico e prático estruturado nas regras e procedimentos como que indicasse todos os caminhos necessários para um resultado

antecipadamente esperado, ou que de alguma forma seja consecutivo, como uma gestalt em que dentro do sistema todas as peças são variáveis, no entanto, encontram bordas funcionais, a indicar caminhos e oferecer ao final uma figura fundo na materialidade coletivamente produzida. Essa aparente estrutura é quebrada com o tempo dinâmico em que outros aprendizados se intercambiam, além de viagens e passeios, a sensibilização pela cultura e expressão artística, a formação humana ética. A história social de cada pessoa possui essa relação, (Vygotsky, 1978, 2003, 2008, 2013) ao se constituir em um caminho de autonomia social em que se processa com a construção do sujeito singular.

Se todos os educandos tiveram atividades semelhantes inseridas na mesma pedagogia, pergunta-se o que tenha causado escolhas tão diversas na vida profissional adulta. Quais foram os aprendizados que tiveram com essa pedagogia que se pode dizer que tenham guardado como memória para as suas vidas?

Questionamentos entre formação técnica e formação humana, os destinos de vidas em um processo de constante aprendizagem em mundo em transformação (Vygotsky, 2014) técnica-tecnológica (Thomas, 2018, Gavilán, 2006, Winner, 2019). Onde cabe o humanismo em uma realidade educativa tecnicista, ou o que podemos encontrar nas narrativas e respostas a questionários ou entrevistas desses ex-alunos da República Mossunguê. Um procedimento que surge de uma realidade dispersa, entálpica, que por uma atividade definida a leve e a concentre em um espaço entrópico, que por contingência do alimento de energia produza um equilíbrio sequencial.

O aparente produtivismo estruturado não corresponderia a singularidades difusas em um emaranhado social em que a decisão ética se mantém. A filosofia de Makarenko (1965) por detrás de sua pedagogia, possui muito do humanismo de Maxim Gorky, que sustentava que o homem é social, que como em Aristóteles, fora da sociedade, um indivíduo é um deus ou uma besta selvagem.

A discussão acerca do uso que se faz da ciência aplicada e da tecnologia atual levada em conta por García Palacios *et al* (2003) está menos direcionada ao desenvolvimento humano, no sentido de diminuir as desigualdades e ampliar as oportunidades, está em função de um sistema reprodutivo, em

benefício das classes sociais privilegiadas e dos países ricos. Apontam eles que os excluídos da história, os despossuídos, socioeconomicamente postos à margem da sociedade, pouco ou nada usufruem das inovações científicas e tecnológicas.

Os objetivos dos estudos de Ciência, Tecnologia e Sociedade atuam de forma interdisciplinar tendo ao mesmo tempo o desenvolvimento educativo de formação humana para a sociedade e conhecimentos científicos, conhecimentos técnicos e de tecnologias da realidade social e possam dar valor ao desenvolvimento social. Compreende-se que os estudos CTS buscam promover um homem que seja essencialmente feliz, sem distinção de classe, um homem pensante, e humanizado.

Considera-se que a ciência se revela como “[...] um produto histórico, porque representa um momento do processo geral pelo qual passa a totalidade do pensamento em sua permanente correlação com o movimento da realidade.” (Vieira Pinto, 1969, p. 308), no entanto consideramos que a história propriamente não se trata de uma exploração do trabalho como detentora do meios de produção, a metáfora cai sobre si mesma, o produto carrega consigo uma visão capitalista da qual os sujeitos são levados a um processo funcional, de acordo com a demanda, a um tempo de uso da mão-de-obra. A abstração da totalidade de um pensamento não condiz com a realidade das práticas do trabalho.

As práticas são sempre sociais e coletivas, no sentido de que a existência da singularidade é impossível (Marx, 1845) o homem é sempre social, significa ao mesmo tempo a existência de indivíduos com os quais está diretamente ligado a história de seu próprio mundo, o mundo humano. O processo histórico, nesse sentido, não poderia ser equiparado ao processo produtivo capitalista de uma individualidade fragmentada. Considerando superar a distorção metafórica de Vieira Pinto (1969), que a ciência não está separada do objeto relacional, se integra a ele e participa do desenvolvimento humano, porque não se basta sem o conhecimento compartilhado no meio social em uma realidade que ao se transformar, também modifica os parâmetros da experiência singular. Se o meio ambiente estimula a percepção criadora, a forma mais complexa para o desenvolvimento humano é social (Vygotsky,

1930), a ação pedagógica de Makarenko promove singularidades, criando artificiais estímulos como meio para um auto desenvolvimento.

A ciência e tecnologia estão vinculados com a vida social, com a história em seus contextos e com a cultura em suas especificidades, segundo nos mostra (Cutcliffe, 2003) ao considerar os benefícios que se apresentam da tecnologia e ciência, e que se mostram como evidências, caminhos a quem possa decidir, em relação ao lugar da ciência e tecnologia na vida social, o que nos afeta, são os direitos de acesso também a crítica ao conhecimento dos aspectos negativos envolvidos no uso dos bens tecnológicos.

*La misión central del campo CTS hasta la fecha ha sido expresar la interpretación de la ciencia y la tecnología como un proceso social. Desde este punto de vista la ciencia y la tecnología son vistos como proyectos complejos en los que los valores culturales, políticos y económicos, nos ayudan a configurar los procesos tecnocientíficos, los cuales, a su vez, afectan a los valores mismos y a la sociedad que los sostiene. (Cutcliffe, 2003, p.18)<sup>4</sup>.*

Em busca do bem social, como em García Palacios (2003) em que o trabalho coletivo reforça a necessidade de compartilhar em alta escala os bens tecnológicos bem como o conhecimento científico. Com as novas descobertas e aprimoramentos, estabelece a necessidade de que ciência e tecnologia estejam atuantes em busca de solucionar problemas sociais. E nesse modo de pensar, o alimento disponível, o direito à moradia, saúde e educação acessíveis.

A tecnologia, por sua vez, busca no conhecimento científico a força que a impulsiona. A ciência é vista como base da tecnologia, como que tivesse aberto caminho para a produção capitalista de um bem que se renova a cada tempo. O período pós segunda guerra, devido ao uso técnico e científico trouxe a ideologia, uma visão genérica de que a ciência seria o motor do progresso.

Tornou-se naturalizado que a ciência seria o caminho progressista único para o desenvolvimento social, um desenvolvimento instrumental e bastante. Os chamados países vencedores da segunda guerra se tornaram referência

---

<sup>4</sup> TN. A missão central do campo CTS até hoje tem sido expressar a interpretação da ciência e tecnologia como um processo social. Deste ponto de vista, a ciência e a tecnologia são vistas como projetos complexos em que valores culturais, políticos e econômicos nos ajudam a configurar processos tecnocientíficos, que, por sua vez, afetam os próprios valores e a sociedade que os sustenta. (CUTCLIFFE, 2003, p. 18).

a esse novo modelo desenvolvimentista em que o conhecimento especializado, científico, se aprimora e alcança níveis de excelência seguindo os modos de separação da vida social em que a educação, formação através do conhecimento científico se bastava.

Com isso o tecnicismo na educação, a formação por via de manuais e apostilas, em um método fragmentário eliminou as humanidades do currículo, um caminho funcionalista, utilitário com o uso do conhecimento apreendido. E em geral constroi vínculos mais fortes com a técnica do que com seu meio social. E isso porque se trata de uma relação de troca. O outro, no tecnicismo é secundarizado, o sujeito é sujeitado, investido a um serviço.

A rapidez e o imediatismo do aprendizado escolar com tecnicidade acabaram sendo objetivos a serem alcançados por uma instrumentalidade cuja função no tempo se perde com as mudanças nos processos técnicos, e de outra forma sem uma percepção crítica da realidade devido a uma vida alienada, reificada .

A escolha das profissões tornou-se uma opção ao invés de um processo de construção de escolhas éticas relacionadas a valores humanos. São opções entre diferentes técnicas, e refere-se à disponibilidade de empregos e à demanda pelas necessidades produtivas do capital. Da mesma forma, no uso cotidiano, as opções se definem por estética ou hierarquia por recompensas, seguem modelos em voga e se realizam como que houvesse um mérito ou privilégio.

A ideologia de um direito superior de um secreto conhecimento, de oportunidade a um saber científico especializado - como se fosse uma linguagem autossuficiente e independente como se fosse liberdade de escolha quando não muito é um sequestro ideológico da subjetividade, de uso do sujeito como coisa a ser apropriado, uma opção. A democracia da técnica e tecnologia disponível, no sentido de uma política de pensamento liberal democrático. E isso refletiu em se diferenciar linguagens ideológicas, posição econômica, técnica entre outros, de tal forma que se acreditava "poder escolher entre meia dúzia de jornais é liberdade de imprensa". (Varsavsky, 2010, p. 28). Esta configuração por mérito circunscrevia privilégios justificados por valores equivalentes aos direitos requeridos pelos científicos, como uma especialidade avançada, como linguagem entre outras.

É natural, pois, que os países do Norte, que dominam a ciência e a tecnologia no liberalismo local, e no sistema capitalista internacional sejam os promotores da meritocracia como valor democrático. Aos cientistas, esse tipo de valoração codificada por um valor de mérito, o vínculo com a produção desenvolvimentista retomada com o neoliberalismo favoreceu o financiamento de suas pesquisas nesses países, significando o atrelamento da pesquisa, do estudo em ciências relacionado com o capital e não com a vida social.

A figura do pedagogo Anton Semionovitch Makarenko, a sua vida e a relação com sua família, o seu cotidiano de trabalho, e a dimensão que esse cotidiano representou na formação dos valores e da personalidade do educador. Buscamos traçar sua trajetória como profissional criador de um método pedagógico, desde suas primeiras experiências em Kharkov até sua segunda e última grande experiência educacional na Comuna Dzerjinski, está realizada entre 1927 e 1935, no ápice de sua formação ideológica e de ação intervenção no campo da educação. Independentemente de vertentes ideológicas e disputas políticas, às quais Makarenko às vezes preferia se ausentar, em benefício da práxis e em nome do comprometimento com seu trabalho, podemos enxergar nele a figura de um grande humanista. Retomamos essa dimensão da vida de Makarenko para ilustrar como foi o seu desenvolvimento pessoal, a sua contribuição para a ciência, educação e valores culturais de seu tempo.

A escolha de sua atuação profissional, espelha a sua própria vida, as dificuldades que passou, os períodos entre guerra e revolução, e o sofrimento do adolescente, da criança em situação de rua. Antes mesmo de ser convocado pelo governo bolchevique para dirigir trabalho na área de educação, estava preocupado com a formação de educandos órfãos, abandonados e de famílias em crise. Enfim, seu foco era atuar com crianças e adolescentes considerados irrecuperáveis pela sociedade e pelos dirigentes do país. Mas, em suas mãos e sob seus cuidados, encontraram possibilidade de crescimento e desenvolvimento, em todos os sentidos. Isso porque recebia nova chance de vida. Encontraram pela frente uma coletividade educacional que os recebia e os preparava para a construção da nova pátria socialista que surgia.

A vida do homem é social, segundo Vygotsky e é através das relações e interações sociais que se desenvolve e se humaniza. O drama humano difuso em suas peculiaridades sociais é mostrado por Gorky e a superação vem com o direito ao conhecimento, do processo educacional, de si e do outro, do outro consigo mesmo. A obra de Maxim Gorky como a de Makarenko se equivalem no sentido de buscarem um bem social com os privados do direito à educação e mobilidade social, e em ambos a superação dos dilemas que constituem o drama humano, está o direito ao conhecimento.

Os coletivos criam os processos produtivos, inventam, modificam, transformam e cada descoberta, uma pequena parte, um pedaço menor, uma ninharia que seja faz com que não percamos de vista o sentido do compartilhamento coletivo do aprendizado. O processo educativo que embasa todo o movimento de realização produtiva (Makarenko, 1965) demonstra em sua praxis a realização objetiva de um bem-comum compartilhado, enquanto toda a estrutura oferecida naquele momento para o desenvolvimento da escola em colônia de trabalho foi possível.

A UAI RM, como uma experiência pedagógica em Makarenko, teve como base no acolhimento social de crianças e adolescentes a formação humana, os valores ético-morais pelo trabalho, assim como o pedagogo afirma: *"I did not take me long to become convinced that in the system of labour colonies school is a powerful vehicle of moral education."* (Makarenko, 1965, p. 31)<sup>5</sup>. Evidentemente que Makarenko retoma, oferece à vida dos estudantes os limites para a compreensão de liberdade, de segurança, de correspondências esperadas. O limite como fonte de um sentimento de liberdade no sentido de que cria a contradição, obrigando a um pensamento de transposição dos limites e suas consequências, de entender a regra, o regimento criado por eles, a exigir decisões, um pensamento ético moral.

O trabalho é uma exigência e um bem social, uma atividade de finalidade em si mesmo, ao antecipar um resultado esperado em que a necessidade, com o esforço despendido, deve ser superada. O trabalho significa provimento, sustento da vida, é o direito transformado em dever que se

---

<sup>5</sup> T. N.. "Não demorei muito a tornar-me convencido que no sistema de escolas em colônias de trabalho está um poderoso veículo de educação ética." (Makarenko, 1965, p. 32, tradução nossa)

difunde como valor de dignidade. Conhecer a função necessária do trabalho e torná-lo incorporado através da educação, possibilitar conhecer as habilidades e desenvolvê-las aprendendo realizar opções entre bens produzidos e escolhas aos bens sociais a serem realizados.

As atividades laborais, inicialmente levam os educandos a exteriorizar livremente a sua capacidade de trabalho, dando-lhes gosto pelo mesmo. Porém, não têm fins em si mesmas. Vistas como meras atividades, muitas vezes impostas como castigo, as atividades laborais - é o início do processo. Na verdade, o que se quer atingir é a capacitação do educando na arte de dominar uma atividade produtiva concreta. (Sousa, 1996, p.21).

Diferente de um profissionalismo autossuficiente, bastante em si mesmo como função, a pedagogia pelo trabalho, através do aprendizado dignifica o estudante, faz com que empodere o conhecimento técnico com a formação humana. O campo tecnologia e sociedade (CTS) crítica o aprendizado técnico e tecnológico sem relação com a vida social no trabalho.

Os estudos CTS, buscam (Cutcliffe, 2003) a explicação e análise da ciência e da tecnologia como construção social, que sendo complexa implica em múltiplas questões epistemológicas ético-políticas. A tecnologia e a ciência não são vistas como forças destruidoras por si mesmas, e nem completamente auto suficientes ou ferramentas neutras de uso independente, o que se pensa em relação à ciência e tecnologia é a sua presença nos processos sociais, carregados de valores - de moralidades -, que se produzem em específicos contextos históricos.

O trabalho, nas múltiplas diferenciações profissionais, em relação ao bem social, ao conhecimento compartilhado, e à sua construção e superação das necessidades não se tolhe a um funcionalismo, à uma instrumentalidade no uso da tecnologia em uma técnica pela técnica. O tecnicismo exclui as relações humanas e de dignidade do trabalho como um bem e um dever social.

A educação através do trabalho se constitui em três eixos de empoderamento: valorização dos participantes em suas buscas profissionais, a formação humana, em que o sentido de compartilhar corresponde à cooperação e co-responsabilidade às obrigações demandadas e de um regimento interno desenvolvido e discutido em assembleias.

A criança e o adolescente não devem trabalhar de acordo com o ECA, no entanto necessitam aprender sobre os seus valores, e possibilidades de desenvolvimento do trabalho futuro, construir sua dignidade no sentido de compreender o trabalho como inerente à vida social.

*Learning is more than the acquisition of the ability to think; it is the acquisition of many specialized abilities for thinking about a variety of things. Learning does not alter our overall ability to focus attention but rather develops various abilities to focus attention on a variety of things. (Vygotsky, 1978, p.05)<sup>6</sup>.*

Assim, a função do trabalho não é uma atividade instrumental senão um conhecimento compartilhado, relacionado com múltiplos saberes. Pensar a técnica e ciência como uma ideologia, (Habermas, 1975) a expressão linguística no processo comunicativo é importante, no entanto nada tem a ver com o aprendizado dos processos regrados da técnica no processo de interação, um procedimento tecnificado instrumental em um domínio prático ou experiencial da natureza da ação causal, e não o destino da vida a causalidade fugidia do real.

A consciência integral do trabalho está relacionado ao diverso por mais que seja estruturado por formas definidas como regras de manual, o humano não pode ser um apêndice da máquina, um pedaço do real senão a sua inteireza, o pensamento em construção e sua decisão sobre o objeto em que atua. Uma autogestão necessita do espaço de convivência, de um projeto de práticas que resultem em um bem social, de uma recompensa compartilhada que produza identidade, fortaleça a ação grupal, construindo uma singularidade que produz gostos e interesses fora de uma nomenclatura, mas em um projeto para uma vida.

Compreendemos que o conceito de autogestão desenvolvido pela pedagogia makarenkiana, é um objetivo que foi alcançado. Autogestão, autoridade e disciplina são categorias presentes na pedagogia makarenkiana. As três formas, o tripé da ação educativa dessa linha pedagógica. O principal órgão da autogestão é a assembleia geral. Nesta, a participação do coletivo de educandos e coletivo pedagógico é imprescindível.

---

<sup>6</sup> T.N. Aprender é mais do que a aquisição da habilidade de pensar; é a aquisição de muitas habilidades especializadas para se pensar sobre uma variedade de coisas, não altera nossa habilidade geral para focar a atenção, mas ainda, desenvolve várias habilidades de focar a atenção em uma variedade de coisas. (VYGOTSKY, 1978, p. 05, tradução nossa).

Por ser tão importante, a assembleia geral se reunia ordinariamente semanalmente, extraordinariamente ao menos duas vezes ao mês.

Via de regra, a assembleia geral deve ser sempre aberta, isto é, nela todos os membros da coletividade têm o direito a estar presentes e a expressarem-se. Nalgumas questões é aceitável que votem todos os presentes como por exemplo naquelas que estão relacionadas com o trabalho cultural, dos clubes, etc. (Makarenko, 1986, p. 160).

A direção da assembleia geral deve ser exercida pela direção da unidade de acolhimento institucional, entretanto, quando esta presta contas de suas atividades, outra pessoa a ser escolhida entre os educadores ou entre os educandos poderá dirigi-la. Esse método, observado na prática de Makarenko, desenvolve tradição no processo educativo, propiciando à coletividade hábitos sociais que levam ao protagonismo.

A assembleia geral deve primar pela dinamicidade, para que não canse os educandos, com datas e tempo de duração amplamente divulgados. Como as decisões têm caráter oficial é importante que os assuntos sejam intensamente debatidos e as decisões, registradas em atas, cumpridas à risca. Para elas deve existir um regulamento preciso elaborado pela parte docente-educativa e aprovado numa destas assembleias gerais.

A importância deste regulamento consiste no fato de que ele pode organizar as intervenções de cada participante, dentro do tempo determinado, fazendo com que os mesmos aprendam a se expressar de forma concreta e concisa. Embora as assembleias não devam ser cansativas, é importante que não sejam interrompidas e nem as falas dos participantes devem ser cortadas, considerando que o objetivo das assembleias é atrair a participação de todos os educandos à vida social, fortalecendo a convivência comunitária. (Makarenko, 1986).

Este regulamento é importante não só porque impede que as assembleias gerais se estendam e roubem aos educandos o tempo de sono ou de leitura, mas porque ensina os oradores a cingirem-se a um tempo exato e a expressarem-se de modo concreto e conciso.

No entanto, nas assembleias gerais da coletividade nunca se deve permitir que interrompam os debates ou se reduza a lista de oradores visto que um dos objetivos das assembleias consiste em atrair o maior número possível de educandos para a vida social ativa. (Makarenko, 1986, p. 161).

A disciplina no curso das assembleias gerais deve ser rigorosa, não permitindo que os educandos se dispersem em conversas paralelas, salvo quando as mesmas são inerentes ao assunto em pauta.

A direção da instituição educacional deve conseguir que nas assembleias gerais reine uma disciplina rigorosa, que fale um de cada

vez, não haja barulho, não andem pela sala nem saiam do local da reunião, não se grite dos lugares. Por isso, todo aquele que preside às reuniões deve ter o direito de fazer admoestações aos que violam a ordem e de expulsar os reincidentes. (Makarenko, 1986, p. 161).

O campo tecnologia e sociedade, compreender a função do conhecimento em seus modos de apropriação e compartilhamento, as práticas educativas e o uso dos materiais se dinamizam no momento em que possa a tecnologia ser não apenas um objeto ou um bem social de facilidades, senão que seja também um modo de inquietar o pensamento, querer saber mais, modificar a coisa tecnológica, refazer a estrutura técnica e científica, aprender com o feito e com o possível que se possa ocupar desse bem social.

O homem instintivo é superado na atividade coletiva com a criatividade, na construção memorial dos processos que produzem conhecimentos e variações do entendimento em cada sujeito. O aprendizado coletivo, disciplinado e compartilhado abre oportunidades para a expressão criativa, com melhor entendimento do tempo no espaço, e o empoderamento com a realização de algo do qual participa socialmente. Neste processo educativo se encontra a sensibilização através da arte e de outros conhecimentos.

A formação humana no aprendizado coletivo se estabelece em um tempo dinâmico no qual o ser se surpreende em diversos espaços de convivência e de atividades. Assim possibilita melhor entendimento de si, de realização de opções entre afazeres possíveis, escolhas do que mais se aproxima de suas características pessoais, o estudante desenvolve valores éticos, de cuidados com o outro e consigo mesmo em direção a um projeto de vida, de onde emerge gostos e interesses pessoais que levam ao aprofundamento e especialização, sempre voltadas para o coletivo.

Esta base epistemológica em Makarenko (1965) não veio ao acaso, a admiração que possuía de Maxim Gorki foi um dos motivos de sua proposta pedagógica. Gorki, em suas obras demonstrou que o sofrimento humano está alheado, em uma visão inicial de abordagem ao drama humano no meio comunitário.

As relações humanas estendidas a uma cultura forjada nas distensões da religiosidade, das regras morais, das normas tácitas das relações e da aceitação de um fardo existencial em que todas as lutas do indivíduo não alcançam a superação. No entanto, na prática pedagógica se modificam no

trabalho coletivo, nas metas cujos resultados da produção faz com que entenda-se como parte do produto materializado e do coletivo do qual participa.

O processo pedagógico de Makarenko (1965), como uma teia de normativas, abre-se com a realização coletiva do trabalho e a realização produtiva, empodera a possibilidade de escolhas éticas a um salto qualitativo de valorização de si mesmo, da autoestima como fator fundante da singularidade. O coletivo estrutura-se através de objetivos comuns que se definem na construção social do regimento interno, cuja premissa é a participação de todos. Desta forma o coletivo, é como um organismo vivo ao aprendizado regular da escolarização, faz entender que todos ajudam a todos e cada um para o coletivo.

A dizer, que o coletivo pedagógico não permanece apenas no espaço interno da comuna. Isso porque é presente na obra de Makarenko o papel dos pais, a vida social no mundo externo, as relações com a comunidade, com espaços diferenciados.

O aprendizado disciplinar, o trabalho preparatório do corpo e seu desenvolvimento e concomitante emprego funcional na ação para o trabalho, e que, de outra forma é o problema gerador da construção artificial de uma comunidade (comuna) educativa.

A teoria de Makarenko (1965) para a Educação, seguindo os passos geracionais da comunidade interna de alunos estava relacionada também com a família, com a unificação de ideias e pensamentos traduzidos em regimentos e regras, assim, como em Gorki com as suas personagens, a luta para se constituir a regra social como um bem moral compartilhado que se faça “evolutivo”, correspondente ao trabalho coletivo gerador de riquezas através da produção estruturada e organizada.

A Pedagogia de Makarenko (1965) como uma pedagogia pelo trabalho possui, em sua constituição uma estética em que os valores, os conflitos individuais são ao mesmo tempo compensados pelo ajustamento às regras, mantendo um fim último do qual cada sujeito participante do coletivo seguem uma meta produtiva, mantendo-se equilibrado no processo linear da produção do bem social construindo a singularidade de cada participante.

Os conflitos morais tanto em Gorky quanto em Makarenko se referem a uma superação do individual a ser tratado como sujeito-coletivo, que o sofrimento psíquico está arraigado a uma reprodução de valores morais em que o sujeito sem regras, sem um fim definido a libertação do sujeito como espelhamento revolucionário, transformador enquanto ser integrado a um sistema que se define em Gorki como alguém que necessita de compartilhar, estar em proatividade social, participante de um coletivo que se constitui de regras, de habilidades técnicas e metas a serem cumpridas.

### 6.5 Conceitos de disciplina e autoridade

Na pedagogia makarenkiana a disciplina é entendida como fruto da educação, porque se transforma em preocupação permanente da coletividade. Vamos encontrar vários significados que designam o termo.

*Para unos significa un conjunto de reglas de conducta. Otros la entienden como una serie de costumbres ya formadas, y los terceros ven en ella, solamente la obediencia. Todas estas opiniones se acercan a la verdad en mayor o menor grado, pero para una tarea educativa correcta, se requiere tener una idea más precisa sobre el concepto "disciplina". (Makarenko, 1972, p. 24).<sup>7</sup>*

Makarenko estabeleceu que a principal definição a compreender como um conjunto de medidas que o educando carrega consigo para toda a vida. Entendia que o educando disciplinado está sempre disposto a cumprir com o seu dever, sem esperar que lhe ordenem cumprir com seu papel. O educando que possui vontade criadora comporta-se de forma disciplinada. Buscamos, portanto, seguir este caminho.

A disciplina deve ser acompanhada da compreensão de sua necessidade, de sua utilidade, de sua relação com a vida. Portanto, a disciplina não ocorre a partir da aplicação de algumas medidas disciplinares, mas a partir de todo o processo educativo, com a organização de toda a vida da coletividade, com a soma de todas as influências que atuam sobre o educando.

Não pode, no entanto, a disciplina ser pensada abstratamente e tampouco poderá ser alcançada apenas com boas intenções. Ao contrário, exige-se que

---

<sup>7</sup> T.N. Para alguns, significa um conjunto de regras de conduta. Outros a entendem como um conjunto de hábitos já formados, e outros a veem apenas como obediência. Todas essas opiniões estão próximas da verdade em maior ou menor grau, mas para uma tarefa educacional correta, é necessário ter uma ideia mais precisa sobre o conceito de "disciplina". (Makarenko, 1972, p. 24).

a coletividade esteja à altura. Para isso se faz necessário questionar se as atividades estão sendo planejadas com a participação dos coletivos que congregam os educadores e, também, dos coletivos que congregam os educandos. É preciso atenção sobre esses coletivos, para se verificar se os educadores se organizam entre si, e se os educandos mantêm essa posição. A disciplina é a força motriz da relação educador-educando. Escrito assim, com hífen a unir os dois pólos. Makarenko a compreende assim:

A disciplina não é um efeito de certas medidas “disciplinares”, mas de todo o sistema de educação, de todas as circunstâncias da vida, de todas as influências a que estão submetidas as crianças. Nesse sentido, a disciplina não é a causa, não é o método, não é o meio de uma boa educação, mas o seu resultado. (Makarenko, 1977, 300).

A Autoridade diferencia-se de autoritarismo. Aquela é formada legitimamente, enquanto este é imposto de forma arbitrária. A autoridade é democrática, formada e legitimada pela coletividade. Na relação educador/educando, o educador é reconhecido pelo educando por sua autoridade. Mas o educando pode não reconhecer a autoridade do educador quando a prática deste se baseia no autoritarismo. Costa (1991, p. 37), afirma que “A verdadeira autoridade nasce menos do conhecimento que se tem do educando e suas dificuldades, que da capacidade do educador de (re) conhecê-lo e aceitá-lo”.

A autoridade é adquirida, formada a partir da comunidade e por ela reconhecida. Difere do autoritarismo, que é imposto, temido pelo grupo e nem sempre reconhecido pela comunidade. A autoridade é aberta ao diálogo; o autoritário, nega-o.

O tom pedagógico utilizado pelo educador tem suas implicações. Deve ser firme, mas não gritado. Sempre que julga necessário, dirige-se aos educandos com a firmeza e solidez que a situação requer. O seu “sim” e o seu “não” devem sempre voltar à consolidação do processo educativo em desenvolvimento. Porém essa postura não significa agir com aspereza com seus educandos.

Makarenko (1986) compreende que gritar com os educandos, falar com voz afetada, prejudica o processo educativo. Pode-se até sussurrar frases inteiras, mas as palavras devem ser carregadas de significados e emoções. Ou seja, o educador deve ter firmeza em seus propósitos.

Face à convivência no coletivo, compreende-se a autoridade do educador, e sabe-se o quanto este desenvolve sua prática no seu interesse assim como no interesse de seus companheiros. Makarenko tinha uma visão *sui generis* acerca da autoridade do educador. Ele discorre que na sua prática deparou-se com educadores que estavam convencidos de que a autoridade é benefício do além, que cai do céu, coisa inata e que cabe a todos. Ela, porém, deve ser estudada, planejada, organizada artificialmente. Para ele, o prestígio alcançado deriva apenas da responsabilidade. Quando o indivíduo deve responder pelos seus atos e o faz, isto é visto como exercício de sua autoridade.

### 6.6 A grande fome

Makarenko (1965) viu de perto o sofrimento causado pela fome que veio desde o final do século XIX, a primeira grande guerra, e a guerra civil revolucionária, ele esteve presente conhecendo o sofrimento da criança e adolescente em situação de rua. A criança e o adolescente no período pós revolucionário tiveram melhor proximidade com os pais.

*I believe I will not be mistaken in saying that fathers are beginning to show more care and tenderness for their children, which, in my view, is quite natural, as children for the first time in the whole life of mankind are now the inheritors not of their parents money, houses and furniture, but of a real and mighty fortune—a socialist state created by the labor of their fathers and mothers. (Gorki, 1934, sp)<sup>8</sup>.*

Esse texto de Gorki parece ter sido extraído da pedagogia de Makarenko (1965), a educação pelo trabalho como base do socialismo implica no desenvolvimento humano, nos valores éticos e de responsabilidade, e se mantém pela afetividade. As relações humanas e as interações no aprendizado coletivo, levados ao núcleo familiar, empodera os estudantes no sentido de uma identificação social no espaço educativo e dos valores humanos familiares retomados, fortalecendo vínculos e desenvolvendo a memória afetiva.

---

<sup>8</sup> TN. Eu acredito que não estarei errado em dizer que os pais estão começando a demonstrar mais cuidado e ternura para com seus filhos, o que, a meu ver, é bastante natural, como as crianças pela primeira vez em toda a humanidade são agora herdeiras, não do dinheiro de seus pais, casas e bens, mas de uma real e poderosa fortuna criada num estado socialista pelo trabalho de seus pais e mães. (Gorky, 1934, sp, tradução nossa)

A experiência do que foi vivido e sentido, a sua qualidade intrínseca transformada em memória afetiva. A dizer (Vygotsky, 2013) que mesmo sós estamos acompanhados da vida social, a memória afetiva como materialidade emotiva em valores humanos em um presente recheado de passados, tudo o que nos faz humanos, integrados à vida cultural social. É esta memória que salta sobre a técnica pela técnica, nos dinamiza no trabalho como realizadores construindo nossa subjetividade, o que faz eticamente possível a abstração e é o que nos torna humanos. A expressão criativa nos coletivos fortaleceram e puderam de muitas formas internalizar esse sentimento, porque, ao dizermos sobre a criatividade, a arte é o veículo, “é a técnica social da emoção, uma ferramenta da sociedade que leva os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser ao círculo da vida social” (Vygotsky, 2008, p.304).

Ainda que sua intenção buscava a superação de problemas, de conflitos para o bem maior da autonomia do coletivo, o desenvolvimento humano através do trabalho, e da epistemologia da formação humana em que o sujeito e objeto estão integrados num processo em que as contradições materiais da realidade são superadas pela trabalho. E de onde se funda a praxis social, tanto o desenvolvimento técnico quanto o mental que se intercambiam possibilitando saltos qualitativos e conhecimento a ser compartilhado.

### **6.7 Prática de liberdade**

Neste tópico descreveremos a importância do papel do educador coletivo na formação do educando protagonista social. O educando vê no seu educador o exemplo a ser seguido. Se o educador é respeitoso com seus educandos e com pares, é organizado em suas atividades, veste-se corretamente conforme a ocasião, é pontual em seus horários, organiza suas atividades, assim será o seu educando.

Um educando com essas características estará apto a participar de plano individual de atendimento, voltado a sua comunidade seja de origem, ou naquela onde se encontra. Um bom plano de atendimento, que respeita a convivência comunitária do educando, com certeza abrirá fronteira para que ele construa seu projeto de vida.

Segundo Makarenko (1986), o educador busca ter objetivos claros em suas ações. Clareza para ele próprio e, fundamentalmente à filosofia educacional que norteiam seus passos. Tendo clareza, estar naquele processo educativo, melhor contribuirá à estruturação do protagonismo social de seu educando. Educador e educando devem estar juntos em um processo educativo que tenha por finalidade criar consciência coletiva. O educador é condutor e peça-chave no desenvolvimento do processo educativo.

O conceito de educador coletivo não se restringe à figura da pessoa humana. É ampliada à forma como o serviço de acolhimento institucional se organiza. Assim como o educador deve ser educado, organizado, proativo e politicamente correto, as edificações devem ser primorosamente limpas, salas arrumadas, mesas com flores, jardins bem cuidados. Onde há processo educativo voltado ao fortalecimento da pessoa humana do educando, não há roupas sujas jogadas, gritaria, educandos ociosos, falta de planejamento.

São princípios da pedagogia makarenkiana que nenhum educador deve reivindicar para si o ato de educar isoladamente; que o ato de educar deve ser coletivo; e que o educador deve dividir com seus pares os sucessos e os fracassos.

Por outro lado, nenhum educador tem direito de atuar isoladamente, por conta e risco, nem sob a sua responsabilidade. Deve existir uma coletividade de educadores, onde os educadores estejam associados numa coletividade e ela não tenha um plano único de trabalho, um mesmo tom, uma atitude comum e exata sobre a criança, lá não pode existir nenhum processo educativo. Por isso é melhor ter 5 educadores regulares integrados numa coletividade, unidos pela mesma ideia, pelo mesmo princípio, pelo mesmo estilo e que trabalhem unidos do que 10 bons educadores que trabalhem isoladamente, cada um como lhe apetercer. (Makarenko, 1986, p. 103 e 104).

Continua na mesma linha de raciocínio ao condenar a atitude de certos educadores que se arvoram em prediletos na relação com seus educandos, fenômeno tão bem conhecido nos serviços de acolhimento institucionais. Em sua prática, deparou-se com esse tipo de educador, mas ele próprio não estabelecia esse tipo de relação com seus educandos. Dizia que:

Pessoalmente, nunca procurei granjear o carinho das crianças e acho que este carinho inspirado pelo pedagogo para sua própria satisfação é um delito. Talvez alguns comuneiros gostem de mim, mas o objetivo que eu perseguia era que essas 500 pessoas que eu educava se convertessem em cidadão e homens de verdade e por isso não era necessário acrescentar uma paixão anormal pela minha pessoa que complementasse o meu plano. (Makarenko, 1986, p. 104).

A força do educador coletivo torna-se mais concreta com a dedicação de todos em atuar em conjunto. Quanto aos vínculos com os educandos devem ser cultivados e preservados sempre. Na pedagogia makarenkiana há espaço para elogios, mas que não sejam artificiais. Quando o elogio não tem fundamentos, ele causa prejuízo. A ideia do educador coletivo surge como respeito ao educando, oposta à visão de massificação que personaliza este. No coletivo o educando tem sua individualidade fortalecida. Como a instituição familiar estava em crise naquele período histórico, Makarenko desenvolveu o conceito de educador coletivo como meio de convivência comunitária, voltada à educação e à produção.

O sentimento de coletivo não era uma ideia abstrata. Esteve ligada aos ideais da Revolução de Outubro, e Makarenko soube como ninguém transformar esse sentimento em algo concreto. O ditado popular um por todos e todos por um, essencialmente, é a mola mestra do educador coletivo. Tanto a Colônia Gorki quanto a Comuna Dzerjinski tornaram-se socioeconomicamente autossuficientes, mas naquelas coletividades a sobrevivência de cada um dependia do trabalho de todos.

O CONANDA (2009), através de suas orientações técnicas para serviços de acolhimento para crianças e adolescentes, indica que os educandos sejam acolhidos em caráter excepcional em ambiente com aspecto semelhante ao de uma residência. O serviço deve estar inserido na comunidade, em áreas residenciais, oferecendo ambiente acolhedor e condições institucionais para o atendimento com padrões de dignidade. O atendimento aos educandos deve ser personalizado e em pequenos grupos, possibilitando-lhes o convívio familiar e comunitário, bem como acesso a serviços e instituições que promovam inclusão em políticas públicas, tais como: assistência social, educação, habitação, saúde, esporte e lazer.

A história das políticas públicas de atendimento a educandos em situação de risco social e pessoal no Brasil, na faixa etária pesquisada neste trabalho, vem sofrendo significativas transformações. Siqueira e Dall'aglio (2006) comentam que o gerenciamento e a implantação destas políticas de atendimento saíram, gradativamente, do domínio da Igreja, passando por profissionais filantropos, até ficar sob responsabilidade do Estado. O Brasil

copiou o modelo português de atendimento a educandos em situação de abandono, desde o período colonial. As instituições existentes naquele período eram ligadas às congregações religiosas, que reivindicavam para si o direito de cuidar dos órfãos e rejeitados. Algumas práticas socioeducativas, desenvolvidas naquela época, eivadas de preconceitos de toda espécie, ainda perduram nalgumas instituições, e são nocivas para relações saudáveis entre educador/educando.

As ações iniciadas pela Igreja na Idade Média foram assimiladas pelo Estado, que continuou a praticá-las até início da segunda metade do século XX. A roda dos Expostos é exemplo disso. Hoje, vista como uma excrescente peça de museu, foi usada por famílias ao longo do curso da história para, anonimamente, deixar crianças indesejadas em portarias de igrejas, conventos e monastérios.

Até o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA, que para alguns se trata de lei permissiva, da primeira infância à adolescência muitos educandos eram confinados em educandários e internatos à espera da vida adulta, sem projetos de vida definidos. Eram apenas receptáculos da benevolência de pessoas piedosas. Estudos envolvendo educandos submetidos a longos períodos de acolhimento institucional apontam que esses indivíduos têm sua sociabilidade afetada. Conforme Bowlby (2004), na vida adulta, os mesmos apresentam dificuldades para criar e manter vínculos afetivos saudáveis.

Um processo socioeducativo que privilegie a autonomia do educando contribuirá para que ele organize seu projeto de vida e, a partir daí, ressignifique a sua existência. Siqueira e Dall'aglio (2006), concluem que as trajetórias de educandos acolhidos institucionalmente são provocadas por fatores ligados ao contexto de violência, o que os tornam diferentes de educandos institucionalizados no passado. A pobreza extrema e a violência doméstica são, hoje, fatores que potencializam a infração aos direitos dos educandos. Os serviços de acolhimento institucional constituem-se fontes de apoio social mais próximo e organizadas, desempenhando um papel fundamental no processo educativo que a situação requer.

Os educandos que se encontram institucionalmente acolhidos apresentam necessidades prementes de ajuda social e pessoal. Para

suplantar as dificuldades que os acompanham, frutos de um processo educacional aquém de seus direitos, demandam inserção em processo educativo que esteja à altura dessa demanda. A criação de perspectivas imediata, intermediária e distante, pode contribuir para consolidar um projeto de vida que leve os educandos em situação de risco social e pessoal à reconciliação consigo mesmo e com as pessoas que fazem parte de sua comunidade.

A pedagogia makarenkiana deu suporte técnico às questões norteadoras levantadas, vez que possibilitou a formação de educandos protagonistas, voltados à organização de sua existência, de seu estar no mundo e com o mundo. Makarenko desenvolveu seus experimentos pedagógicos com educandos ao longo de 16 anos, em duas unidades específicas, a saber, primeiro na Colônia Gorki, de 1920 a 1928; depois, na Comuna Dzerjinski, de 1928 a 1935.

Durante dezesseis, de 1920 a 1935, dirigi a colônia Gorki e comuna Dzerjinski, que formavam um só coletividade, e leram o Poema Pedagógico, recordam-se que da colônia Gorki me transferi à comuna Dzerjinski, aqui em Kharkov. Nessa altura, nesta última já haviam 50 alunos meus da colônia Gorki. Depois, mais 100 pupilos mudaram-se comigo para a comuna Dzerjinski. Isto significa que na comuna se continuou na prática não só a experiência da colônia Gorki como também a história de uma mesma coletividade humana. (Makarenko, 1986, p. 10).

A pedagogia makarenkiana desenvolveu-se nessas duas unidades, assim sendo, são apresentadas a seguir.

## 6.8 Espaços da prática

A construção do “coletivo” na pedagogia de Makarenko (1965) cria a um microgenética das relações em que a base que sustenta é o aprendizado mútuo através do trabalho.

Na vida real as pessoas mantêm sua existência porque adaptam a natureza às suas demandas no processo de trabalho. A produção humana distingue-se por seu caráter coletivo e sempre precisa de um certo grau de organização das forças sociais como momento preliminar para seu surgimento. (Vygotsky, 2003, p. 201).

A pedagogia de Makarenko (1965) pode ser sintetizada da seguinte forma: cada um cuida de cada um; um cuida de todos e todos de um. Os coletivos, denominados *destacamentos*, transformaram-se em grupos de

contato, um grupo familiar, que propiciava a proteção de cada membro, como se fosse um grupo de irmãos a se protegerem, a cuidar uns dos outros. As atividades pedagógicas desenvolvidas por Makarenko (1965) vieram de sua percepção à situação social vivida por crianças e adolescentes no período pós-revolucionário ocorrido na URSS. Entregues ao mundo da rua crianças e adolescentes sobreviviam de pequenos furtos, roubos, prostituição e da caridade de transeuntes que lhes davam esmolas.

Membro de uma família proletária, que dependia de trabalho exaustivo para alimentar minimamente seus membros, Makarenko sobreviveu por e passo desse sofrimento social. Compreendia que as crianças e adolescentes em situação de rua se organizavam em grupos, criavam estratégias para conseguir o que necessitavam.

Requisitado para administrar uma colônia de trabalho em Poltava, aceitou a incumbência, contudo mudou o nome da instituição para Colônia Gorky. Conforme Halvorsen (2014), ele trabalhou naquela comunidade de reeducação social entre 1920 a 1928. Antes mesmo de terminar esse período, transferiu-se com parte de seus educadores e educandos à Comuna Dzerzhinsky, em 1927, onde permaneceu até 1935 com um grupo de eminentes pedagogos (Filonov, 2000). “Alguns educadores ocidentais consideram Makarenko um gênio pedagógico, um professor criativo, um grande humanitário; outros têm visto nele um ideólogo que pôs a pedagogia a serviço do comunismo” (Edwards, 1991, p. 01, tradução nossa)<sup>9</sup>.

O bem-estar como prioridade, uma meta comum, um nível de ascensão pessoal ao mesmo tempo coletiva. Aprender em conjunto significa realizar por si só, todo o processo que desemboca na singularidade e faz ser o conjunto de todos em um. Se fosse possível desmembrar todo o aspecto pedagógico realizado por Makarenko, se houvesse os itens que indicassem por que começar, porque seguir, com o que se faz necessário, como se processar, para qual finalidade, onde se estabelece e mostra, em sua prática o que acontece.

---

<sup>9</sup> TN. “Some Western educators have considered Makarenko a pedagogical genius, a creative teacher, a great humanitarian; others have seen *in* him a political ideologue who put pedagogy into the service of communism.” (Edwards, 1991, p. 01).

### 6.8.1 Colônia Gorki

De acordo com Capriles (2002), em abril de 1920, Máximo Gorki – pseudônimo de Aleksei Maksimovich Peshkov, foi romancista, dramaturgo, contista e ativista político. Reconhecido como o escritor que mais influenciou a Revolução Soviética. Foi padrinho político de Makarenko - escreveu uma carta a Lênin chamando-lhe à atenção sobre a necessidade de tomada de medidas decisivas acerca da luta contra a delinquência infantil que se espalhava pelas ruas das grandes cidades do país. Em um trecho dessa carta, escreve:

Por outro lado, chamo a sua atenção para a necessidade de tomar medidas decisivas acerca da luta contra a delinquência infantil. Agora que estou informado do estado deste problema, sei com que apavorante rapidez o contágio da delinquência progride. Em Petrogrado contam-se mais de 6.000 crianças criminosas, dos 9 aos 15 anos, todas elas reincidentes e, entre elas, um bom número de assassinos. Há garotos de 12 anos, cada um deles com três mortes nos seus antecedentes. Isolá-los não seria uma solução. Impõem-se outras medidas; proponho, portanto, criar uma liga para a luta contra a delinquência infantil, na qual incluirei as personalidades mais competentes em matéria de educação da infância deficiente e da luta contra a delinquência infantil. (Capriles, 2002, p. 79).

O governo revolucionário atendeu ao pedido de Máximo Gorki, tal a importância de se solucionar aquele grave problema social que colocava em risco as recentes transformações políticas que estavam ocorrendo no país. Makarenko, então com 32 anos de idade, por indicação de Gorki, assumiu a organização dessa frente de trabalho na região de Poltava. Em setembro de 1920 iniciou as atividades com “crianças e adolescentes infratores”, denominados naquele país como *bezprizornies*<sup>10</sup>. Senão por motivações de cunho ideológico, o que levaria um educador a aplicar um método pedagógico nem mesmo reconhecido entre seus pares, voltado a ensinar poesia, literatura, história, música e a importância do trabalho como fator educacional a jovens vitimizados pela I Guerra Mundial e pelas sangrentas batalhas entre revolucionários e contrarrevolucionários? Ao narrar o início de sua experiência na Colônia Gorki, escreve no Poema Pedagógico que em setembro de 1920, o Zavgubnarobraz convocou à sua presença e disse:

---

<sup>10</sup> Crianças e adolescentes em situação de rua.

- Olhe aqui, meu caro, ouvi dizer que você anda reclamando bastante... porque eles... do Conselho Econômico da Província... lhe cederam aquele lugar ali... para sua escola profissional...
- É como se eu não tivesse de reclamar? O caso não é só de reclamar, é caso de se sentar e chorar aos uivos: que espécie de escola profissional: que é aquilo? Imunda, empestada de fumo! Então, aquilo ali parece uma escola?
- Pois sim, já sei do que você gostaria: que construíssem um prédio novo, colocassem carteiras novinhas, aí então você se poria a trabalhar. Não são os prédios que importam, meu caro, o que importa é educar o homem novo, mas vocês, pedagogos, sabotam tudo: é prédio que não lhes agrada, são as mesas que lhes servem. O que lhes falta é aquele... o fogo, sabe - aquele... o revolucionário. Janotas, é o que vocês são.
- Eu até que não sou janotas.
- Vá lá, você não é... Intelectuais sarnentos!... Eu procuro e procuro, temos uma tarefa tão grande pela frente: proliferam esses vagabundos, moleques abandonados - não se pode mais andar pela rua, até residências eles invadem. É só o que ouço. Isto é assunto seu, responsabilidade do Departamento de Educação Pública... E então? (Makarenko, 2005, p. 11).

Para Capriles (2002), a prática de Makarenko na Colônia Gorki, na qual o educando passa a ter o caráter do “anti-Emile”, recebeu severas críticas porque ele não aceitou o modelo rousseauiano de valorização da educação individual. Processado várias vezes pela Comissão de Instrução Pública, continuou firme no seu trabalho. Aos burocratas da educação, ele chamava de “deuses do olimpo”, pedólogos, ou seja, aqueles que administram a pedagogia, mas que não a vivem. O Poema Pedagógico, narra o processo educativo desenvolvido na Colônia Gorki, cujo foco era organizar educandos e educadores em uma coletividade.

Verificam-se nessa obra os educandos concretos, suas diferentes personalidades e o modo pelo qual se desenvolve cada um de forma diferenciada no processo de autogestão. No início de seu trabalho na Colônia Gorki, Makarenko logo compreendeu que seus educandos não eram “transgressores da lei”, mas, sim, adolescentes em situação de vulnerabilidade social e pessoal:

Rejeitados tanto pela família como pela sociedade, transformando suas vidas no exemplo mais pungente do sofrimento dos que estão condenados à solidão. De posse da resposta que buscava e que tinha sido fornecida pela própria contradição da ação educativa, [...] resolveu que a “perspectiva necessária” era salvar a colônia da sua própria autodestruição, incorporando o trabalho socialmente útil aos fundamentos da sua proposta educativa.

(Capriles, 2002, p. 85). Os seis primeiros educandos acolhidos institucionalmente, todos delinquentes, na faixa etária de 16 a 18 anos, tinham antecedentes criminais graves, sendo que um deles, nos primeiros dias de acolhimento, assassinou um morador da região durante um assalto. De acordo com Luedemann (2002) aqueles educandos, somados a outros que entraram em seguida, formavam uma colônia de reeducação de crianças e jovens órfãos e ex-delinquentes.

Instalaram-se em edificações que estavam em ruínas, localizadas em uma área rural de 20 hectares, cheia de pinheiros e bétulas, com cinco prédios de tijolos vermelhos completamente destruídos. Até 1917 funcionou no local uma colônia que atendia o mesmo tipo de usuários que estavam chegando. Os prédios desocupados haviam sido saqueados pela vizinhança, que levou até as árvores frutíferas do pomar e as plantas ornamentais dos jardins. Levaram móveis da administração, das salas de aula e os vidros de todas as janelas. Dois meses depois, um dos edifícios estava em condições de moradia, ainda que precárias.

Antes da Revolução existia aqui uma colônia de menores delinquentes. Em 1917 ela se dispersou, deixando atrás de si bem poucos vestígios pedagógicos. A julgar por esses vestígios, preservados em surrados livros-diários, os diretores pedagógicos da colônia eram velhos militares, ao que parece oficiais de baixa patente reformados, cujas obrigações consistiam em vigiar todos os passos de seus educandos, tanto no trabalho como nas horas de recreio, e à noite dormir no aposento contíguo. Pelos relatos dos camponeses vizinhos podia-se deduzir que a pedagogia desses “tios” não primava pela complexidade. A sua expressão exterior se limitava a um instrumento da simplicidade de um porrete. (Makarenko, 2005, p. 14).

Atrapalhava o desenvolvimento do processo educativo que estava se iniciando, a extrema burocratização da sociedade soviética, o que fica patente ao longo de o Poema Pedagógico, além de questões de ordem prática envolvendo a organização, tanto de educandos quanto de educadores, para o desenvolvimento de qualquer trabalho coletivo.

A Colônia Gorki, de acordo com Capriles (2002), funcionou em três lugares distintos, a saber: em Poltava, de 1920 a 1923; em Trepke, de 1923 a 1926; e em Kuriaj, de 1926 a 1928. Para esse autor, nesse período, a colônia marcou a conquista de novas fases de desenvolvimento dialético da coletividade, ao fazer surgir um novo tipo de prática pedagógica. Em março de 1921, o grupo contava com 30 educandos, todos oriundos das ruas,

maltrapilhos e com um passado que os desabone. Havia aqueles que cometiam atos ilícitos, tais como saques, furtos e roubos, na cidade. Makarenko não adotava medidas severas, como castigos e punições, para impedi-los. Sua intenção era que os educandos, pouco a pouco, percebessem que estavam todos juntos, na mesma situação, e comesçassem a adotar uma postura responsável na defesa do patrimônio e da coletividade. Meses depois, já no inverno, os educandos passaram a se autodenominar “gorkianos”. Identificaram-se com Máximo Gorki, e liam seus livros com afinco. Viam nele exemplo a ser seguido. Ele próprio foi um *bezprizornies*, abandonado pela família, não teve acesso à educação formal.

O ato de ler tomou conta de todos. Não raro as luzes dos lampiões permaneciam acesas por muito tempo. Se não estivesse lendo, estaria falando de suas aventuras, comparando-as com personagens gorkianas. As rodas de conversa eram participativas ao pé da lareira. Mantinham suas almas e seus corpos aquecidos durante o inverno ucraniano.

Makarenko não considerava em sua pedagogia qualquer tipo de exclusão ou preconceito, inclusive relacionados a gênero. Por isso, em 1922, com o acolhimento de educandas na colônia, a coletividade educacional foi reforçada, por conta de um sentimento de humanismo desenvolvido entre todos. Foi nessa época que começaram os primeiros experimentos inovadores da educação socialista. Nesse sentido, entende CAPRILES, 2002, p. 90: “[...] tendo a educação como objetivo final a formação política do cidadão para a construção do socialismo, Makarenko considerou que esse objetivo tinha que ser atingido em concordância com a organização coletiva que realizou a Revolução de Outubro.”

O processo de ensino aprendizagem transcorria normalmente no cotidiano da Colônia Gorki, mas para a realização das atividades relacionadas à rotina diária foi criado um sistema de destacamentos, formados por 10 ou 12 educandos e educandas com idades diferentes, sem discriminação de gênero, como se fosse um núcleo familiar,

[...] proporciona um maior efeito educativo, cria interação mais estreita entre os jovens de várias idades e é uma condição favorável para a acumulação permanente de experiência que pode ser transmitida pelas gerações dos mais velhos. A preocupação e a responsabilidade dos mais velhos pelos menores permite que naqueles se formem qualidades indispensáveis ao cidadão [...] tais como a generosidade

humana, a bondade e a exigência, finalmente, as qualidades de futuro homem de família e tantas outras. (Makarenko, 1986, p. 71).

Naqueles idos do século XX, a pedagogia makarenkiana já preconizava a convivência familiar. Essa preconização fica clara nos inúmeros relatos encontrados no Livro dos pais (Makarenko, 1981), onde são encontrados relatos de visitas domiciliares. Os destacamentos, além da execução de ações de autogestão, eram atividades-meio voltadas ao fortalecimento de vínculos afetivos intra coletivos. Ao que se denomina, hoje, de grupo de convivência, tão bem fundamentados pela psicologia social comunitária.

Tal organização educandos e educandas para a vida. Ali estavam todos juntos, educavam-se em comunhão, ninguém educava ninguém, educavam-se, educadores e educandos. Aprendiam para participar ativamente da construção de cada aspectos da vida na colônia, preparando-os para ações em cenário mais amplo, o de interferir na edificação das instituições soviéticas. A pedagogia makarenkiana, na Colônia Gorki, tomava forma. O conceito de coletivo aparecia em primeiro plano, enquanto o conceito de indivíduo desaparecia. Fica claro que o indivíduo é fortalecido no coletivo. O que deveriam prevalecer eram os interesses sociais de todo o grupo.

Esse sentimento possibilitou que a colônia, já estabelecida, desenvolvesse a experiência da autogestão, inclusive a produção de alimentos, o que trouxe melhorias qualitativas para todos que lá viviam. Segundo Capriles (2002), a Colônia Gorki organizou-se de tal forma que no verão de 1925 a coletividade atingiu alto grau de excelência em suas realizações pedagógicas, culturais e econômicas. Esses foram os primeiros frutos da autogestão implantada, que a levou à prosperidade, contrapondo essa condição à realidade de outras instituições que compunham a rede de unidades de acolhimento institucionais da então URSS, que geralmente funcionavam à beira da falência, pela falta de iniciativas criadoras.

Nesse mesmo ano, 1925, a Colônia Gorki tornou-se autossuficiente. Esse fato se deu porque a educação escolar e o trabalho se complementam de forma harmônica. Makarenko, neste ano foi condecorado por seus feitos e passou a ser reconhecido a nível nacional e orgulhava-se do nível de produção atingido pela coletividade. Até então a produção se restringia à agropecuária, para consumo dos colonistas, e duas oficinas, que destinavam

suas produções a consumidores externos. Eram uma marcenaria, que fabricava móveis e caixotes para embalagens; e uma forja, que se destina à fabricação de peças metalúrgicas.

Embora o processo educativo na Colônia Gorki transcorresse intensamente, no que se refere à educação pelo trabalho e autogestão, em 1926 iniciou uma fase de estagnação, gerada pela contradição dialética do método ali posto em prática. Quando as autoridades perceberam o sucesso daquele coletivo de educandos e educadores, que a proposta educativa ali desenvolvida surtiu bons resultados, quiseram encaminhar contingentes de educandos cada vez maiores. O espaço ficou pequeno para acolher a demanda de educandos e educadores, bem como a ampliação de edificações, galpões dedicados a escolas, oficinas, pocilgas, estrebarias, armazéns e garagens para maquinários. Os colonos, reunidos em assembleias, deliberaram o envio de uma carta ao Comissariado do Povo para a Educação, solicitando transferência da Colônia Gorki para lugar mais espaçoso, assim poderiam acolher um número maior de educandos na instituição.

#### 6.8.2 Comuna Dzerjinski

A experiência de Makarenko na Comuna Dzerjinski é narrada no livro *Bandeiras nas Torres*. Conforme Capriles (2002), nela se dá a consolidação da pedagogia makarenkiana, a partir de 1928, iniciada no Colônia Gorki, em 1920. A partir dessa segunda fase de seu trabalho, Makarenko pratica e teoriza os conceitos de educação, trabalho produtivo e autogestão. Um ano antes, em 1927, Makarenko foi convocado para assessorar pedagogicamente uma escola técnica que estava prestes a ser inaugurada. Tratava-se da Comuna Felix Edmundovitch Dzerjinski.

A construção dessa escola, que passou a ser conhecida como FED, foi uma homenagem póstuma da Tcheká<sup>11</sup> que combateu a contra revolução e em muito contribuiu na assistência social aos *Bezprizornies*. Makarenko ficou maravilhado com a infraestrutura que vê. Espaços e maquinários novos. A FED tratava-se de uma escola técnica realmente moderna e pronta para ser usada. Estava jogada às moscas, porque os “deuses do olimpo pedagógico”

---

<sup>11</sup> TL - Polícia política. “Criado em 1917, sob a direção de Féliks Dzerjinski [Félix Dzerjinski], inicialmente teve o nome de Tcheká (ЧК – Чрезвычайная Комиссия по Борьбе с Контрреволюцией и Саботажем – Comissão Extraordinária de Combate à Contra-revolução e à Sabotagem) e tinha atribuições de polícia política.” (Makarenko, H., 2014). , p. 59

sabiam o que fazer nela, mas não o que fazer com ela. Desencontrados na relação teoria/prática, melhor chamar quem está habituado a bailar, em um ir-e-vir, através dos insondáveis caminhos da tríade tese/antítese/síntese, que se desdobra em contínuo movimento dialético.

Através dessa assertiva, a “Comuna Dzerjinski deu um passo revolucionário na história da pedagogia mundial: foi a primeira escola pública em regime de autogestão econômica.” (Capriles, 2002, p,146), podemos ver expresso todo o sucesso do método da pedagogia makarenkiana na construção da personalidade e na constituição de seus educandos. Estes estavam prontos para participar da formação da coletividade à qual pertenciam, além de geri-la da melhor maneira possível.

Makarenko foi expoente da Escola do Trabalho, pesquisador de frente em companhia de outros renomados nomes dessa escola pedagógica. Transferir a coletividade educacional da Colônia Gorki à Comuna Dzerjinski, tinha objetivo claro, que foi:

[...] construir uma escola de formação superior e uma indústria de equipamentos materiais necessários à economia soviética. É o período de maior sistematização da proposta de autogestão e de desenvolvimento de seus órgãos. (Luedemann, 2002, p. 253).

Concomitante ao êxito da Comuna Dzerjinski estava a vigorante industrialização soviética, que se consolidava em todas as regiões do país. Educandos e educadores que compunham aquela coletividade escolar imbuíram-se de espírito proativo, levando a organização e a produtividade daquela escola técnica às alturas. Produziram a máquina perfuratriz FD3 e a câmara fotográfica Leica, entre outras máquinas e ferramentas destinadas à indústria metalúrgica.

A câmara fotográfica Leica, que foi amplamente utilizada no Leste Europeu, à época era formada por mais de 300 componentes de precisão milimétrica. A mão de obra destinada à sua produção era composta por educandos na faixa etária de 12 a 15 anos, em regime de contraturno escolar.

No livro *Bandeiras nas Torres*, Makarenko (1981), orgulhoso de seus educandos, cita o seguinte trecho do discurso de um oficial do Exército Vermelho à coletividade reunida em assembleia geral, para analisar projeto de fabricação de furadeiras elétricas, destinadas à indústria bélica soviética, que se preparava para combater as tropas nazistas:

Saudamos vossa colônia que assume em seus jovens ombros a nobre tarefa de criar uma fábrica de ferramentas elétrica. O Exército Vermelho receberá com orgulho a vossa produção.

[...] É belo saber que vossas jovens mãos, cedo vão fabricar ferramentas tão necessárias à defesa do país. [...] Agrada-nos ver a forma como vivem; a vossa feliz e soberba disciplina, o respeito pela nossa bandeira vermelha; tudo em vossa casa se faz pontualmente e em consciência. (Luedemann, 1994, p. 253).

A arte como forma de educação política, a formação de novos valores sociais e o engajamento na reconstrução do país revigoraram-se na Comuna Dzerjinski através do teatro e da literatura. Makarenko sentiu a necessidade de retomar a discussão acerca do medo e da falta de iniciativa dos educandos e educadores na participação da construção do socialismo. Desde sua juventude militou em movimentos pró-socialismo, embasando seus conhecimentos no materialismo histórico. Portanto era um marxista-leninista convicto. Nesse sentido, aponta Luedemann (2002), a educação dialoga com a política.

Makarenko compreendeu que embora a instrução e a educação política fossem coisas distintas, eram parte de um mesmo corpo, de uma mesma iniciativa, cujo propósito era a transformação completa e total da sociedade em prol dos trabalhadores. Interessante observar a sobriedade de Makarenko na observação do que acontecia à sua volta, no sentido de não se ater a ilusões idealistas nem distorcer a realidade.

Podemos perceber tal comportamento quando Makarenko comemorou o triunfo de um método e não da realização plena da coletividade e do socialismo. Isto porque a coletividade, método geral e único de educação da personalidade coletivista, organismo social constituído na luta de classes, só poderia ter seu desenvolvimento pleno sob pressões reais, “tormentosas”, dos confrontos vividos nos períodos anteriores.

Ao contrário da Colônia Gorki, caracterizada pela luta revolucionária e pelos saltos de qualidade, a Comuna Dzerjinski, colada às determinações do Estado, viveu um desenvolvimento econômico e uma “harmonia” idealizada, isolada. Voltada para si própria, a coletividade desenvolveu ao máximo seus organismos de autogestão. (Luedemann, 2002, p. 229).

No exercício da função de diretor da Comuna Dzerjinski, Makarenko tinha plena convicção de que já não podia contar, tanto no sentido econômico

quanto no sentido político, com o apoio do Estado, principalmente naquela década de 1930, tendo em vista que não recebia financiamento. Tal questão da ausência do apoio financeiro do próprio governo, para a sobrevivência da Comuna Dzerjinski, é corroborada por Capriles (2002), ao expor que o trabalho produtivo teve papel preponderante no processo de educação. O que fortalece a posição de que a educação pelo trabalho é eixo fundamental da pedagogia makarenkiana.

Considerando o momento histórico pelo qual passava a URSS. A nova sociedade, que dava seus primeiros passos, vivia a contradição entre o trabalho que busca lucro e exploração e do trabalho para a construção de uma sociedade sem divisão de classes. Essa contradição era quase impossível de notar. Eram separadas por linhas tênues que chegavam a ponto de se confundirem. A proposta de trabalho de Makarenko, inserida no contexto revolucionário, era exposta a críticas dos “deuses do olimpo”, como ele se referia aos burocratas.

As metas do governo, determinadas de cima para baixo, deveriam ser cumpridas por todas as instituições, em todas as áreas. No que diz respeito ao desenvolvimento do processo educativo proposto na Comuna Dzerjinski, muitas dessas determinações eram contrárias ao que ali se aprendia e produzia. A jornada de trabalho era superior ao tempo gasto em sala de aula. Ocorre que a educação pelo trabalho, proposta pela pedagogia makarenkiana, concebe que o conteúdo do programa escolar deve ser aplicado ao trabalho, dessa forma ensino e trabalho caminham juntos.

A educação pelo trabalho transformou-se numa educação produtiva, o que em outras palavras significava ter atingido um nível pedagógico bem elevado, pois se alternavam conscientemente os estudos e o trabalho.

Makarenko procurou compensar o aumento da produtividade com redução da jornada de trabalho e aumento do tempo dedicado ao estudo, mas foi obrigado a seguir as orientações gerais vindas de cima, que terminavam as concepções educacionais a serem seguidas e cumpridas à risca.

Depois de negociações com as autoridades educacionais, chegou-se a um termo “foi adotada uma solução de consenso: quatro horas de trabalho na produção e quatro horas diárias para o estudo.” (Capriles, p. 149). Embora a atuação do coletivo pedagógico de educadores, assim como os coletivos de

educandos, que formavam os destacamentos, tenha sido marcante na pedagogia makarenkiana, de fato o que se destacou foi a incrível transformação dos antigos bezprizornies, jovens delinquentes, em médicos, radialistas, pedagogos, músicos, atores, cantores e metalúrgicos especializados.

Os méritos da pedagogia makarenkiana foram reconhecidos em pleno desenvolvimento, aos poucos foram sendo apagados pelo tempo, principalmente no recrudescimento do stalinismo. Se anterior a Stalin a meta era educar os filhos dos trabalhadores a partir da proposta de revolução que acabara de se instalar, agora cabia educar “peças” para trabalhar na indústria bélica, e se preparava aceleradamente diante das ameaças hitleristas.

**Figura 21 - Educandos e educadores. Formação do coletivo inicial**



**Fonte: Baú de Memórias Afetivas do autor. Autoria Própria.**

Se antes, no desenvolvimento da pedagogia makarenkiana, havia espaço para que transcorresse a educação pelo trabalho, agora a ordem era que a juventude fosse submetida à educação para o trabalho. A diferença entre os dois postulados está no fato que a primeira educa para a liberdade, e a segunda treina para servir. Uma faz do homem sujeito; a outra, objeto. Trocando em miúdos: tais causas produzem efeitos díspares: alegria e tristeza.

A experiência makarenkiana da UAI RM buscou compartilhar a alegria de

viver através de um caminho de desenvolvimento pessoal, de formação humana relacionados com ações sociais para autonomia coletiva, o lugar do empoderamento onde emerge a singularidade para a construção singular de um projeto de vida. Vimos quanto isso é possível, quanto pudemos seguir o caminho pedagógico de Makarenko na UAI RM.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este estudo que transcorreu acerca de uma prática socioeducativa da qual participei por quase uma década na condição de coordenador, relembro cada passo dado e o quanto me foi importante conviver com aquele vibrante e proativo coletivo formado por educadores e educandos. Ao longo do período pelo qual se estendeu nossa prática, 136 (cento e trinta e seis) adolescentes, na condição de educandos, foram atendidos à luz da teoria pedagógica desenvolvida por Anton Semiónovich Makarenko.

Alguns dos educandos que participaram do coletivo de educandos acolhidos naquela unidade de acolhimento institucional ficaram pelo caminho. Precocemente tiveram suas vidas ceifadas pela violência perene que transformou nosso país em terra de oportunidades para uma parte de sua população, enquanto outra parte sobrevive sob as agruras de uma sociedade desigual. Passados anos, décadas, a maioria se encontra por aí percorrendo o difícil caminho pelo qual claudica a explorada classe trabalhadora. É uma saga e tanto!

Daqueles com os quais fiz contatos em 2023, através de visitas domiciliares e em pequenos encontros de grupo, tenho a impressão de que estão bem. Estão a ressignificar suas vidas. Estão independentes. Estão autodeterminados. Tenho a impressão que voam em brisa favorável. Depois da tempestade, a bonança; depois do abismo, vales verdes, horizonte prazenteiro.

Se eu pudesse voltar no tempo e conversar com o vivaz Bole-Bole, dizer-lhe-ia: você e tantos outros companheiros fizeram do abismo cenário de possibilidades. Vocês aprenderam a voar, eu aprendi a disciplinar-me, a esperar, a confiar mais na relação pedagógica educador-educando. Juntos aprendemos a voar e a consolidar nossa visão de homem e de mundo. Aprendemos que o homem é um animal coletivo, gregário, e que o mundo é nossa aldeia.

A intenção de vivenciar a pedagogia makarenkiana na UAI RM, instituição governamental, veio de encontro às necessidades e urgência demandadas por um grupo de adolescentes socioeconomicamente postos à margem da sociedade. Eles necessitavam desesperadamente de acolhimento que lhes

desse esperança, através de uma prática transformadora da situação de risco em que encontravam. Encontram nas educadoras e nos educadores que foram encaminhadas àquela unidade mulheres e homens dispostos a lhes dar a atenção que eles demandavam.

A prática desenvolvida se retroalimenta na teoria e na prática desenvolvidas pela pedagogia makarenkiana, posta em prática junto a educandos que, a seu tempo histórico, apresentavam perfis semelhantes aos educandos acolhidos na UAI RM.

Esta proposta se relaciona aos esforços voltados à autodeterminação dos educandos, como propulsora da singularidade. Neste mesmo trajeto de iniciação ao mundo do trabalho, a meta era orientar a cada educando a elaborar o seu projeto de vida. Este processo se estabeleceu como uma constância na vida dos educandos, e, através do trabalho socioeducativo, devidamente empoderados, pudessem fazer suas escolhas.

Os encontros com ex-educandos, a leitura de documentos que deram suporte à organização administrativa e pedagógica da UAI RM, e as cartas encaminhadas por ex-educandos e ex-educadores e voluntários vieram para confirmar as atividades realizadas no período, 1993-2000, tendo como base a pedagogia de Makarenko e sua efetivação em arte dado as circunstâncias do momento.

Os educandos desenvolveram atividades laborais dentro e fora da UAI RM. Elencadas assim: ensino regular, estudos informais em cultura, em apresentação da Banda Quiproquó, de manifestações pessoais, expressando suas subjetividades, no diário de campo onde tratavam de assuntos pessoais e coletivos.

Ao longo da pesquisa foi realizada revisão de literatura através de artigos, dissertações, teses e livros que versam acerca do método autoetnográfico na pesquisa sociológica. Bem como visitas domiciliares e reuniões de grupo, leitura de relatórios e apontamentos diversos. Esse retorno do presente como a memória do passado foi demarcada com os testemunhos técnicos documentais, através de falas dos sujeitos da pesquisa.

Empreendemos um percurso em que o passado ressurgiu como um movimento testemunhal, por isso nos utilizamos de cartas que foram escritas e direcionadas a compor o trabalho dissertativo. Foi um modo de ritualizar o

presente que se corresponde com as vivências do passado. A carta como documento e como comprovação de que a singularidade expressam as suas subjetividades, definindo as suas vivências.

Documentos, cartas, banco de imagens, passaram a constituir o banco de dados e estão guardados em um fichário físico ao qual demos o nome de Baú de Memórias Afetivas de um Trabalho Social. ficam, dessa maneira, devidamente arquivados e à disposição para novas pesquisas.

Esse banco de dados consolidou-se aos poucos, e formou uma visão ao mesmo tempo ampla e sintética acerca das respostas sociais e da vida singular das atividades desenvolvidas, do trabalho socioeducativo. Mais do que lembranças do passado retomadas no presente, são testemunhos que confirmam a importância da pedagogia makarenkiana nos moldes que foi aplicada da Unidade de Acolhimento Institucional República Mossunguê.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Bardin, L. **Análise de Conteúdo**. Ed. 70, 2011.

Berger, P.; Luckman, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1985

Bottomore, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

Bowlby, J. **Teoria do apego e perda**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Governo Federal, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Governo Federal, 2008.

Capriles, R. **Makarenko: o nascimento da pedagogia socialista**. Série Pensamento e Ação no Magistério. São Paulo: Scipione, 2002.

COSTA, A. C. G. **Aventura pedagógica: caminhos e descaminhos de uma ação educativa**. Belo Horizonte: Modus Faciendi: 1999.

\_\_\_\_\_. **Por uma pedagogia da presença**. Brasília: FCBIA, 1991.

Cruz de Souza, A.; Lima Dias, M. S.; Moreira da Silva Neto, P.; Maria Becker, T.; Rodrigues dos Santos, M. V.; Sousa, E. A.. **A Extensão universitária e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: perspectivas e tecnologias sociais nas vivências do campo**. Revista Extensão & Sociedade, [S. l.], v. 16, n. 2, 2024. DOI: 10.21680/2178-6054.2023v16n2ID34762. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/extensaoesociedade/article/view/34762>

Cutcliffe, S. H. **Ideas, máquinas y valores: Los estudios de ciencia, tecnología y sociedad**. Barcelona: Anthropos Editorial, 2003.

D'Angelo. O. S. H. **Proyecto de vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social**. Revista Cubana de Psicología, v. 17, n.º 3.2000. La Habana, Cuba: Provida, 2000. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v17n3/08.pdf>

Edwards, A.S. R. **Makarenko's General Educational Ideas and Their Applicability to a Non-Totalitarian Society**. Dissertations. 2755, 1991. Disponível em:

[https://ecommons.luc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3754&context=luc\\_diss](https://ecommons.luc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3754&context=luc_diss)

Ellis, C. **The ethnographic I: a methodological novel about autoethnography**. California: Walnut Creek, 2004.

Ellis, C.; Flaberty, M. **Investigating Subjectivity: a research on lived experience**. Newbury Park, California: Sage Publications, 1992.

Ellis, C.; Brochner, A. **Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Researcher as subject**; in N.K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. 2.ed.. California: Sage, 2000.

Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/254703924\\_Autoethnography\\_Personal\\_Narrative\\_Reflexivity\\_Researcher\\_as\\_Subject](https://www.researchgate.net/publication/254703924_Autoethnography_Personal_Narrative_Reflexivity_Researcher_as_Subject)

Feenberg, A. **Entre a razão e a experiência: ensaios sobre a tecnologia e a modernidade**. Vila Nova de Gaia, 2019.

\_\_\_\_\_. **Ten paradoxes of technology**. *Technē*, v. 14, n. 1, p 3-15, 2010a.

Disponível em: <https://www.sfu.ca/~andrewf/paradoxes.pdf>.

\_\_\_\_\_. **Do essencialismo ao construtivismo**. A filosofia da tecnologia numa encruzilhada. *In*: Neder, R. T. (org) **Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia**. Construção Crítica da Tecnologia & Sustentabilidade. v. 1. Número 3, 2010.

Flick, U. **Introducing research methodology: A Beginner's Guide to Doing a Research Project**, SAGE, Londres, 2014.

\_\_\_\_\_. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 3ª edição, 2009, p. 215.

Feyerabend, P. **Contra o método**. São Paulo, UNESP, 2003.

Filonov, G. N. **Anton Makarenko**. Paris: UNESCO: International Bureau of Education, 2000.

Disponível em: <https://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/makarene.pdf>

Freire, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 47ª edição, 2008.

Gavilán, M. **Equidad y orientación educativa y ocupacional, el desafío de una propuesta**. Lugar Editorial, Buenos Aires, 2012.

García Palacios, E. M.; Von Linsingen, I.; González Galbarte, J. C.; J. Cerezo, J. L.; Luján, L. T. V. Pereira (Ed.); M. Martim Gordillo; C. Osorio; C. Valdés; W. A. Bazzo (Ed.). **Introdução aos estudos CTS** (Ciência Tecnologia e Sociedade. Cadernos Ibero América, Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2003.

Disponível em:

[https://wp.ufpel.edu.br/walter/files/2023/06/1\\_Introducao\\_aos\\_estudos\\_CTS\\_Bazzo\\_et\\_al.pdf](https://wp.ufpel.edu.br/walter/files/2023/06/1_Introducao_aos_estudos_CTS_Bazzo_et_al.pdf)

Gorky, M. (1934-2004) **Soviet Literature**. Disponível em:

<https://www.marxists.org/archive/gorky-maxim/1934/soviet-literature.htm>

González Rey, F. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade, os processos da construção da informação**. São Paulo, Thomson Learning, 2006.

Habermas, J. **Técnica e ciência como ideologia**. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

Halvorsen, T. **Key Pedagogic Thinkers: Anton Makarenko**. Journal of Pedagogic Development, Volume 4 Issue 2 July, 2014.  
Disponível em:  
<https://www.beds.ac.uk/jpd/volume-4-issue-2/key-pedagogic-thinkers-anton-makarenko/>

Harvey, D. **Para entender O Capital** - livros II e III. São Paulo, Boitempo, 2013.

Japiassu, H. **Ciências: questões impertinentes**. São Paulo: Ideias & Letras, 2011.

Kisnerman, N. **Sete estudos sobre serviço social**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1978.

Latour, B. **Ensaio sobre a realidade dos estudos científicos**. Tradução: Sousa, G. C. C. Bauru: EDUSC, 2001.

Lima Dias, M. S. L., Soares, D. P. **A escolha profissional no direcionamento da carreira dos universitários**. Psic. Ciencia e Profissão, 2012. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932012000200002>

Lima Junior, P. *et al.* **Marx como referencial para análise de relações entre ciência, tecnologia e sociedade**. Ciênc. educ. (Bauru), Bauru, v. 20, n. 1, p. 175-194, mar. 2014. Disponível em:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-73132014000100011&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132014000100011&lng=pt&nrm=iso).

Luedemann, C. S. **Anton Makarenko vida e obra** - a pedagogia na revolução. São Paulo: Expressão popular, 2002.

\_\_\_\_\_. **Makarenko: a escola como coletividade**. Dissertação de mestrado. PUC-São Paulo, 1994.

Lukács, G. **Makarenko: Il poema pedagogico**. In: Lukács, György. La literatura soviética. Traduzione di I. P. Roma: Editori Riuniti. 1956.

Makarenko, A. S. **Conferencias sobre educación infantil**. Colonia Copilco: Universidad de México, Ediciones de Cultura Popular, 1972.

\_\_\_\_\_. **Bandeiras nas torres**. Lisboa, Portugal: Livros Horizonte, 1981.

\_\_\_\_\_. **Banderas en las torres**. Editorial Progreso, s.d..

Disponível em: <https://www.marxists.org/espanol/makarenko/1939/0001.pdf>

\_\_\_\_\_. **O livro dos pais**. Lisboa, Portugal: Livros Horizonte, 1981.

\_\_\_\_\_. **Problemas da educação escolar (1920-1935)**. Tradução Maria Pais. Moscou, URSS: Edições Progresso, 1986.

\_\_\_\_\_. **Poema pedagógico**. São Paulo: Editora 34, 2005.

\_\_\_\_\_. **Problems of Soviet School Education**. Moscou: Progress Publishers, 1965.

Disponível em:

<https://www.marxists.org/reference/archive/makarenko/works/problems-soviet-school-education.pdf>

Malarenko, H. **Isaak Bábel: e seu diário de guerra de 1920**. São Paulo: FFLCH/USP, 2014.

Marconi, M. A.; E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1988.

Marx, K. **O Capital: crítica da economia política**. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

\_\_\_\_\_. (1845) **The German Ideology**. Part I: Feuerbach. Opposition of the Materialist and Idealist Outlook A. Idealism and Materialism. Disponível em: <https://www.marxists.org/archive/marx/works/1845/german-ideology/ch01a.htm#a4>

Nosella, P. **A linha vermelha do planeta infância: o socialismo e a educação da criança**. In Freitas, M. C. Kuhlmann Junior, M. orgs. Os intelectuais e a história da infância. São Paulo: Cortez, 2002.

Oliveira, F. S. **Dimensões formativas nos tempos educativos da pedagogia da alternância: um estudo a partir do pensamento de Anton Makarenko**. Chapecó: UFFS, 2021.

Reed-Danahay, D. **Auto/Ethnography**. New York, 1997.

Rossi, W. G. **Pedagogia do trabalho: caminhos da educação socialista**. São Paulo: Moraes, 1982.

Santos, S. M. A. **O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios**. São Paulo: Revista do Programa de Pós-Graduação em sociologia da USP, v. 24.1, 2017.

Moreira da Silva Neto, P.; Lima Dias, M. S.; Sousa, E. A. **Pedagogia do trabalho de Makarenko na República Mossunguê e sua aproximação com o campo CTS**. Revista Nova Paideia-Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa, v. 6, n. 1, p. 228-239, 2024.

\_\_\_\_\_.; Sousa, E. A.; Lima Dias, M. S. **Construção da autonomia coletiva em educação no Grupo de Trabalho GT 08: CTS, Teoria & Prática e Ação Política**. X Simpósio Nacional de Ciência, Tecnologia e Sociedade (ESOCITE.BR 2023). Disponível em: <https://www.esocitebr2023.eventos.dype.com.br/anais/trabalhos/anaiseletronicos?simposio=57>

Siqueira, A. C.; Dell'aglio, D. B. **O impacto da institucionalização na infância**: uma revisão de literatura. Revista Psicologia & Sociedade, v. 18, nº 1, jan./abr. 2006.

Sousa, E. A. **Proposta de ação educativa a adolescentes abrigados**. Curitiba: Secretaria Municipal da Criança, 1996.

\_\_\_\_\_. **Prática diária**: guia de orientações aos servidores. Curitiba: Secretaria Municipal da Criança, 2000.

Spry, Tami. **Performing Autoethnography**: an embodied methodological praxis. Qualitative Inquiry, n. 7, 706-732, 2001.

Stoecker, S. W. **Homelessness and criminal exploitation of Russian minors**: Realities, resources, and legal remedies. Demokratizatsiya; Washington Vol. 9, Ed. 2: 319-336, 2001.  
Disponível em: [https://demokratizatsiya.pub/archives/09-2\\_Stoecker.PDF](https://demokratizatsiya.pub/archives/09-2_Stoecker.PDF)

Thomas, H. **Tecnologías para la inclusión social en América Latina**: de las tecnologías apropiadas a los sistemas tecnológicos sociales. Problemas conceptuales y soluciones estratégicas. Grupo de Estudios Sociales de la Tecnología y la Innovación, IESCT/UNQ, CONICET, Universidad Nacional de Quilmes, 2018.  
Disponível em: <http://www.transitsocialinnovation.eu/content/original/Book%20covers/Local%20PDFs/175%20Chap%20%20Thomas%20Tecn%20para%20la%20soc%20inclus%20en%20LA%202012.pdf>

Türcke, C. **Sociedade Excitada, filosofia da sensação**. Campinas: UNICAMP, 2014.

Varsavsky, O. **Ciencia, política y científicismo**. Buenos Aires: Capital Intelectual, 2010.  
Disponível em: [http://docs.politicascti.net/documents/Teoricos/Varsavsky\\_CPC.pdf](http://docs.politicascti.net/documents/Teoricos/Varsavsky_CPC.pdf)

Velho, L. **Conceitos de ciência e a política científica, tecnológica e de inovação**. Porto Alegre: Scielo Brasil, Sociologias, 2011.  
Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/q5SC5wGHhpGpzL86NZyDgDS/>

Vieira Pinto, A. **Ciência e existência**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1969.

Vygotsky, L. Seminovich. **Mind and society. Interaction between Learning and Development.** Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 1978. Disponível em: <https://www.unilibre.edu.co/bogota/pdfs/2016/mc16.pdf>

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Psicologia Pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

\_\_\_\_\_. **Psicología del Arte.** Buenos Aires: Paidós, 2008.

\_\_\_\_\_. Obras escogidas Tomo II, Conferencia 6, **El problema de la voluntad y su desarrollo en la edad infantil.** Madrid: Editorial Antonio Machado Libros, 2013.

\_\_\_\_\_. Obras escogidas, Tomo 2. **Pensamiento y Lenguaje,** Conferencias sobre Psicología. Madrid, 2014.

Winner, L. **Politics, is there a right to shape technology?** Disponível em: <https://www.langdonwinner.com/technopolis/2017/8/27/is-there-a-right-to-shape-technology>.

## **APÊNDICE A - Confirmação de pesquisa**

Sugestões para gravação de áudio e transcrição manuscrita

- 1) Grave áudios curtos acerca de cada uma das questões abaixo. Em seguida envie-as para mim, via WhatsApp.
- 2) Cada áudio será transcrito por mim. Todos eles formarão um texto único que, em seguida, será enviado para você pelo WhatsApp, para que o revise e faça as alterações que lhe convenham.
- 3) Importante que a versão final seja transcrita em forma de carta manuscrita e a ser enviada pelos Correios ao destinatário:

Estevão Antonio de Sousa  
Rua Abel Scussiato, 401  
Bairro Guaíra  
80.630-020 - Curitiba - Pr

- 4) O nome e endereço completos do remetente devem constar no local apropriado indicado no envelope.

Ao gravar os áudios, por gentileza avalie a possibilidade de você seguir essas sugestões:

- 1) Fale de sua vida antes de ser encaminhado à República Mossunguê.
- 2) Comente acerca das impressões que você teve ao chegar na República Mossunguê: do ambiente, dos colegas e dos educadores.
- 3) Você deve ter enfrentado momentos altos e baixos durante o tempo em que viveu na República Mossunguê. Fale de suas recordações sobre eles.
- 4) Destaque três atividades que mais te marcaram durante aquele período.
- 5) Ao descrever alguma vivência daquele período que influencia a tua vida adulta.
- 6) Se você revivesse aquele período, suas relações com o coletivo seriam diferentes?
- 7) A equipe que te atendeu poderia ajudá-lo mais? Ajudá-lo menos? Ou não faria diferença?
- 8) Os temas trabalho, educação, cidadania, participação, comunidade, colegas eram significativos para você.
- 9) Se essas sugestões não contemplam algo que foi importante para você, por gentileza descreva.

- 10) Se você vier participar desse modo de correspondência e informação, seja por modo eletrônico, carta, automaticamente você está cedendo imagens, som, voz e textos a serem publicados no corpo de textos da dissertação.

**APÊNDICE B - Documentos internos - Fac-símile de documento normativo.**  
**Capa Proposta de Ação Educativa na UAI RM**

SECRETARIA MUNICIPAL DA CRIANÇA  
NÚCLEO REGIONAL DO CAMPO COMPRIDO  
UNIDADE SOCIAL DE ABRIGO PERMANENTE MOSSUNGUÊ

PROPOSTA DE AÇÃO EDUCATIVA A ADOLESCENTES ABRIGADOS

Estevão Antonio de Sousa

CURITIBA, NOVENO DE 1996.

**APÊNDICE C - Conteúdo das correspondências**

## **Carta nº 01 - Emerson, ex-educando da República Mossunguê**

“Curitiba, 07 de abril de 2024.

“Prezado Estevão.

“Faz tempo que conversamos pessoalmente. Você, eu e meu irmão Elerson. Coisa de meses. Depois não nos vimos mais. Naquela visita você falou que está escrevendo sobre o período que moramos na República da Casa do Pequeno Jornaleiro e que estava fazendo entrevistas com alguns dos meninos que passaram por lá. Depois de tua visita passei a pensar em como descrever aquele período que tanto marcou minha vida. Estou com minha mão machucada e usando tala para prender meus dedos. Então resolvi gravar áudio e pedir a minha filha para passar tudo pro papel. Hoje é domingo e tiramos o dia para escrever essa carta para você, que pelo jeito vai ser bem longa.

“Você já sabe de minha vida, acho que você se lembra, pois faz muitos anos que você cuidou de mim e de meu irmão. Mas mesmo assim escrevo mais algumas coisas nesta carta, antes de minha entrada na República. Meu nome é Emerson, nasci em 1979, estou com 45 anos de idade. E conheci você em 1994, creio que sim. Eu e meu irmão fomos levados para falar contigo. Estávamos assustados, mas você nos deu segurança. Minha vida era triste, perdi meus pais muito cedo. Minha mãe morreu em 1992. Meu pai estava preso por assassinato. Foi assassinado anos depois, em 2004, depois que saiu da cadeia. Então, tive uma vida difícil, até conhecer a Casa do Pequeno Jornaleiro. Com a morte de nossa mãe, moramos e trabalhamos na casa de uma senhora, para nos sustentar. Ela não deu conta de cuidar de mais duas crianças e nos levou para a Casa do Pequeno Jornaleiro. Foi uma das melhores coisas que me aconteceu.

“Antes eu tinha aprendido um pouco com a minha mãe sobre educação, sobre como cuidar de casa. Na República aprendi muito, muito mesmo. Ter morado lá fez grande diferença na minha vida. Quando cheguei lá imaginei que eu não teria mais... não teria liberdade, né? Essa é a primeira impressão de você estar internado junto com mais crianças e adolescentes, como se eu tivesse sendo preso, né? Então a minha primeira impressão foi isso. Uma sensação de ser preso como o meu pai. A situação do meu pai era difícil, e a vida dele me angustiava. Visitá-lo na Penitenciária Central e, depois, na Colônia Agrícola, era muito pesado para mim. Acho que você sabe disso, pois você nos levava até ele, depois que entramos na República. Foram quase 5 anos convivendo com presos praticamente todos os domingos, então a primeira sensação que eu tive foi como se eu estivesse indo preso para aquele ‘orfanato’.

“Mas não foi assim. Viver na República foi a melhor coisa que me aconteceu, aprendi muito, aprendi a valorizar as pessoas ao lado, fiz muitas amizades, eu sou uma pessoa muito fácil de fazer amizades, então conquistei bastante amigos, tanto educadores quanto os meninos que moravam lá. Então pra mim isso foi... foi extremamente maravilhoso porque eu aprendi a crescer junto com pessoas mais

velhas, com pessoas que tinham uma responsabilidade tremenda e isso me levou a crescer e, claro, ser mais obediente às pessoas que me educaram. Isso me fez seguir o bom caminho para a vida adulta. Tive muitos problemas depois, mas foi na República que ganhei noção para enfrentá-los.

“Permaneci por quase três anos na República. Fiquei pouco tempo na Casa do Pequeno Jornaleiro, porque depois nós fomos transferidos lá pro Orleans, né? Esse período pra mim foi um período muito difícil, mas não reclamo. Ruim foi eu não ter aproveitado todas as oportunidades que vocês me deram. Isso foi uma coisa ruim mesmo. Mas em relação às outras coisas, as relações com educadores e com os colegas, o ambiente, foi tudo maravilhoso, porque nós tínhamos uns meninos mais velhos que cuidavam dos mais novos, então a gente se divertia. Quem tinha emprego, guardava um pouquinho no fundo de reservas, tirava ali uns 10% pra podermos ir jantar, sair no final do mês junto com os colegas, ir pro Madalosso, ir pro Cascatinha, viajar de trem, né?

“Tivemos muitas oportunidades, íamos na chácara, então isso pra mim era maravilhoso. Então as coisas ruins que aconteceram dentro da República só foram ruins mesmo para mim, que não quis participar de algumas atividades, como os cursos que tive oportunidade de fazer, mas não levei a sério, né?

“É isso. Fui um “vagabundo”, assim, entre aspas, não quis... não quis frequentar, não quis participar, creio eu que eu perdi essas oportunidades. Creio não, isso é verdade, eu perdi as oportunidades, as oportunidades que eu tive pra fazer, por exemplo, que eu me lembre, foi fazer a datilografia lá no Colégio Bagozzi, no Portão, e eu fui, acho que, uma, duas vezes, e não quis ir mais, em relação a trabalho, eu era um pouco preguiçoso naquela época, então perdi as oportunidades, mas assim, foi tudo de maravilhoso para mim, foi de grande aprendizado, porque essas pessoas adultas dali, eram os meus responsáveis e eu aprendi muito com você, que era o educador geral, o diretor, o chefe, os outros eu não lembro direito mais os nomes de todos. Mas tinha o Daniel, o Paulão, o Antônio, o Bene, a Helena, a Teca, a Dinah, a Elisângela. Essa era a loirinha, né? E a Dinah era aquela moça que era psicóloga, a gente tem até uma foto até hoje juntos, assim, então... para mim foi tudo maravilhoso, tudo muito bom demais e só tenho a agradecer por esse tempo que passei nessa instituição.

“As atividades que mais me marcaram, foram as atividades obrigatórias, como o reforço escolar. A gente fazia reforço escolar desde a Casa do Pequeno Jornaleiro. A Helena era pedagoga e orientava os educandos. Era numa salinha de fundos, voltada para a Rua Cruz Machado. Não dava a mínima para suas chamadas de atenção. Preferia ficar olhando as mulheres que passavam apressadas na rua. Quando fomos transferidos para o Bairro Orleans, entrei nos eixos. Ali, sim, as atividades me prendiam a atenção. Eu amava tratar os animais, gostava muito de cuidar dos bichinhos. Nós tínhamos patos, tínhamos galinha, então essas eram as atividades que mais me chamavam a atenção. Também gostava de ajudar na cozinha, eu gostava muito de ajudar, porque hoje o que eu sei, foi um pouco disso que eu aprendi dentro da República, eu gostava muito de estar na cozinha ajudando

na cozinha, então isso era uma das atividades que eu gostava de fazer. Eu gostava das oficinas de artesanato, de música e de dança. Tocar na banda era demais.

“Eu fazia parte de um grupo de dança. Nem me lembro o nome do grupo. Sei que era eu, Paulo, Fernando e Aldo. Mas fazia parte, eu gostava muito disso. Esse grupo foi a base para meu encaminhamento para saltos mais altos. Uma das melhores coisas que me aconteceu na minha vida, que eu jamais esqueci, e conto até hoje, foi a oportunidade de dançar no Teatro Guaira, então eu tive essa oportunidade de dançar tanto no Guairinha quanto no Guairão, tive a oportunidade de frequentar um ano a Escola de Balé de Teatro Guaira. Eu tive a oportunidade de estar viajando para o Rio Grande do Sul, nas cidades de Ijuí e Panambi. Fomos nos apresentar lá. Isso foi espetacular, eu levo isso sempre comigo. Então nós fazíamos a aula de ballet e Street Dance, e isso para mim foi espetacular assim, né? Então essas atividades me chamaram muita atenção e levo comigo hoje, conto para a minha filha, conto para os meus amigos, que um dia eu fiz parte do Ballet do Teatro Guaíra, isso é espetacular.

“Viver na República marcou muito minha vida, até hoje eu comento com muito prazer que a República me ensinou muito, tanto no meu caminhar quanto na minha vida pessoal porque lá dentro eu aprendi a respeitar, a conviver com outras pessoas, a trabalhar e a estudar, apesar de eu ser um preguiçoso nessas duas áreas, mas aprendi demais, demais, demais da conta. Foram momentos incríveis pra mim que, jamais, vou esquecer desse tempo. Sou muito grato por tudo o que aconteceu na minha vida ali dentro. Não tenho nada, nada, nada, nada o que reclamar. Só foram coisas maravilhosas que aconteceram na minha vida dentro do tempo que eu fiquei ali e tudo aquilo que eu aprendi lá hoje eu tenho comigo isso, né, o carinho pelas pessoas, a convivência junto com outros meninos com dificuldades até piores que as minhas, outros com dificuldades iguais, outros que não tinham quase dificuldades. Mas, assim, aprendi muito, muito demais com os educadores, com todo o pessoal que fazia parte da equipe, com meus colegas. Uma das coisas que eu gostava muito era ir para o colégio. A kombi nos levava e nos buscava.

“As atividades que nós tínhamos me fizeram o homem que hoje eu sou. Apesar que, depois que saí da República e fui conhecer o mundo, né, então eu não tinha ninguém pra me puxar a orelha. Então eu era dono de si mesmo, perdi muito lá fora. Fiquei nos braços do mundo e o mundo, com certeza, me abraçou de uma forma totalmente errada, mas graças a Deus, os princípios que aprendi na República nortearam minha vida.

“Ah, Senhor... se eu pudesse voltar àquele tempo e fazer tudo de novo, eu faria tudo como fiz. A única coisa que eu ia mudar seria não perder as oportunidades para estudar, de fazer cursos e de emprego que eu tive. Esse seria o que eu ia refazer e que eu ia fazer diferente, que eu ia aproveitar mais as oportunidades que eu tive por causa da minha preguiça. E era um cara que não gostava muito de trabalhar, um cara que não gostava de estudar, eu perdi isso. Então, se eu pudesse voltar nesse período, eu gostaria de abraçar todas as oportunidades que eu tivesse. Isso eu faria com todo o prazer. E se eu pudesse reviver tudo de novo, reviveria tudo numa boa, sem problema nenhum.

“A vida em comunidade na República chamou muito minha atenção. Isso fez parte da minha vida. Aquela comunidade foi minha família, conquistei uma família lá dentro. E essa família é muito grande, isso foi extremamente especial para a minha vida adulta.

“Quanto à equipe que me atendeu, eu só tenho que agradecer muito pela paciência dela para comigo, pelo desempenho de cada mulher e de cada homem daquela casa. Lidavam com os filhos dos outros como se fossem seus filhos. Aprendi muito. Hoje eu tento repetir o que aprendi ali. Aqui na Fazenda Rio Grande, tenho um grupo de crianças. Claro que não são daquela idade que tinha naquela época, mas são crianças carentes que precisam de carinho, precisam de um abraço e eu sei muito bem o que a equipe, naquela época, passou para mim, né? Nós éramos crianças e adolescentes tristes, chegávamos chorando, com medo, viciados em entorpecentes e, então, éramos recebidos com carinho. Éramos orientados: evitem fazer isso, evitem fazer aquilo. Eu aproveitei a oportunidade nesse sentido. Cultivei, particularmente, boas amizades com as lideranças, com os educadores que me aconselharam muito. Sempre tive uma facilidade muito grande de escutar, de não bater de frente, né? Naquela época eu tinha facilidade em ouvir, mas as boas mensagens não ficavam. Ouvia, mas entrava por uma orelha e saía pela outra. Falavam-me: não beba, não fume, isso vai te prejudicar. Mas, na primeira oportunidade, eu bebia e fumava. Só tenho que agradecer a toda aquela equipe mesmo, pela paciência, pela determinação de ter aquele amor de tá cuidando de meninos totalmente marginalizados, sem família, sem nada. Nossa família estava ali. Eram os educadores. Quantos abraços ganhei do Daniel, do Estevão, do Antonio.

“Antonio tinha um jeito mais ríspido, mas ele era um cara amoroso. O Benê também era um cara bravo demais, mas era carinhoso. As educadoras, sem comparação! A Elis, lá no Bairro Orleans, me aconselhava muito. Eu era um cara muito namorador, né, então ela me dava muito conselho a respeito disso, para que eu me protegesse de doenças sexualmente transmissíveis.

“A Helena, educadora que atuava desde a CAPEJO, me dava muitos, mais muitos conselhos, e isso chamava muito a atenção. A cozinheira que eu não me lembro o nome dela, mas ela era espetacular, eu a amava demais da conta e então não tenho, não tenho, assim, o que falar nada da equipe, só tenho que agradecer mesmo a Deus pelo trabalho que eles fizeram, pela dedicação e o amor que eles tinham por cada um de nós lá.

“Bom, eu não me lembro muito bem das atividades, porque a gente gostava mais das atividades que chamavam muito mais atenção, mas claro que todas as atividades que foram colocadas para nós lá, eu gostava de todas, só a parte do reforço escolar, que não gostava muito, mas tínhamos que fazer ali para que a nossa nota fosse boa, para que não tivéssemos aquelas chamadas de atenção nas assembleias, mas as atividades de educação, de cidadania, de participação na comunidade, a gente frequentava muito isso e ia nos eventos, né? Passear na Casa das Meninas, passar o final de semana com elas, para se socializar, para conhecer o modo como elas viviam, era um bom programa.

“Nossas atividades na República eram todas voltadas para educar uma criança, um adolescente, que crescessem cidadãos. Não tinham os pais próximos para educar, então todas as atividades que tínhamos desde a CAPEJO, eram voltadas para que fôssemos, no futuro, homens que exercessem sua cidadania. Na República do Mossunguê, lá no Bairro Orleans, não cheguei a ir pro Bairro Mossunguê, eu fiquei no Bairro Orleans, para mim foi tudo de importante, tudo, tudo, eu não consigo destacar, que não consigo lembrar certas atividades assim, mas tudo me fez, me fez bem, me fez valorizar a minha vida.

“Resumindo, tudo que me aconteceu dentro da República foi tudo de bom. Eu não tenho nada o que reclamar. Todos os meninos, os mais velhos, o Gilson, o Claudio, o Claudecir, o Alberto, que foi um cara que me chamou muita atenção, foi importante.

“O Gilson era um cara de muito leitura. Ficava sempre lendo, lendo, lendo. Chamou minha atenção isso... um cara que era voltado para leitura e eu falava, cara, você para de ler, você vai ficar louco de tanto ler isso. Hoje, Claudecir é empresário no ramo imobiliário; Gilson é um grande profissional, bom advogado; Claudio, irmão dele, também advogado, é oficial de justiça; e Alberto, grande amigo, acabou assassinado na Praça Tiradentes.

“Saí da República com quase 18 anos. Em 1997 meu pai saiu do Sistema Prisional, em liberdade provisória. Meu irmão Elerson queria morar com ele, mas eu resistia. O Estatuto da Criança e do Adolescente não permite separar um grupo de irmãos. Oficialmente tive que sair da República para ir com meu irmão viver com nosso pai. Como não pude permanecer na República, por ser uma unidade oficial, e nem queria ir morar com meu pai, escolhi viver com os ex-educandos Claudecir, o Gilson e o Cláudio em uma pequena casa localizada em frente da República. Depois eu me dispersei, já fui para o mundo, já começando a trabalhar, já usando drogas e... já fui conhecendo o mundo de uma outra maneira e aí me afundei cada vez mais.

“Fiquei solto no mundo. Trabalhava sempre ajeitando um pouquinho daqui um pouquinho ali. Em 2004 perdi meu pai, e minha vida despencou de vez. Perdi quem me chamava a atenção. Meus parentes nunca me ajudaram, não tive apoio. Eu tenho um tio e uma tia que moram em Pinhais. Eles nunca se preocuparam com a minha vida, então eu fiquei largado. Claro que tudo aquilo que eu aprendi na República era importante, mas eu já não dava bola, né? Parecia escondido dentro de mim. Deslanchei no mundo. Cheguei para mais perto das drogas e da malandragem. Mas nunca me prostitui, nunca roubei, nunca matei. O meu problema era a bebida, a droga mesmo. Esse foi o calvário que tive que enfrentar por vários anos, drogado, bêbado. Nesse sofrimento todo, conheci minha atual esposa e, também, a família dela. Era o ano de 2008. Ela estava com 17 anos e tinha uma filha bebê de 10 meses de idade. Eu queria muito ter filhos, mas era estéril. Em outros relacionamentos cheguei a fazer alguns exames, que apontaram para minha esterilidade. Eu sempre fui apaixonado por crianças, mas Deus me deu a minha esposa em 2008, já com um bebê. Fiquei mais apaixonado ainda por minha esposa. Conheci os pais delas, todos cristãos, os irmãos, tudo cristão. Me ajudaram muito,

mas mesmo assim, ainda continuava bebendo e cheirando, fazia isso escondido para que ela não visse.

“Eu e ela tivemos uma recaída muito forte em 2013. O crack nos venceu em 8 meses. Ela chegou a pesar 28 quilos, eu 60. Éramos ossos, irritação, dependência, caos. Naquele ano nos internamos. Eu no interior do Paraná, e ela em São Paulo, em clínicas evangélicas. Como nós não éramos casados no papel, tivemos que ser internados separados, né? Porque aí a clínica não permitia que nós ficássemos juntos.

“Então foram seis meses afastados um do outro até que no finalzinho de 2013 eu viajei para São Paulo para a mesma clínica que ela estava. Aí, nós nos encontramos e nos casamos no dia 10 de janeiro de 2014. Pudemos ficar juntos por um mês em São Paulo. Depois fomos transferidos para o Rio de Janeiro, onde permanecemos por uns cinco meses, dando uma força lá para a clínica que estava se formando em Niterói. Depois de um ano de internação retornamos a Curitiba em 2014 e de lá pra cá a gente tem lutado bastante. Estamos limpos de drogas. Nem cigarros usamos mais, porque éramos dependentes de nicotina. Bebida também a gente largou tudo, tudo. Hoje temos uma vida não de riqueza, não de luxo, mas uma que agrada a Deus e isso é o que mais nos importa e nos mantém vivos.

“Na clínica, me lembrava muito a República porque a convivência era quase a mesma. Vivia com pessoas diferentes, histórias de vida parecidas, mas personagens diferentes. Isso me chamou a atenção porque foram lembranças muito fortes tanto da República, quanto na clínica não era diferente, passei por um bocado, passei por situação muito delicada. Claro que não tinha nem comparação com a vida que eu tive na República. Na clínica é um pouco mais rígida, mas foi bom para a minha vida. Tanto a clínica quanto a República me tornaram o homem que sou hoje. Agora em 2024 faz 10 anos que me mantenho limpo. É uma luta diária para me manter sóbrio. Vivo um dia de cada vez, não é fácil, Deus tem suprido minhas necessidades conforme a vontade Dele.

“Hoje tenho emprego aqui em Fazenda Rio Grande. Deus me colocou aqui, onde eu e minha família temos um trabalho com crianças. Cedemos um espaço que temos atrás na nossa casa para evangelizar crianças para que elas cresçam, para que elas não caiam no mundo que eu caí, no mundo que eu e minha esposa frequentamos. Deus tem suprido tudo isso e de maneira espetacular. Cada dia eu tenho mais vontade de trabalhar para que essas crianças não venham a cair no mundo que um dia nós caímos.

“Hoje a minha vida está assim. Moro na Fazenda Rio Grande faz sete anos e começamos esse trabalho com as crianças aqui. Consegui comprar minha casa em 2017, tenho meu carro, tenho a minha moto. Tem esse trabalho importantíssimo com as crianças aqui, que é um trabalho árduo, mas que me faz bem. O trabalho com as crianças aqui é todo sábado, né? Exceto aqueles que têm alguns eventos na nossa igreja. Aí não tem a escolinha bíblica aqui.

“Minha filha está com 16 anos, está estudando magistério, quer ser professora de crianças especiais. Minha esposa trabalha de diarista durante a semana, de domingo a domingo, trabalha muito. Hoje eu sou zelador de um prédio,

já estou há dois anos no prédio, muito feliz por isso. Somos evangélicos e congregamos na igreja Casa de Oração, na CIC, Santa Helena, próximo ao Conjunto Itatiaia, em Curitiba. Estou com 45 anos, completei agora dia 2 de abril. E esse trabalho que nós temos na Fazenda Rio Grande tem tendência a expandir cada vez mais. Já conseguimos comprar três terrenos para construir uma casa de oração aqui, porque na Fazenda Rio Grande não tem. E o que mais me chama atenção em tudo isso é que eu tenho essa obrigação, eu tenho esse chamado que Deus me deu do dom de misericórdia, de atender essas pessoas que hoje moram aqui e ajudá-las, com comida e alimento espiritual, trazendo essas crianças para dentro da minha casa para ouvir da palavra, para ouvir um pouco do que Deus quer na vida delas. Então a minha vida hoje eu sou muito grato a tudo, muito grato por todas as experiências que eu passei. Com certeza levo isso comigo, conto para alguns amigos, conto testemunho da minha vida e sou muito feliz por tudo o que aconteceu em minha vida.

“Pô, eu tentei expressar o melhor possível, Estevão, porque as coisas não são fáceis, né, para ninguém, pior para uma pessoa ainda que não teve os seus pais próximos, e essas pessoas que passaram pela minha vida foram pessoas, principalmente a República, são pessoas que me ajudaram muito.

“Tive que passar por dificuldades depois, claro, porque não tinha ninguém pra me auxiliar. Eu era dono de mim mesmo, então me abracei ao mundo e fui com tudo. Então, Deus me deu várias oportunidades. Uma dessas oportunidades foi essa minha esposa, né? Eu cresci como homem depois que eu a conheci. E todas as coisas aconteceram conforme Deus permitiu, né?

“Gravar esses áudios, que agora transcrevo nesta carta, me fez muito bem. Estou com a alma mais leve. Vou pedir a meu irmão Elerson que também faça do mesmo jeito: grave suas lembranças em áudios, passe para uma carta e envie para você. Fez muito bem para mim. Acho que ele vai ficar bem também. Como você sabe ele quase morreu de COVID...

“Estevão, veja se ficou bom. Qualquer coisa me manda mensagem, por favor. Quero fazer parte de tua pesquisa. Então se eu puder ajudar mais, avise-me.

“Deus proteja a todos nós, amigo!

“Emerson Bueno dos Santos”

## **Carta nº 02 - Rogério, ex-educando da República Mossunguê**

“Curitiba, 29 de abril de 2024.

“Bom dia Estevão.

“Posso dizer que estou bem. Tenho emprego e boa saúde. Espero que essa carta também te encontre com saúde, paz e alegria. Eu tinha 17 anos de idade quando vi você por último. Hoje tenho 44 anos e já sou avô de duas crianças. Então, faz 27 anos que a gente não se vê.

“Faz um bom tempo que li as perguntas que você me mandou. Mas só agora tiro um tempo para responder. Respondo todas elas através dessa carta. Falo de mim resumidamente. Eu e meus dois irmãos fomos abandonados por nossos pais. Eu era bebê de 18 meses, eles eram maiorzinhos. Fomos levados para viver no Lar dos Meninos do Xaxim, em Curitiba. Depois fui para uma Casa Lar da mesma instituição. Em 1995, quando eu tinha 15 anos, fui para o Programa República da CAPEJO, Casa do Pequeno Jornaleiro, onde você já cuidava de meu irmão Paulo.

“Não posso reclamar de nada, porque a gente tinha de tudo, nunca faltou nada. Lá era bom, mas tinha um lado ruim, pois me faltava uma família. Não ter um pai e uma mãe por perto, faz falta, dá muita tristeza. Vocês me ajudaram muito, mas não era a mesma coisa que ter uma família de verdade. Tive uma vida teoricamente confortável, apesar de muitas desavenças, um resquício de maldade por parte de alguns meninos mais velhos, mas não posso reclamar.

“Morei por 13 anos no orfanato, tinha meus irmãos perto de mim. Na verdade, apenas o Paulo era mais próximo. Ele era o do meio. O mais velho nunca esteve tão presente. Então, resumidamente, foi isso.

“Então, morei na CAPEJO por uns 6 meses, depois fomos todo mundo para aquela casa de madeira lá no Bairro Orleans. Mas a impressão que eu tive foi de uma boa oportunidade para me ingressar na sociedade. Os educadores sempre nos trataram muito bem, tirando o Benê, que acho que não foi com a minha cara. Ele sempre fazia eu ir dormir na rua, mas tirando isso, acho que eu tive a oportunidade de estudar, pelo menos terminar meus estudos, me ingressar no mercado de trabalho, tivemos boas experiências.

“Não posso reclamar. Foi sempre bom, muito lucrativo e um grande passo para meu ingresso na sociedade. Na fase que fiquei no Lar dos Meninos do Xaxim também tive uma educação muito boa, com referência à religião, a princípios, então já tinha um bom entendimento do que era bom e do que era ruim.

“Vou ser bem sincero. Acho que nos 2 anos que passei na República Mossunguê eu tive mais coisas boas do que ruins. Teve coisas ruins sim, mas como eu falei, o fato de me colocarem na rua para dormir era muito triste. Não gosto de lembrar. Mas tinha muita coisa boa. Aprendi muito. Não posso reclamar, não posso dizer que foi ruim. Foi muito bom, foi uma experiência boa. Me orientaram a entrar no mercado de trabalho. A oportunidade de viver naquela vila onde nós todos tivemos a experiência também de conviver em sociedade. As pessoas da vila eram bem simples, trabalhadoras, eram exemplos para mim. Fiz boas amizades por lá.

“Guardo boas lembranças do esforço que vocês faziam para orientar a gente. Me lembro bem da oficina de reforço escolar, até hoje me lembro da educadora Helena. Ela era muito esforçada e nos colocava nos trilhos. Também me lembro das atividades motivacionais para encaminhar a gente para projetos de iniciação ao trabalho e depois para empregos. Como foi bom participar do projeto Menor Aprendiz. Lá a gente aprendia como conviver no trabalho, na sociedade e orientações sobre convivência familiar, convivia com outras pessoas, aprendia a ter noção de como funciona a vida.

“Tipo assim. Não posso destacar o que mais marcou a minha vida na República Mossunguê. A vida lá foi bem ativa, diferente, não tinha tempo para tristeza. Talvez o que de fato tenha me marcado foi a forma respeitosa como vocês todos me tratavam e tratavam bem também os demais.

“Se eu pudesse voltar naquele período, talvez eu aproveitasse melhor as oportunidades que me foram dadas. Talvez aproveitasse melhor os estudos, tivesse caprichado mais para sair de lá já bem formado, primeiro e segundo graus completos. Talvez até ingressado numa faculdade e ter aproveitado melhor as oportunidades com relação aos estudos e ao trabalho. Acho que eu deveria ter aproveitado melhor as oportunidades que tive e não aproveitei devidamente.

“Eu acho que a equipe de trabalho fez tudo o que era necessário para nos ajudar. Tudo o que eles poderiam ter feito, fizeram. Acho que cada educador deu o melhor de si. Então eu não tenho que achar que eles poderiam ter feito diferente. Fizeram tudo conforme o que deveriam ter feito. Fizeram cada um da forma mais profissional que teve, até mais do que profissional, sendo até mais atenciosos, mais carinhosos.

“Olha, o que me lembro com relação às atividades que mais me cativaram eram as relacionadas ao trabalho. Eu acho que eu tive algumas oportunidades de trabalho e levei a sério. Em algumas fui bem, noutras talvez não tenha ido tão bem. Trabalhei de office boy na Caixa Econômica Federal, trabalhei na divulgação do Jornal Alô Negócios. Nossos passeios eram muito bons. Tenho boas recordações de nossos passeios de trem para lugares como Morretes e Paranaguá. Boas lembranças. Como eram interessantes as atividades de convivência com outros abrigos.

“Passei 2 anos com vocês. Foi um tempo muito importante na minha vida. Tenho saudades. Se você tiver contato com algum educador, alguém com quem eu possa trocar ideia, relembrar, me aproxime. Só tenho a agradecer. Se eu pudesse, hoje, mesmo pelo WhatsApp ou através de outro meio, conversar com cada um, para agradecer, eu faria. Quero agradecer a cada um que participou daquele momento da minha vida. Agradecer a você, que era o diretor, agradecer às educadoras e aos educadores, agradecer a cada voluntário, agradecer ao pessoal de apoio. Todos fizeram o melhor possível para mim, para que eu ficasse bem.

“Então, é que nem eu falei para você. Eu me lembro mais da Elis, da Cecília, do Daniel, da Helena, da Diná. E do Benê também, aquele que não me via com bons olhos. Já nem me angustio com as lembranças ruins de noite frias dormindo em bancos de praça, que coincidiam com seus plantões.

“Estou caminhando para o final da carta. Estevão, quero falar um pouco da minha vida. Afinal, não converso com você desde minha saída da República Mossunguê, em 1977. Hoje estou bem dizer casado. Moro com uma outra mulher.

“Depois que saí da República Mossunguê fui morar em Araucária, na casa de minha tia. Do nada meu pai reapareceu e fui morar com ele em Naviraí, Mato Grosso do Sul. Não deu muito certo. Me criei sem os cuidados dele. Ficou difícil refazer tudo depois de tanto tempo. Fiquei sabendo que ele morreu em 2013.

“Voltei da casa de meu pai em 2000. Aí foi que comecei a trabalhar pesado mesmo. Meu irmão me indicou para trabalhar numa empresa atacadista. Trabalhei nessa empresa por quase 4 anos. Nesse período, fiquei morando junto com meu irmão.

Tenho a impressão que você quer saber a respeito de meus pais. Ele morreu em 2013. Minha mãe mora em Campo Grande - MS, mas não tive mais contato com ela desde que fui largado no orfanato.

“Em 2005 conheci a mãe de meus 3 filhos. Casei com ela e vivemos juntos por quase 10 anos. Separei, fiquei um bom tempo solteiro e agora estou com essa mulher atual faz 4 anos. E a minha vida hoje, vamos dizer assim, não vou dizer que esteja totalmente boa, mas eu não posso reclamar.

“A gente vê a situação que o mundo se encontra, até mesmo no nosso país, eu acho que a gente tendo trabalho e saúde está bom demais. Meus filhos estão bem criados, grandes. A mais velha, fez 19 anos ontem. Meus netinhos são filhos dela. E os outros dois, uma gurria que vai ficar de maior em junho, e um piá com 16 anos, moram com meu irmão.

“Atualmente trabalho num clube e moro em Pinhais. Pago aluguel ainda, mas a minha vida hoje, posso dizer, está dentro dos conformes e de acordo com a formação que recebi na República Mossunguê. Aproveitei bem as oportunidades. Talvez se eu tivesse aproveitado mais, poderia estar um pouco melhor, mas eu acho que a gente tem que só agradecer a Deus, apesar de todas as diversidades que a vida me trouxe, estou bem para um homem que já é avô. A saúde me permite trabalhar. Então, está tudo bem.

“Espero que minhas respostas ajudem na pesquisa. Quando possível, me escreva contando como está sendo essa experiência de voltar para a escola depois de velho. Espero que você tenha sucesso nesse seu novo projeto. Se tiver alguma outra coisa que eu possa ajudar, que você precisar, alguma outra pergunta que você achar que não ficou tão esclarecedora, pode me mandar aí, que daí, na medida do possível, eu vou respondendo. Está bem?

“Qualquer dia desses a gente marca um café aqui em casa ou na sua casa. Fique com Deus e cuide bem de sua saúde.

“Grande abraço.

“Rogério Ferreira de Campos”

### **Carta nº 03 - Estevão Antonio de Sousa, ex-diretor da República Mossunguê**

“Curitiba, 27 de março de 2024.

“Meu querido Estevão.

“Escrevo-te esta Carta Depoimento na esperança que ela te encontre bem de saúde; alegre, como te é peculiar; e feliz, objetivo que procuras atingir pessoal e profissionalmente. Inicio-a tratando-te como ‘meu querido Estevão’, porque tu sou eu. Ou seja, escrevo para mim. E meu objetivo é fazer um depoimento acerca de minha vivência enquanto educador na função de assistente social junto a um coletivo de educandos acolhidos na República Mossunguê, no período de 1993 a 2000.

“Era início da Primavera de 1981. Iniciei uma caminhada entre o Passeio Público e a Praça Tiradentes. Rumava à CAPEJO/Casa do Pequeno Jornaleiro, localizada na

Rua Saldanha Marinho, 165 – Centro – Curitiba. Naquela manhã eu conheceria mais de perto uma instituição que desenvolvia atividades com crianças e adolescentes desde a década de 1940. Dois colegas universitários atuavam lá como ‘inspetores de internos’ – inspetor e internos eram os termos utilizados para definir educadores e educandos, respectivamente. Quem sabe surgisse uma vaga de emprego para mim. “Pedira ao padre superior ‘fazer experiência de vida’ por algum tempo fora do seminário. Estudante pobre e sem recursos para sustentar-me, fui residir na CEU/Casa do Estudante Universitário. Os recursos disponíveis mal davam para cobrir as mensalidades na PUCPR, onde eu cursava Filosofia. Urgia, então, trabalhar para me sustentar.

“Não consegui a vaga desejada, mas conheci parte das crianças e dos adolescentes. A CAPEJO tinha alguns sinais de caserna no ar, impregnados no ambiente. Foi fundada e dirigida por militares ao longo de décadas. Dali saí com a certeza de que ‘inspetor de internos’ eu não queria ser. Não havia tom pedagógico na fala dos adultos que atendiam os educandos. Estes pareciam tristes, acabrunhados. Não havia alegria naquele ambiente, tão comum em ambientes infanto-juvenis. Despedi-me compadecido daquele amontoado de crianças e adolescentes, que eram identificados por número. Os inspetores gritavam: ‘Venha cá, Número 130’, e aquele infeliz dirigia-se a quem lhe chamava aos berros.

“Como já escrevi acima, não consegui a vaga de trabalho. Não me importei. Aquelas paredes, que me pareceram lúgubres, aqueles educadores gritantes, aqueles educandos de olhos tristes, fez brotar em mim a curiosidade por conhecer autores que abordassem aquele universo. E fui continuar meu desemprego em outro lugar, mas com um propósito: um dia voltarei a um lugar assim, para fazer diferente, quem sabe!

“Querido eu. Você sabe que voltei. Voltei ao mesmo lugar. Era final de Inverno do ano de 1993. Doze anos depois. Voltei na condição de assistente social para desempenhar funções de assistente social responsável pelo Programa República daquela instituição. Passei a atender adolescentes na faixa etária de 14 a 18 anos, que moravam ali porque se encontravam com vínculos familiares fragilizados e não tinham um lar para chamar de seu.

“A CAPEJO desenvolvia dois programas: 1) Programa Jornaleiro, que atendia os educandos com vínculos familiares, que chegavam à instituição ao amanhecer, vestiam seus uniformes, faziam um desjejum e saíam às ruas para trabalhar. Vendiam jornais e revistas. Tinham na ponta da língua as manchetes de jornais. Ao final da manhã retornavam à instituição, prestavam contas, almoçavam e retornavam para suas casas. Havia por parte dos profissionais que ali atuavam uma certa predileção pelos jornaleiros, ‘estes produziam’, ‘não são parasitas’. 2) Programa República, atendia adolescentes sem vínculos familiares, na maioria órfãos. Mais velhos e ‘indisciplinados’, eram vistos com certa desconfiança. Suas atividades eram em separado. Os servidores pouco falavam com eles, não se alimentavam juntos, não tinham lazer, poucos estudavam; e três ou quatro trabalhavam. Os demais passavam na ociosidade... cabeça vazia é oficina do demônio!

“Como diziam alguns profissionais que ali atuavam, ‘esses moleques tocam o terror’. Participavam de roubos e furtos nas lojas da vizinhança, conviviam com trabalhadores e trabalhadoras do sexo, ameaçavam educadores que lhes chamavam a atenção, vendiam produtos com origens duvidosas para educadores menos responsáveis. Frequentar o ensino formal era mera ilusão. Participavam de atendimentos individuais. E só. No resto do tempo, parasitavam.

“Essa foi a realidade na qual me inseri em 1993. Ali permaneci até meados de 2000. Portanto, permaneci na coordenação daquele programa, que ao longo do tempo foi ganhando novas nomenclaturas, por exatos sete anos. Ao chegar encontrei dez educandos, e ao sair, contabilizei que cento e trinta e seis tinham passado por mim e por nossa equipe. Além dessa mais de centena de educandos, vários profissionais nas funções de motoristas, cozinheiros, educadores sociais, músicos, voluntários de diversas áreas, estagiários de serviço social e de psicologia e eu tínhamos participado efetivamente daquele coletivo.

“Sabes bem, meu querido Estevão, que foram dias sofridos para mim. Foram difíceis também para os educandos, que chegavam com seus nervos completamente destruídos, com suas histórias de vida fragmentadas, com hábitos destrutivos e com perspectivas de vida saudável diluídas.

“Em 1994 o Programa República foi “convidado” a se retirar da CAPEJO. Diante dos argumentos dos ‘deuses do olimpo’, quaisquer contra-argumentos eram rechaçados. Alguns educandos importunavam jovens moças que moravam na vizinhança, além de outros comportamentos não aceitos por ‘pessoas do bem’. As chefias foram claras: ‘Ou você aceita levar esse grupo para outro endereço, ou vamos desmembrá-lo em subgrupos e encaminhá-los para outros abrigos. No Centro não podem permanecer!’

“Recebemos uma casa abandonada, construída em madeira, caindo aos pedaços, localizada no Bairro Orleans, próximo ao Clube Três Marias. Nela funcionara uma Creche Comunitária de Vizinhança. Não servia mais para fim algum, exceto à demolição. Mas foi para lá que fomos... de bom grado... para não que o grupo não fosse dissolvido.

“Precisava de reparos e pintura imediatos. Assumimos o desafio de transformá-la em lugar habitável. Avaliamos que o assoalho não aguentaria o peso de um grupo que, àquelas alturas, já contava com quase trinta pessoas (dezesseis educandos, mais equipe e voluntários). As tábuas das paredes e o forro do teto estavam corroídos por exércitos de cupins. O quintal estava desprovido de muros e, ao seu fundo, tinha um terreno encharcado. O quintal necessitava de arborização. Ou seja, necessitava de uma eficiente retirada de completo e exagerado monturo.

“De qualquer forma, a comunidade do entorno, a própria casa, a falta de telefone, estavam mais próximas à realidade da qual os educandos eram oriundos. Não aceitamos móveis... os ‘deuses do olimpo’, creio, pensaram que não aguentaríamos aquele ‘acantonamento’ por muito tempo. O que levamos: arquivo de aço com pastas individuais e pastas com dados administrativos e de recursos humanos; salários da equipe; kombi com motorista; colchões, travesseiros e roupas de cama, sofás, mesas, etc.). E demos conta. A essas alturas já tínhamos fundo de reservas.

Com mais algum empréstimo organizamos a República Mossunguê. Ou o seu começo...

“Meses depois, através de autogestão e da educação pelo trabalho, o próprio grupo corrigiu algumas frestas nas paredes, trocou telhas quebrada e pintou a casa; construiu o muro frontal, para proteger a casa de ataques externos e evitar que animais domésticos fugissem; removeu a lama do terreno encharcado para dar espaço a um pequeno lago onde um casal de patos passou a ser dono (sob a lama descobriu-se uma mina d’água); desenvolveu horta para consumo e venda de produtos; ampliou a casa (almoxarifado, refeitório e lavanderia); organizou uma banda de MPB; passou a praticar esportes; motivou-se a frequentar a rede oficial de ensino; e todos em condições de trabalho, encaminharam-se ao mercado formal.

“Como diagnosticado antes de chegarmos à casa, ela começou a deteriorar muito rápido (assoalho cedeu, paredes internas ameaçavam despencar, e assim por diante...). Fomos transferidos para uma casa construída em alvenaria, de boa qualidade, localizada no Bairro Centro Cívico, vizinha do Bosque do Papa. Meses depois, nova mudança. Dessa vez seguimos para endereço no Bairro Campo Comprido. E, por último, ganhamos uma casa, construída sob medida para nossas necessidades, localizada na Via Rápida, sentido Centro, no Bairro Mossunguê.

“Já não éramos ‘patinhos feios’. Nossa banda musical, Banda Quiprocó, era menina dos olhos da primeira dama... quem te viu, quem teve! O coletivo, educandos e educadores, eram pessoas que recebiam contatos ligados a personalidades do meio musical: banda Senhor Banana, Blindagem, Daúde, Milton Nascimento, Gal Costa... e já tinha estrada junto a feiras agropecuárias, festas de aniversários, aniversários de cidades, etc.

“Mas enfrentamos problemas. Não queríamos nos chamar ‘República Mossunguê’. Gostávamos do nome República Orleans. Depois de várias assembleias, definimos que o nome seria República Anton Semiónovitch Makarenko. Levei um baita pito: ‘Você não está na União Soviética!’ Gastei o resto de meus brios convencendo o coletivo a ficar mesmo com o que nos sobrou: República Mossunguê.

“Ainda no Bairro Orleans, o coletivo estava inserido em uma comunidade em condições socioeconômicas precárias, mas mesmo assim fomos mal recebidos. Foi necessário intenso trabalho junto às lideranças locais e, também, com os educandos. Era necessário que as pessoas locais não discriminassem os educandos. Quanto a estes, deveriam ‘aprender a se comportar’. Diante disso, começamos planejar e a executar caminhadas e acantonamentos na zona rural, nos finais-de-semana. Mesmo assim passávamos por pequenos ‘acidentes’, com famílias locais: namoricos com as moças e rugas com os rapazes locais...

“Nos demais endereços por onde passamos tivemos sérios problemas com as lideranças locais (padres, freiras, pastores, vereadores, Guarda Municipal, etc.). Os ânimos se acalmavam quando as datas religiosas se aproximavam. Na Páscoa e no Natal parece que os corações dessas lideranças se transformavam em bondade. Depois, era só faca nos dentes. Ah, como o sábio Zezé, em sua tristeza, foi tão sábio ao dizer: “O mais triste é que o sino da igreja encheu a noite de vozes felizes. E alguns foguetes se elevaram aos céus, para Deus espiar a alegria dos outros.” Até

parece que José Mauro de Vasconcelos, em seu *O Meu Pé de Laranja Lima*, retrata nossos vizinhos da República Mossunguê.

“Esse conflito era pauta de muitas assembleias do coletivo, que ocorriam aos sábados, durante à tarde. Por que tal discriminação? Todos os educandos eram oriundos de famílias em condições socioeconômicas precárias, submetidas à violência intrafamiliar, discriminação por parte de colegas nas escolas por onde passaram, muitos deles com passagens por delegacias especializadas. Viveram em casas improvisadas, em endereços variados. Agora, sob proteção do Estado, o que menos se esperava era a hostilidade da comunidade.

“Confesso, querido Estevão, que não me foi difícil interagir com meus educandos. Muito menos fortalecer os educadores para aquela missão. Mas, como bem sabes, gastamos muita saliva para convencer a comunidade de que cuidar de crianças e adolescentes em situação de risco social e pessoal é dever da sociedade.

“Nossos passos foram precisos, creio nisso. Saímos de forte marginalização e atingimos uma situação de total integração do coletivo na comunidade. Quando saí do grupo, em 2000, alguns se encontravam em condições de iniciar cursos universitários e com promessas de bolsas de estudos. Alguns morando em casas autônomas, através de autogestão, dividindo gastos e responsabilidades. E com projeto de vida em desenvolvimento.

“Para chegar a esse ponto, facilitou-se o diálogo; incentivou-se o fortalecimento de vínculos familiares, quando possível; desenvolveu-se o sentimento de pertença; nossa principal ferramenta foi a ação coletiva, para tanto fizemos uso de inúmeras oficinas nas áreas de saúde, cultura, música, esporte e, principalmente, sócio-educação.

“Quanto a mim, querido Estevão, acreditar em nossos educandos era acreditar em mim mesmo. Eu estudava autores que desenvolveram a proposta de educação pelo trabalho e passava esses conhecimentos aos educandos e aos educadores. Autores como Anton Semiónovitch Makarenko, Célestin Freinet, Paulo Freire e Antonio Carlos Gomes da Costa, deixaram de ser livros na estante e passaram a, simbolicamente, caminhar entre nós.

“É. Foste feliz. E, hoje, quando converso com colegas que participaram da República Mossunguê, tanto no papel de educandos quanto na função de educadores, naqueles longínquos anos, sinto que continuamos felizes. Perdemos muitos de nossos ex-educandos para o tráfico, para as penitenciárias, para a morte precoce. Aqueles saudosos educandos não foram atingidos suficientemente pelo processo educativo que escolhemos como método de intervenção.

“Hoje, meu querido Estevão, sou grato pela tua juventude, que me trouxe até aqui.

“Abrace-mos!

“Estevão Antonio de Sousa”

**Carta nº 04 - Gilnei, Ex-educador na República Mossunguê**

“Guaratuba, 12 de abril de 2024.

“Olá Estevão.

“Pedir para escrever sobre a República é arranhar as tábuas do tempo deixando à vista as marcas no coração. Foram, mais ou menos, oito anos – a memória já não me ajuda –, em que tivemos uma experiência rica de desafios, convivência, aprendizagem, esperança única. Particularmente, eu creio que, se tivesse que voltar no tempo, faria o mesmo percurso, corrigiria diversos erros que cometi, reforçaria algumas boas escolhas, mas, especialmente, prestaria mais atenção às lições que a República me ensinou para ser, na época, um melhor educador. Mas nossa caminhada foi eivada pelo desejo de acertar sempre, e mesmo quando erramos, o fizemos no momento a escolha que nos pareceu mais acertada. Mas deixemos os prólogos e vamos à história, à nossa história.

“Lembro-me, com clareza, do momento em que cheguei na República. Havia sido diretor de creche por oito anos e sofri um acidente que me afastou por um ano da Prefeitura. Quando retornei me ofereceram a possibilidade de ser educador social. Gostei da ideia. Cheguei em uma casa velha, grande, bem cuidada. Fui recebido com boa vontade. Você me explicou o funcionamento da casa, apresentou os cômodos, alguns de meus novos colegas e alguns dos meninos. Percebi, de imediato, que estava adentrando em ambiente completamente diferente daquele que eu vinha, mas ao mesmo tempo pude perceber que havia no local uma atmosfera de respeito, de consciência social e de esperança. O desafio estava posto: conhecer cada um dos adolescentes e ver suas possibilidades e limitações, tratá-los com dignidade e ensinar-lhes, pelo exemplo, a fazer as melhores escolhas. Infelizmente nem sempre obtivemos êxito nisso, mas voltaremos a falar a esse respeito.

“Você, Estevão, foi quem primeiro me despertou a atenção. Parecia, com seu chapéu, sua barba já embranquecendo, sua fala pausada, uma figura extraída dos cânones da revolução cubana, ou dos subterrâneos da aventura russa de 1917. Não me enganei de todo. Aos poucos percebi que os valores de igualdade e justiça social, de consciência crítica e desejo de transformação dos indivíduos a teus cuidados, eram muito próximos aos ideais anticapitalistas. Não por acaso elegeu Makarenko o mentor intelectual na condução daquela casa que, a partir de então, passou a ser também minha República.

“Havia, na casa, um belo quintal, onde os meninos criavam animais domésticos, e em terreno próximo, cedido por vizinhos, cultivavam uma boa horta de onde colhíamos verduras e legumes. Aprendi, com eles, a fazer um canteiro, a plantar e regar a terra para que produzissem frutos. De certa forma, cada menino era uma semente ou árvore, que, sendo regado, poderia dar bons frutos... na época, não me pude furtar a esta analogia.

“Tentávamos estabelecer uma rotina na casa através de escala de trabalho, estudo, lazer, horários. Tudo era discutido com todos. É importante ressaltar que, em geral, a maioria das ações a serem desenvolvidas eram desenhadas pelo coletivo. Essa palavra ‘coletivo’ desenvolvia, tanto na equipe de educadores quanto nos educandos, a humildade, responsabilidade e dignidade na construção de relacionamentos e vidas.

“Logo descobrimos que havia entre alguns educadores, especialmente Paulo e eu, dotes artísticos musicais. Foi se formando, na República, um conjunto musical. O nome de consenso foi Quiprocó, corruptela da expressão latina *quid pro quo*, que quer dizer confusão de ideias, e logo este conjunto passou a ser gestado. Foram chamados dois jovens seminaristas, Adilson e Alex. Mas havia necessidade de os meninos participarem, então lhes ensinamos a tocar instrumentos de percussão. Partimos aos ensaios. Começamos a ser convidados para apresentações em eventos da Prefeitura, feiras, mostras e, numa destas ocasiões, fomos assistidos pela primeira dama e pelo prefeito de então. Ela se tornou nossa ‘madrinha’. Apresentamo-nos em muitos eventos da Prefeitura. Alex, na guitarra; Adilson, no baixo; Paulo, na bateria; eu, na voz e no violão; Carlão, um dos meninos, no vocal; e outros meninos, nos diversos instrumentos de percussão. O estilo era variado, com maior propensão ao pagode, ritmo em alta na época, mas também tocávamos axé, mpb, pop rock brasileiro e o que nos fosse possível e agradável. Fomos sendo convidados para abrir shows de artistas renomados, tais como: Daúde, Gal Costa, Milton Nascimento. Viajamos para muitos lugares para nos apresentar. Em uma dessas cidades, no Litoral do Paraná, tocamos em um baile, que foi um vexame, pois focamos no pagode e as pessoas queriam que tocássemos sertanejo. A plateia exigindo: ‘Toca aquela do João Mineiro & Marciano’, e nós ali em cima do palco a arrancar os instrumentos... e mudos.

“O Quiprocó foi uma marca na República, um projeto que nos levou a um lugar de destaque. Mas, como dá a entender o pedagogo Makarenko em seu Poema Pedagógico, nem tudo eram flores. Por problemas internos, fui afastado da República e locado na Casa do Piá I. Em três meses retornei à República, mas, de certa forma, já não foi a mesma coisa.

“Concomitante ao projeto musical, fomos inseridos em projetos de produção, por exemplo, na produção de aparelhos de barbear. Mas coincidiu com nossa transferência de endereço. Fomos para outra casa, no Campo Comprido. Ao todo mudamos de residência por quatro vezes, na minha opinião, sem a poesia e o espaço da primeira, onde havíamos, de fato, construído nossa identidade.

“Os meninos cresciam. Eram obrigados a estudar, tanto nas escolas quanto em casa. Havia horários definidos para estudo. Aliás, havia um horário definido para tudo: levantar, trabalhar, lazer, estudar, ensaiar. Lembremos que eram meninos egressos de lares desajustados ou abandonados. Muitos vinham da experiência de rua, muitos traziam o vício. Em geral eram bons meninos, mas com a curiosidade, as fraquezas, a vitalidade e os hormônios próprios da idade. Muitos deles, já adultos, mantêm contatos conosco nas redes sociais, são hoje pais de família e trabalhadores. Outros se perderam no vício e nas drogas, no crime. Eu,

particularmente, tenho a sensação que não fomos suficientes para estes... escolhas. Destes, encontrei com dois. Um, guardando carros em frente à Universidade Curitiba, em situação de rua, drogado. Outro, vulgo Jacaré, menino inteligente, líder, forte, enveredou-se pelo caminho das drogas, começou a praticar furtos e saiu da República. Encontrei com ele algum tempo depois, puxando um carrinho de recicláveis, com a esposa e o filho de colo, na chuva. Já havia sido preso e soube, algum tempo depois, que foi morto pela polícia.

“O projeto musical continuava. Aulas de música eram dadas àqueles que se interessavam. Nesse tempo, não lembro a data, você foi para outras funções e saiu da República. Sem você, perdeu-se o ideal e o *modus operandi* comunitário. Nesse tempo eu já me dividia entre o serviço na República e a atuação como pedagogo em escolas públicas. Aos poucos fui me perdendo dentro de uma casa outrora cheia de sonhos de ideais coletivos que, paulatinamente, transformava-se em mero abrigo. Com a tua saída, veio outra diretora, que ainda tentava manter os ideais do coletivo, mas ficou pouco tempo. Foi substituída por outra, que não tinha bom relacionamento com os meninos e com parte dos educadores, especialmente comigo. Questão de visão de mundo e, sem condições de trabalharmos juntos, fui me distanciando também de meus colegas educadores. O Quiprocó havia acabado. Não havia mais horta, nem projetos de produção. Nem ideais de convivência social.

“Não posso deixar de lembrar que uma vez fomos até sua chácara, os meninos e alguns educadores. Lá encontramos com o líder dos Sem Terra, do MST... eram tempos de aprendizagem e ampliação da visão de mundo. Mas cansamos, você, eu, alguns educadores. Pouco tempo com a nova diretora da República e fui transferido para a Fundação de Ação Social, Central de Resgate Social, no Centro. Foi uma experiência muito boa, rude. Permaneci pouco tempo e logo me exonerei da Prefeitura Municipal de Curitiba.

“Antes de encerrar quero falar um pouco dos educadores. Cada um tinha um jeito de ser, de trabalhar. A maioria queria muito bem aos meninos e se esforçavam para dar o melhor de si. Infelizmente descobri que nem todos eram assim tão amigos. Alguns tentaram puxar o meu tapete. Mas guardo com carinho alguns até hoje. O Adilson e o Alex, os seminaristas, hoje professores universitários (aliás, o Adilson acredito que ainda não, mas será), voluntários na República, ainda têm laços de amizade conosco.

“Faz algum tempo, antes da pandemia de COVID, formamos um grupo de WhatsApp com educadores e educandos da República. A ideia era um reencontro. Não aconteceu e o grupo deixou de se comunicar. Pena. Afinal, repartimos a vida da maneira que podíamos uns com os outros. Crescemos e nos perdemos juntos. Estamos, talvez, indelevelmente marcados na vida uns dos outros.

“Ainda carregamos a República dentro de nós, como diz o poeta, ‘posto que jamais se lasca um pedaço de vida.’

“Saudações makarenkianas,

“Gilnei Marcel Hey Kiel”

**Carta nº 05 - Antonio, ex-diretor da Casa do Piá I**

“Curitiba, 8 de abril de 2024.

“Caro Estevão.

“É com imensa satisfação que lhe escrevo essas simples palavras para lembrar e registrar aqui um pouco da nossa trajetória com expressão de gratidão por sua amizade e por todo o apoio que me ofereceu ao longo daqueles quase 20 anos, bem como nosso amadurecimento pelas convergências e diversidades.

“Relembrando os dias em que trabalhávamos em nossas respectivas instituições, não posso deixar de registrar a importância de nossos papéis na vida dos jovens com quem tivemos o privilégio, e ou oportunidade de trabalhar. Os desafios que enfrentamos e as experiências que compartilhamos marcaram profundamente não apenas as vidas daqueles com os quais trabalhávamos, mas também a nossa jornada profissional e pessoal.

“Esse áudio do Anderson (Buiu), um dos primeiros meninos que atendemos em conjunto, onde ele verbaliza, no dia em que ele completou 45 anos (‘Pois é, né, Tonhão. Mas é a vida, cara. Chega um momento em que a gente tem que fazer escolha, né, daí não tem jeito. Mas, você, Antonia, Mauro, Estevão, todo aquele pessoal lá, todos vocês que fizeram parte da história da gente, né, cara. Então se não fosse vocês, aí, todo esse pessoal aí, eu principalmente, eu acho que não teria chegado onde cheguei hoje. Então, por mais que não parecesse que a gente não estava nem aí, mas tudo serviu de aprendizado pra nós, né, cara. Infelizmente uns escolheram outro caminho, outros escolheram mudar de vida, mas eu agradeço a Deus por Ele ter colocado vocês no meu caminho, principalmente, né, cara, porque graças a Deus eu consegui sair, né, daquela situação e hoje, a vida que levo hoje, só tenho a agradecer a Deus, agradecer a vocês que fizeram parte de minha vida.’), a importância de sua intervenção na vida dele; que hoje é um empresário na cidade de Araucária.

“Recordo também de diversos momentos em que recorria a você para avaliarmos encaminhamentos para alguns adolescentes que apresentavam um nível de dificuldade elevado e lembro que nem sempre foram entendimentos fáceis; lembro também que alguns dos adolescentes que encaminhei trouxeram muitos problemas, até mesmo pessoais, como Samuquinha, Faraco, Buiú, Bianco e outros. “Mas a tua prática ancorada em Makarenko, educador que você apresentou e ressignificou para um grande quadro de trabalhadores da Prefeitura, marcada por uma relação profundamente humana, com muito respeito à vivência e realidade de nossos meninos. A forma lúdica e artística que você imprimiu nessa relação, além de envolver um método, expressava uma plástica, uma estética. Em incontáveis oportunidades reunimos os adolescentes que cada um atendia, que muitas vezes já tinham transitado pela Casa do Piá I e pela República Mossunguê, sempre visando a integração sociopolítica que o Makarenko (você) de nossos dias tanto preza(va).

“Hoje, enquanto desfrutamos da aposentaria e embarcamos em novas aventuras, é com imenso orgulho que observo seu empenho em continuar sua jornada acadêmica, perseguindo seu mestrado com dedicação e paixão. Com

certeza os alunos e professores ganharão muito com essa sua presença significativa.

“Com uma letra feia de quem não manuscree há décadas, me despeço com amizade e afeto.

“Antonio”

### **Carta nº 06 - Adilson, ex-voluntário da República Mossunguê**

“Porto Alegre, 01 de abril de 2024

“Querido Estevão.

“Espero que esta carta te encontre bem e feliz. Recebi tua solicitação para compartilhar minha experiência na República Mossunguê, e é com muito prazer que me dedico a este relato.

“A República Mossunguê, para mim, não era apenas uma instituição mantida pela Prefeitura de Curitiba, era um espaço de transformação, de conexões humanas profundas e de aprendizado mútuo. Naquele ano de 1998 eu não tinha ideia do impacto que essa experiência teria em minha vida, e nem na vida dos meninos acompanhados pela instituição.

“Lembro-me dos trajetos de ônibus que eu fazia muitas vezes na companhia do Alex Calazans, um antigo colega de seminário. Eu morava no bairro Capão Raso e ele no Pinheirinho, e combinávamos de nos encontrar em algum “tubo” para irmos juntos até lá. Era uma jornada que ia além do percurso físico, era uma jornada de propósitos e de compromissos com aqueles meninos que, de uma forma ou de outra, cruzaram nossos caminhos. Naqueles momentos partilhamos os nossos sentimentos com relação ao projeto com a banda “Quiprocó”. O nome da banda sempre foi um mistério. Escrevia-se de maneiras diferentes, mas este é, talvez, o modo mais correto de se referir a ela.

“A casa que abrigava a República Mossunguê era enorme, mas era mais do que um espaço físico, era um lar para aqueles meninos em situação de risco. Gilnei, Paulo e outros educadores cujos nomes infelizmente não consigo recordar agora, desempenhavam um papel fundamental na vida daqueles adolescentes. Estevão, o diretor da República, não administrava a instituição apenas como um gestor, mas também como um educador visionário, que enxergava por trás de tudo aquilo um grande projeto social em ação.

“Em meio aos ensaios com Gilnei, Paulo e os meninos, descobrimos o poder da arte e da música como ferramentas de ressocialização e de expressão. Mais do que os palcos e os aplausos, lembro que, por um certo tempo, trabalhei a teoria musical com os meninos naquela antiga garagem que acessávamos pelos fundos. Era ali que víamos o verdadeiro poder da educação e da dedicação em transformar vidas. Lembro-me que o relato desse projeto me rendeu uma monografia para o

curso de filosofia e mais tarde, uma apresentação em um congresso em Niterói, no RJ, com um trabalho intitulado 'A arte musical como meio de transformação social'. Infelizmente não guardei registro escrito ou por foto de nenhum desses 'produtos'.

"Nossa banda, além de ser um projeto musical, era uma oportunidade para os meninos se reconectarem consigo mesmos e com a comunidade ao seu redor. Em cada nota tocada, em cada palco compartilhado, víamos o potencial daqueles jovens florescer diante de nossos olhos.

"Lembro-me com carinho dos eventos em que participamos, desde os pequenos até os grandes, como a festa na cidade de Laranjeiras do Sul e o Show da Gal Costa no evento 'Amigos da Brahma'. Cada momento era uma celebração da determinação e da coragem daqueles meninos, e era uma honra poder fazer parte disso.

"Infelizmente fui deixando de participar do projeto por conta do trabalho, pois havia começado a trabalhar como professor de inglês naquele ano, e os horários para o voluntariado foram ficando escassos. Mas cada lembrança da República Mossunguê permanece viva em minha memória, como uma inspiração constante para continuar buscando maneiras de contribuir para um mundo mais justo e solidário.

"Minha experiência na República Mossunguê foi mais do que um serviço voluntário, foi uma jornada de autoconhecimento e de solidariedade. Espero que estas palavras possam transmitir um pouco do que vivi e do que aprendi naquele tempo inesquecível.

"Com carinho

"Adilson Skalski Zabiela"

### **Carta nº 07 - Estevão Antonio de Sousa para Niuceia, diretora da CAPEJO**

"Curitiba, 05 de fevereiro de 1996

"Niuceia.

"Com esse bilhete inauguro nosso correio, para que tenhamos mais notícias frescas. Conversei com os educandos acerca desse assunto. Marlon se disponibilizou a levar-lhe esta primeira correspondência. Caso você tenha algo para mandar para cá, ele poderá fazê-lo. O ideal é que outros educandos aceitem cumprir esse papel, a exemplo do Marlon.

"Nesse momento sinto necessidade de externar o que penso a respeito de nossa transferência aqui pro bairro. Digo que, apesar de por muitas vezes tê-lo desejado, sinto-me exilado nesse fim de mundo. Mas cultivo a firmeza que os educandos esperam que eu tenha.

"Tenho falado com vizinhos à procura de melhor inserção do Programa República na comunidade. Apesar de alguns contratemplos, estamos colhendo bons frutos.

"Estou escrevendo para você daqui da sala. Lá de fora vem um solo de violão que me acalanta a alma. Creio que seja o novo educador quem toca. Acho essa

rapaziada um tanto engraçada. Tão acostumada a ouvir o besteiro dos Mamonas Assassinas, agora estão a ouvir música tão bonita e parece que estão a gostar. O sol está inclemente, apesar do dia caminhar para seu final.

“Desde às 13:00 horas um grupo de educandos está na frente da casa: capinando o quintal, derrubando os restos do antigo muro e retirando cacos mil. O Paulo Campos teimosamente está trabalhando sem camisa, sob sol quente. A pele de suas costas está em bolhas. Dando uma de machão, parece fingir que está tudo bem. Exibe-se para as meninas vizinhas.

“Saí à porta e lhes disse: ‘Viram só, as meninas estão todas às janelas a admirá-los porque vocês estão trabalhando!’ Um exibido responde orgulhoso: “Que nada, ganho elas de qualquer maneira.’

“Em assembleia recente lhes falei que poderão ser muito mais admirados trabalhando, estudando e dando exemplos à comunidade. Também lhes disse que ficar lagartando ao sol, deitados e com óculos de lentes escuras a lhes cobrir os olhos e falando frases de conteúdos imbecis às transeuntes, em nada contribuirá para que a comunidade nos respeite como desejamos que o faça.

“Beijos, amiga!

“Estevão”

**Carta nº 08 - José Roberto, ex-funcionário da CAPEJO**

“Linhares, 22 de maio de 2024.

“Prezado amigo Estevão Antonio, Baiano.

“Escrevo para você daqui do Sítio Nívea, Lagoa Durão, Córrego do Farias. Perdi o sono ao pensar sobre meu tempo de educador social. Agora são 02:30. Estou desperto deste a 01:00. Fiz algumas atividades para voltar ao sono, mas não consegui, como acontece às vezes. Decidi ser uma ótima oportunidade para sanar a pendência que tenho com você.

“Primeiramente acho conveniente trazer à tona como nasceu nossa amizade, que teve início no começo da década de 80, quando nos encontramos no Seminário dos Missionários Combonianos, Vila Santa Amélia, Bairro Fazendinha, Curitiba-Pr, para iniciar o curso de filosofia na PUCPR. Éramos sete naquela turma do primeiro ano, oriundos de diversas regiões do Brasil. Eu, você, Vilmar Tramontin, José Dari Krein, Jacimar Antonio da Silva, Moisés e o Alécio. Este veio nos deixar no dia 24/12/1982, véspera de Natal, em um trágico acidente de moto.

“Ali se iniciava uma jornada incrível que selou uma amizade eterna. Quanta coisa ocorreu nesse breve tempo que estivemos convivendo juntos. Não sei precisar cronologicamente como se deram nossas saídas do seminário. Eu finalizei o ano de 1980 como seminarista e iniciei o ano de 1981 como ex-seminarista, decidindo dar vazão a um amor avassalador do qual fui acometido no ano de 1979, no qual estive fora do seminário. Foi uma troca à altura da vocação, que eu tinha para o sacerdócio, que norteou e continua norteando a minha vida até hoje. A decisão de construir uma família, ao invés do sacerdócio, foi algo muito impactante, para mim e para a Marinete. E nos é muito significativo o acolhimento que recebemos naquele momento em que decidimos ficar juntos, por parte de você e de sua esposa Ida,

naquele dia 22/09/1981, que pernoitamos em vossa casa, data esta que consideramos como nossa data de casamento, e que provavelmente seja provavelmente em que fabricamos nossa especial primogênita Nívea Cristina, em nossa primeira relação sexual.

“Como foi marcante para nós esse acolhimento, que também deu início aos nossos bens materiais, um fogão usado que foi limpo na área de serviços desse apartamento, e também um frigobar que recebemos como doação de vocês, ou foi comprado por um valor simbólico. Como tudo isso marcou nosso início de vida a dois ou a três, que Nívea estava a caminho. Porém, antes disso, devemos retornar a janeiro de 1981, quando tomei a decisão de sair do seminário.

“O Vilmar Tramontin havia saído já no segundo semestre de 1980, e conseguiu um trabalho na Casa do Pequeno Jornaleiro, por indicação do Cleonir. E, através do Vilmar, também consegui uma vaga no mesmo local. Aí resolvi dois problemas de uma vez: o trabalho e a moradia, já que ocupamos um quarto nesta que era uma casa de acolhida para crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social. Situava-se à Rua Saldanha Marinho, 165, no Centro de Curitiba. E este foi, na verdade, o meu primeiro emprego formal. Também devo lembrar que outra questão foi resolvida, já que toda nossa alimentação era fornecida no local.

“Juntamente com todos os moradores e funcionários tínhamos café da manhã, almoço, café da tarde e jantar. Sempre juntos no mesmo refeitório. Foi um desafio muito grande para um jovem de 19 anos. Uma jornada que se iniciava no horário do almoço, já que estudávamos pela manhã, e se estendia até que todos estivessem dormindo, dia sim, dia não. E nós tínhamos que cuidar de uns 40 jovens entre 11 e 17 anos. Jovens às vezes rebeldes e bem maiores e fortes que a gente.

“Como era a rotina desses jovens: após o café da manhã todos recebiam um lote de jornais que deveriam ser vendidos pela cidade. Antes do almoço todos deveriam retornar e prestar contas das vendas. Do valor arrecadado parte era destinado à instituição e parte compunha uma poupança que era entregue a eles quando completasse a maioria e saíssem da casa. Muitos deles eram bons vendedores e tinham um bom valor guardado. Alguns dos funcionários da casa eram ex-alunos.

“Continuando a rotina, na parte da tarde tinham o tempo de estudo. Não lembro se de forma interna ou externa. No final da tarde todos estavam novamente na casa e iniciava o momento do banho que era em chuveiros coletivos e uma sequência controlada por nós, os monitores.

“Normalmente os alunos mais rebeldes ficavam para o final, visto que a água era aquecida a gás, em um reservatório, que ao final já não era quente ou morna. Era uma forma de castigo. Uma outra forma de castigo era a permanência do aluno sentado da escadaria por um período. Após o banho, a janta. Depois um momento de jogos ou tv, e depois um momento que não era muito fácil, fazer toda aquela energia da juventude dormir. Nosso trabalho terminava quando reinava o silêncio. No outro dia cedo cabia a nós o despertar de todos. Para aqueles que tinham incontinência urinária e que dormiam em quartos separados, um banho frio logo que levantavam. Café da manhã, distribuição de jornais e rotina novamente.

“Eu permaneci no local de janeiro a agosto de 1981. Posso dizer que esses jovens não tinham uma vida fácil. Mas creio que era um sistema que os auxiliava. Muitos deles ao sair conseguiram tocar suas vidas. Eu não me recordo de ter presenciado cenas que poderiam manchar a imagem da instituição. Evidentemente havia, sim, um certo rigor por parte de alguns funcionários, principalmente ex-alunos, que às vezes extrapolavam um pouco. Também pude presenciar algumas brigas internas e até com um monitor, mas nenhuma vez presenciei ferimentos ou coisas mais graves. “Um detalhe importante é que esses jovens, quase nunca eram chamados pelos nomes. Eram chamados por apelidos, como por exemplo, Galo Cego. Tratava-se de um adolescente que havia perdido uma vista. Oficialmente eram chamados por seus números: o 02, o 61, 04, etc. Como tínhamos que fazer várias vezes a averiguação da presença deles, era pelo número que se fazia a conferência. “Foi um bom aprendizado para mim. E tenho certeza que dei minha contribuição. “Ficou marcado em minha vida o endereço Rua Saldanha Marinho, 165. “Um forte abraço. “José Roberto Guasti, o Beto.”

**ANEXO A - Termo de autorização enviado aos remetentes**

Ministério da Educação  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional  
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação  
Sistema de Bibliotecas

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, VOZ E DADOS  
DIGITAIS E RESPECTIVA CESSÃO DE DIREITOS

Eu, abaixo identificado, na melhor forma de direito, autorizo, de forma gratuita e sem qualquer ônus, ao pesquisador e à Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), a utilização de meu nome, minha imagem e som de voz, relacionados ao material descrito neste termo, no Portal de Informação em Acesso Aberto (PIAA) e no Repositório Institucional da UTFPR (RIUT) desta Instituição, e em todos os meios de divulgação possíveis, quer sejam na mídia impressa (livros, catálogos, revista, jornal, entre outros), televisiva (propagandas para televisão aberta e/ou fechada, vídeos, filmes, entre outros), radiofônica (programas de rádio/podcasts), escrita e falada, Internet, Banco de dados informatizados, Multimídia, “home vídeo”, DVD, entre outros, e nos meios de comunicação interna, como jornal e periódicos em geral, na forma de impresso, voz e imagem, sem ônus ou ressarcimento dos direitos autorais e de acordo com a Lei no 9.610/1998, a Lei nº 10.406/2002 e a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

A presente autorização e cessão são outorgadas livres e espontaneamente, em caráter gratuito e universal, não incorrendo a autorizada em qualquer custo ou ônus, seja a que título for, sendo que estas são firmadas em caráter irrevogável, irretratável, e por prazo indeterminado, obrigando, inclusive, eventuais herdeiros e sucessores outorgantes, produzindo seus efeitos não só no Brasil, mas em qualquer lugar situado fora das fronteiras nacionais.

Identificação:

Nome do Cedente:

RG: \_\_\_\_\_ CPF: \_\_\_\_\_ Telefone: (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_

e-mail:

Título da obra:

Autor da obra:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Local e Data  
Assinatura do Cedente

## **ANEXO B - Envelopes de cartas recibidas**



P/ESTÊVÃO A. SOUSA  
RUA ABEL SCUISSATI, 401  
V. GUAIRA

CURITIBA - PR  
8 0 6 3 0 - 0 2 0

RPC



OY 075 859 274 BR  
GRUPO DE PRÉ-TRIAGEM DISTRITO

B 306 A

ORDEM: 36 - C  
OPE: 85670901 ESTAÇÃO: 103

8105797009040755

Abido por: \_\_\_\_\_  
Documento: \_\_\_\_\_

Remetente ANTONIO CARLOS ROCHA  
Endereço R. FREI GASPARE M. DEUS, 339  
PORTA  
8 1 0 7 0 - 0 9 0 CURITIBA - PR