

ESCOLA E VIDA: Rotas Que se Cruzam

Maldson Araújo Fonseca

Universidade do Estado do Amazonas (UEA)
maildson@bol.com.br

Paulo Sérgio Ribeiro da Silva

Universidade do Estado do Amazonas (UEA)
calculista123@yahoo.com.br

Yuri Exposito Nicot

Universidade do Estado do Amazonas (UEA)
yexposito@yahoo.es

Amarildo Menezes Gonzaga

Universidade do Estado do Amazonas (UEA)
amarildo.gozaga@yahoo.com.br

RESUMO

O modelo educacional gerenciado pelo Estado vem produzindo grandes vazios entre escola e vida. Nesse sentido, a escola passa a mero adestrador de conhecimentos e informações sem que possibilite a interlocução com a realidade do ser em formação. Essa ruptura produz nas gerações alvo o descompromisso com a história, com o mundo; desenvolve a idéia do não pertencimento ao coletivo humano e biótico; daí, fragmenta-se o ser social que se vê individualizado e, portanto, alheio e avesso nos processos que exigem participação e comprometimento político-social. Assim, a condução do saber pelas estruturas dominantes vem desenvolvendo formas conflituosas de consciência social verificadas na expressividade da maioria de menores, confirmadas em fatos, neste Artigo. Por outro lado, apontam-se duas experiências pedagógicas, como outra via possível, onde a escola se constrói a partir da realidade vivenciada pelos educandos. Constitui-se ainda como provocação para possíveis intervenções nas contradições

do modelo a partir da apropriação do tema com direito à reconstrução e (re) encaminhamentos, segundo as necessidades sócio-culturais da coletividade.

Palavras Chave: Educação – Escola e Política - Metodologias Tradicionais e Libertárias - Experiências Pedagógicas - Desafios

ABSTRACT

The educational model managed by the State has been producing large voids between school and life. The school is mere tofuburger knowledge and information without enabling interaction with the reality of being in training. This disruption produces in generations targeted disengaging with the story, with the world; develops the idea of not belonging to the collective human and biotic; Hence, splintered the social being who sees individualized and therefore oblivious and back in processes that require participation and social-political

commitment. Thus, the conduct of dominant structures has been developing conflicting ways of social conscience recorded in expressiveness of the majority, confirmed the facts in this article. On the other hand, pointed out two pedagogical experiences, as another possible way, where the school is constructed from the reality experienced

by learners. It is still as provocation for possible interventions on the contradictions of the model from the ownership of the theme with right to reconstruction and (re) referrals, according to the socio-cultural needs of collectivity.

Keywords: Education – School & politics-Libertarian and traditional Methodologies-Experiences-challenges.

Introdução

O propósito que pautou o presente Artigo nasceu de inquietações por respostas coerentes diante do profundo vazio político-educativo que o sistema público de ensino vem produzindo nos espaços escolares, comprometendo, assim, a formação e o processo de humanização dos educandos.

Para eficácia dessa construção, fez-se necessário estabelecer o diálogo com educadores, cientistas políticos, revolucionários e economistas de comprovados rigor científico e prática educativa libertadora. Justifica-se a opção com base em suas efetivas contribuições na construção de processos políticos que exigem protagonismo popular.

Quanto das intenções metodológicas na condução do tema decidiu-se desenvolvê-lo em três momentos seqüenciais e sincrônicos: o primeiro, intitulado - **Um olhar indignado nas entranhas do bê-a-bá** -, evidencia o perfil ideológico que organiza o Estado com reflexos destrutivos para o conjunto da sociedade; ao mesmo tempo, aponta a necessidade de uma interlocução efetiva entre escola e política. O segundo momento - **Construindo rotas sobre terreno minado** -, é uma instigação à intervenção no sistema de dominação, apoiada em suportes teóricos de cunho humanizantes. Por último, **Um sonho possível - Uma escola para além dos muros**. É a Utopia traduzida em duas experiências pedagógicas revolucionárias: a Escola do Trabalho, desenvolvida na Rússia, em 1924; e, no Brasil, a Escola Itinerante Paulo Freire – Escola do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST).

Por essa via de pesquisa, é possível vislumbrar a possibilidade de espaços educativos alicerçados na ética universal dos seres humanos, apontada por Freire. Do mesmo modo, o resultado da investigação se constitui como desafio aos/às que não perderam a capacidade de acreditar na educação, enquanto projeto político de construção de sujeitos que se assumam de forma crítica e autônoma, no processo de transformação da sociedade. Há ainda uma provocação latente que clama aos/às envolvidos/as na história: o direito de indignar-se, de lançarem-se à luta coletivamente forjando rotas, desconstruindo dogmas, derrubando cercas, enfim, denunciando as contradições do modelo capitalista, matriz de perversidades sociais e culturais.

Cumpre-se, portanto, abrir a porta, olhar para fora e conduzir o diálogo. É no movimento eterno da partilha que os muros cederão lugar à ética universal dos seres humanos e todos, enfim, sentir-se-ão companheiros, camaradas, “andarilhos da Utopia”.

Um olhar indignado nas entranhas do *bê-a-bá*

“Em toda a linha da educação, parece-nos impossível conservar a antiga concepção de uma educação apolítica; parece-nos impossível colocar o trabalho cultural fora da política” (LÊNIN)

Mesmo sem aprofundamento ou fundamentação científica, é possível visualizar mudanças abruptas de comportamento humano, com reflexos, muitas vezes impactantes sobre a harmonia social, política e cultural entendida como qualidade de vida. Por essa via de observação, constata-se que as gerações infanto-juvenis são as mais suscetíveis; simultaneamente, tornam-se réus e vítimas de um processo desumanizante. A propósito, elucidamos a “perplexidade” manifestada na

fala do Educador, referindo-se ao assassinato do índio assassinado por cinco adolescentes que justificaram a barbárie à polícia como fruto de uma brincadeira:¹

Que coisa estranha, brincar de matar índio, de matar gente. Fico a pensar aqui, mergulhado no abismo de uma profunda perplexidade, espantado diante da perversidade intolérável desses moços *desgentificando-se*, no ambiente em que *decreceram* em lugar de *crescer*. (FREIRE, 1997, p. 65)

Na abordagem, Freire reporta-se com indignação ao perfil desenvolvido por uma geração que, na prática, nega-se como gente; ao mesmo tempo, sugere uma reflexão aprofundada quando se refere ao 'ambiente' - este espaço humano, social, político, cultural, produtor de valores e princípios onde se trabalham ou se preparam os sujeitos, enquanto *seres condicionados, mas não determinado*² E persiste sua inquietação em relação ao conteúdo formativo que fora produzido nos "malvados adolescentes": "Penso em suas casas, em sua classe social, em sua vizinhança, em sua escola. Penso, em outras coisas mais, no testemunho que lhes deram de pensar e de como pensar" (FREIRE, 1997, p. 66).

A reflexão do Educador leva em consideração a interdependência de duas questões fundamentais: escola e política. Verificou-se que a Rússia sustentou sua base revolucionária a partir do entendimento que só com educação, este espaço dialógico de descoberta, de construção de valores compatíveis à formação de seres históricos envolvidos com o desvendamento do mundo e com a intervenção sobre ele, é possível promover o desenvolvimento humano, social, cultural e político de uma nação. É o que afirma LENIN: "Nosso trabalho no domínio escolar consiste em derrubar a burguesia, e declaramos publicamente que a Escola fora da vida, fora da política, é uma mentira e uma hipocrisia." (1918, p. 22). Em sintonia com os mesmos ideais, Cuba, em 1956, durante a consolidação do processo revolucionário, reavaliou as práticas educativas adotadas até então na Ilha e as respectivas

¹ Galdino Jesus dos Santos, índio Pataxó Hã-Hã-Hãe, foi queimado vivo em 1997, quando dormia num banco de ônibus, em Brasília

² Reconhecer a história como tempo de possibilidades e não de *determinismo*, sem negação dos condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. FREIRE, Pedagogia da Autonomia, São Paulo, PAZ e TERRA, 2007.

influências sobre a formação de seus sujeitos. Comprovados os abismos entre escola e realidade, adotaram-se novos caminhos, de (re) significação de toda uma expressividade, enfim, de mudanças radicais no sistema educacional do País. A contribuição vem de HEREDIA, (1999, p. 90).

La nueva política se dirigía a um sujeto social. El obrero y el campesino eran protagonistas de su discurso, pero em realidad hablava siempre a toda la gente pobre, a los jóvenes sin empleo, alôs negros, las mujeres, los niños desvalidos; y también a todos los cubanos que sintieran la necesidad y el deseo de participar y combatir por la causa de la justicia y la libertad. El pueblo se identificó com el discurso a través de sua acción: la institución más prestigiosa no lo llamaba a obedecer sus orientaciones, sino a crearla com su trabajo y sus sacrificios.

As referências evidenciam que todo sistema político traz em sua matriz organizacional principios, normas e valores articulados. Por seu turno, o Estado Capitalista se impõe e passa a controlar os vários instrumentos de sua propriedade ou por ele financiado: a escola, os meios de comunicação de massa, a propaganda, as religiões, os esportes, etc. Como bem observa Harcker (1998, p.104):

A ideologia comporta representações, imagens, sinais etc., mas estes elementos considerados isoladamente, não fazem a ideologia; é seu sistema, seu modo de combinar-se, o que lhe dá sentido; é sua estrutura que determina seu significado e função.

O percurso, retoma a questão do ‘ambiente’ citada por Freire. Por detrás da ‘perversidade intolerável desses moços’, há um selo subjetivo monitorando seus comportamentos agressivos, ou melhor, nesse conjunto: ambientes, educação, expressividades, etc., encontra-se o nervo ideológico da desumanização. Mais uma vez, o diálogo com o Educador:

É a ideologia que mata a ideologia, que decreta a morte da História, o desaparecimento da utopia, o aniquilamento do sonho. Ideologia fatalista que, despolitizando a educação, a reduz a puro treinamento no uso de destrezas técnicas ou de saberes científicos (FREIRE, 1997, p. 115).

A propósito, em relação ao processo de intervenção à estrutura ideológica do sistema dominante, há urge a necessidade de uma prática educativa compatível à *ética universal do ser humano* em oposição à *ética do mercado*. Para tanto, exige-se dos envolvidos amplo discernimento, decodificação política sobre os conceitos apontados na indignação do Educador:

A ética do mercado, sob cujo império vivemos tão dramaticamente neste fim de século, é em si, uma das afrontosas transgressões da ética universal do ser humano. Perversa pela própria natureza, nenhum esforço no sentido de diminuir ou amenizar sua malvadez a alcança. Ela não suporta melhorias. [...] Na verdade, porém, faz tão parte do domínio da ética universal do ser humano a luta em favor dos famintos e destroçados, vítimas da malvadez, da gulodice, da insensatez dos poderosos, quanto a briga em favor dos direitos humanos, onde quer que ela trave. Do direito de ir e vir, do direito de comer, de vestir, de dizer a palavra, de amar, de escolher, de estudar, de trabalhar. Do direito de crer e de não crer, do direito à segurança e à paz (FREIRE, 1997, p. 129).

Do exposto, vislumbra-se a importância de uma reavaliação crítica sobre a função da escola, enquanto espaço de formação humana, social, política e cultural, assim como dos respectivos programas e metodologias de ensino. É observável nos aportes teóricos a denúncia sobre os profundos abismos entre as necessidades reais dos educandos e o que impõe o sistema mercadológico em relação à manipulação de desejos, sonhos, sentimentos, hábitos, valores e, por fim, a condenação de gerações em desenvolvimento a processos de desumanização e de práticas de crueldade.

Por último, é urgente que se provoquem os envolvidos num processo articulador de forças libertárias, de resistência e intervenção ao velho *bê-a-bá* técnico-mecanicista que nega a formação de sujeitos políticos. Ao mesmo tempo, compete aos que se arriscam nessa propositura descobrir rotas que possibilitem a construção de um projeto público de educação enquanto ato político libertador.

Construindo rotas sobre terreno minado

“Sem uma teoria pedagógica revolucionária, não poderá haver prática pedagógica revolucionária. O educador que não dispõe deste critério não tem como trabalhar de forma útil na escola: ele se perderá sem encontrar o caminho, sem guia, sem saber o objetivo a ser atingido” (PISTRAK)

Dada a dimensão e a complexidade das demandas sociais verificadas no cenário do atual modelo econômico com reflexos destrutivos para os espaços públicos de educação, a evidente crise aponta dois grandes pilares de ordem estrutural: a distribuição injusta da riqueza e bens de serviço oferecidos pelo Estado e a superestrutura deste Estado sob o domínio das leis do mercado. Daí expande-se o universo das desigualdades de condições, de oportunidades e de direitos para as categorias em desvantagem: os empobrecidos e explorados do mundo, os assalariados de baixa renda ou sem renda – o crescente exército da força de trabalho barata e/ou escrava.

Por outra via, a presente crise coloca-se como provocação pertinente para aqueles e aquelas conhecidos por suas teimosas experiências como educadores desafiarem o determinismo e ousarem intervir de forma ativa e comprometida sobre as perversidades impostas pela ética do mercado, tomando posições e recriando caminhos na perspectiva das mudanças e transformações. Essa possibilidade nos é apontada pela presença incontestante do Andarilho da Utopia:

A História como tempo de possibilidade pressupõe a capacidade do ser humano de observar, de conhecer, de comparar, de avaliar, de decidir, de romper, de ser responsável. De ser ético, assim como de transgredir a própria ética. Não é possível educar para a democracia, para a liberdade, para a responsabilidade ética na perspectiva de uma concepção determinista da História (FREIRE, 1997, p. 126).

O panorama político mundial impõe-se como principal barreira contra as mudanças, ou transformações que se pretendem num projeto de educação libertadora; os espaços públicos de educação cumprem um papel determinado na estrutura social do Estado. No entanto, ainda que se mantenham os mesmos padrões de sociedade e de escola, o papel dos educadores é propor o diálogo com outros e outras afins, quebrar o isolamento família/educandos/comunidade, traçar objetivos comuns às necessidades dos envolvidos e, por último, trabalhar os conteúdos com base nas realidades trazidas no conjunto das proposições. Por essa via, quem propõe o caminho é a Educadora argentina:

Por isso, não se pode fazer mudança profunda na escola enquanto não se faça uma mudança social também profunda, que proponha novos ideais comunitários e pessoais com uma nova maneira de ver a realidade e a História e que valorize de forma diferente a educação do povo e a cultura popular (NIDELCOFF, 1989, p. 19).

As investidas em favor das mudanças exigem de seus protagonistas coragem, determinação e amor à causa manifestados em 'projetos e ações coletivas', ferramentas de resistência e luta por um *vir-a-ser*³ incessante e dialético. Para efetivação de apoio na busca de caminhos que apontem para o adiante libertador é mister dialogar com quem assume a educação como prática revolucionária. Bem a propósito, é Brandão que nos fortalece:

³ Segundo o sentido filosófico, é a modificação operada em um ser. Movimento Filosófico que representou um grande dilema na antiguidade grega, envolvendo principalmente os filósofos Heráclito e Parmênides.

Todos nós devemos ter a clareza de saber que nenhum passo de conquista de transformações necessárias na educação, nas relações entre a educação e o estado e entre educação e a sociedade, é dado, sem que também nós, os profissionais da educação, tenhamos aí a coragem de participarmos com projetos e atos políticos coletivos e também a ousadia necessária de assumirmos a direção que nos cabe em tudo isso (1989, p. 84).

Outro aspecto a ser observado, no tocante ao processo de intervenção à estrutura do Estado Dominante e em favor de uma escola inclusiva e democrática, é a necessidade de uma rigorosa apropriação política e metodológica sobre o real sentido de intervir para transformar e não apenas *mexer* na estrutura. A contínua evocação à Pedagogia Freireana, neste artigo, deve-se à veemente contribuição dessas “utopias” não apenas no Brasil, mas em outros locais, herdeiros dos mesmos processos colonizatórios como África e América Latina. E assim, o Mestre dialoga com quem o acolhe:

Uma das diferenças fundamentais entre o ser que intervém no mundo e o que puramente *mexe* no suporte é que, enquanto o segundo se adapta ou se acomoda ao suporte, o primeiro tem na adaptação um momento apenas no processo de sua permanente busca de inserção no mundo (FREIRE, 1997, p. 120).

Nessa busca por rotas educativas libertárias, é imprescindível a valorização de outros saberes, de outras formas de conhecimento e expressividades já condenadas à morte cultural por conta das pedagogias excludentes do sistema do lucro. Bem oportuna a proposição do Arte-Educador inglês:

Estou propondo a valorização das outras linguagens e inteligências que usamos intuitivamente o tempo inteiro, transformando-as em ferramentas cientes de sensibilização, autoleitura, identificação reflexiva e libertação, através de uma pedagogia de autodeterminação. Acredito que não haja outra maneira de aprender a nos interpretar no mundo, empática e dialogicamente – em solidariedade com os outros em vez de contra eles – e experimentar criativa e coletivamente a construção de um futuro justo e humano (BARON, 2004, p.38).

Por fim, as inquietações e angústias trazidas neste artigo com perfil de clamor militante, dão ciência de que a comunhão escola/vida é o pressuposto para o desenvolvimento político social e cultural de um mundo que se pretende coletivamente sadio para todos e todas.

Aos/às envolvidos/as compete construir coletivamente metodologias e estratégias que forneçam suporte compatível com o processo de libertação e autoafirmação dos educandos, fortalecendo-lhes a convicção de que outro espaço público de educação é possível, quando todos e todas se tornam agentes, sujeitos da própria história. A utopia é palpável e encontra suporte metodológico nas rotas vislumbradas por Baron (2004, p.65).

1. Formar educadores e coordenadores comunitários com metodologia de libertação;
2. Desenvolver projetos comunitários (facilitados por coordenadores da própria comunidade) que resgatem, estudem e iluminem suas histórias de sobrevivência, conflito e resistência; projetos que identifiquem e comemorem os valores e as narrativas apropriadas e coerentes com uma cultura de libertação;
3. Desenvolver uma pedagogia de libertação pessoal e comunitária que: sensibilize e afirme os conhecimentos; descolonize a mente e o corpo; desenvolva a alfabetização cultural; cultive a automotivação e a autodisciplina; desenvolva a auto-estima; afirme e demonstre processos coletivos; libere e comemore o prazer de experimentar e inovar.
4. Introduzir e sustentar uma práxis de libertação na política, na produção, na educação, nos projetos sociais e na cultura cotidiana de cada comunidade urbana e rural.

Em remate, construir rotas educativas para além dos muros do adestramento conteudista, exige de seus construtores *autoconscientização performativa*⁴

⁴ Diz-se do conhecimento psicossocial, e do modo como ele se manifesta no dia a dia de nossa expressão sociocultural, precisa tornar-se consciente, para entrarmos no processo de autodeterminação. BARON, Alfabetização Cultural – A luta íntima por uma nova humanidade, São Paulo, ALFARRABIO, 2004

que implica em autonomia política, saúde social, afetiva e espiritual; sentimento coletivo, acolhimento aos diferentes e paixão pelo que se faz. Esse conjunto de atribuições é que confere a justa competência para o exercício do diálogo solidário e transformador; logo, educar é assumir responsabilidade no sentido de oportunizar os meios necessários para a construção de uma existência sadia e autônoma.

O sonho possível - Uma escola para além dos muros

“Quando a escola funciona como uma cooperativa de aprendizagem, onde o coletivo assume a co-responsabilidade de educar o coletivo, torna-se um espaço de aprendizagem e principalmente de uma visão de mundo ou de uma cultura, onde o ‘natural’ seja pensar no bem de todos e não apenas de si mesmo.”
(ROSELI SALETE CALDART)

Depois de um olhar indignado nas entranhas do *bê-a-bá*, urge se forjar caminhos humanizantes, transgredindo transgressões, em direção ao espaço escolar das possibilidades: a vida como tema gerador da prática educativa, a vida escolar como um processo de transformação social, um lugar de educação do povo onde cada um se assuma como sujeito da construção da nova sociedade. É mais um desafio que clama pela provocação de Freire: “A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho” (1997, p. 81).

De posse das ferramentas que permitem a construção de rotas onde escola e vida se cruzam, assegura-se a certeza que se manifesta no movimento contínuo de superação. É o trabalho de parto, ainda que doloroso, daqueles e daquelas que vão resistindo teimosamente, forjando com ousadia, coragem e determinação o novo dia: uma escola para além dos muros técnico-deterministas.

A propósito, o presente artigo traz duas experiências revolucionárias: a primeira, a Escola do Trabalho, desenvolvida na Rússia, em 1924, cujos reflexos provocaram mudanças estruturais para a reconstrução daquele país; a segunda, no

Brasil, é a Escola Itinerante Paulo Freire – Escola do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST).

Consolidada a revolução russa, 1917, era necessário mudar o jeito da escola, suas práticas, sua estrutura e funcionamento, tornando-a coerente com os novos objetivos de formação de cidadãos, capazes de participar ativamente do processo. A sistematização da experiência pedagógica realizou-se na Escola Lepechinsky⁵, traduzindo para o plano da pedagogia escolar os ideais, as concepções, os princípios e os valores do processo revolucionário. Conhecida como pedagogia socialista, a Escola do Trabalho é centrada na idéia do coletivo e vinculada ao movimento mais amplo da transformação social. O desafio coube ao Educador russo:

Que tipo de homens a fase revolucionária em que vivemos exige de nós? À pergunta podemos dar a seguinte resposta: a fase em que vivemos é uma fase de luta e de construção, construção que se faz por baixo, de baixo para cima, e que só será possível e benéfica na condição em que cada membro da sociedade compreenda claramente o que é preciso construir e como construir. A solução exige a presença e o desenvolvimento das seguintes qualidades: aptidão para trabalhar coletivamente e para encontrar espaço num trabalho coletivo; aptidão para analisar cada problema novo como organizador; e aptidão para criar as formas eficazes de organização (PISTRAK, 1924, p. 41).

A Escola do Trabalho faz parte de um movimento pedagógico inspirado e inspirador de práticas sociais que nem começam nem terminam na escola. Toda a construção pedagógica, ou *pedagogia social*, como era conhecida no sistema de educação russo pós-revolucionário, preconizava dois aprendizados básicos: saber lutar e construir. Exigia-se ainda a definição de dois grandes fundamentos: as relações da escola com a realidade e a auto-organização dos alunos. Numa breve síntese, trazemos alguns legados deixados pelo protagonista da Escola do Trabalho:

⁵ Espaço educativo russo que abrigou e protagonizou a pedagogia socialista, Escola do Trabalho, idealizada por PISTRAK

Pensar e fazer uma escola que seja educadora do povo; Educação é mais do que ensino; A vida escolar deve estar centrada na atividade produtiva; A escola precisa vincular-se ao movimento social e ao mundo do trabalho; A auto-organização dos educandos como base do processo pedagógico da escola; Pensar um jeito de desenvolver o ensino que seja coerente com o método dialético de interpretação da realidade; Sem teoria pedagógica revolucionária não há prática pedagógica revolucionária (PISTRAK, 1924, p. 11).

Por conseguinte, a escola, antes espaço das elites, tronava-se lugar de formação popular, na perspectiva de uma atuação social ativa e crítica. Superava-se a visão da escola como lugar apenas de estudo de conteúdos; havia total correlação de forças para interligá-la aos diversos aspectos da vida dos educandos. Nessa construção, a escola rompe com o tradicionalismo e parte para atividades produtivas: inicia-se um processo de desenvolvimento de habilidades, comportamentos e posturas necessárias ao progresso humano e à inserção social. Daí, as escolas infantis lançaram-se na organização de oficinas envolvendo várias atividades.

Para aquele legado, uma “escola-laboratório” jamais substituiria “a realidade palpitante da vida” concebida como a participação ativa e específica dos educandos. Era necessária também a participação coletiva, autônoma e criativa nos processos de estudo de trabalho e de gestão escolar, conforme as condições de desenvolvimento de cada um. Essa pedagogia abre as possibilidades e a necessidade de encontrar caminhos que substituam o ensino conteudista por um ensino vivamente preocupado com o estudo da realidade e com sua transformação, o que PISTRAK chamava de *sistema dos complexos*.⁶

A competência por essa construção caberia aos educadores, junto com coletivo escolar. Aos educadores, era necessário assumirem-se como sujeitos autônomos: não podem ser meros executores ou seguidores de manuais simplificados; devem ser estimulados e preparados para dominar as teorias

⁶ Modo de organizar o ensino através de temas socialmente significativos, e através deles estudar a dinâmica e as relações existentes entre aspectos diferentes de uma mesma realidade, educando assim os estudantes para uma interpretação dialética da realidade atual. PISTRAK, Fundamentos da Escola do Trabalho, São Paulo, EXPRESSÃO POPULAR, 3ª Edição, 2003

pedagógicas que permitem refletir sobre a prática e tomar decisões próprias, construindo e reconstruindo métodos de educação.

Em suma, a relação entre trabalho e ciência apresentada na Escola do Trabalho é, assim, definida por seu idealizador:

Definiremos o trabalho como uma participação ativa na construção social, no interior e fora da escola, e a ciência como uma prática generalizada e sistematizada que orienta completamente esta atividade, de forma que cada um possa ocupar o lugar que lhe cabe (PISTRAK, 1924, p. 114).

Como ficou claro, a Escola do Trabalho apresenta-se como aporte para a construção de outro modelo de escola; ao mesmo tempo, aponta caminhos inspiradores, no sentido da real possibilidade de eliminar cada vez mais o abismo entre escola e vida.

Por esse mesmo olhar, trazemos a contribuição da Escola Itinerante Paulo Freire, do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). A Escola nasce com um acampamento e acompanha cada ocupação, cada mobilização, para garantir o estudo às crianças e adolescentes que estão com as famílias na luta. É uma escola pública vinculada à luta social pela Reforma Agrária, e se desenvolve no coletivo sob a orientação da Pedagogia do Movimento⁷ Segundo BENJAMIM, “Nossa tarefa é formar seres humanos conscientes de seus direitos e de sua dignidade. É desumano tratar os educandos como mercadorias a serem vendidas no mercado de trabalho.” (2001, p. 60)

Apoiada na pedagogia que inspirou a Escola do Trabalho, a proposta pedagógica do MST, construída em 1992, conduz as escolas do assentamento de forma que a aprendizagem e ensino nascem da realidade, do meio, do modo de viver e de tudo o que envolve o assentado. Segundo o Dossiê da Escola do Movimento:

⁷ Jeito de conduzir a formação dos sem terra e de construir sua identidade como *sem terra*. Projeto Popular e Escolas do Campo, Brasília, 2000.

Tudo o que as crianças estudam precisa estar ligado com a sua vida prática e com suas necessidades concretas: suas, de seus pais, de sua comunidade. Todos os conhecimentos que as crianças vão produzindo na escola devem servir para que elas entendam melhor o mundo em que vivem; o mundo da sua escola, da sua família, do assentamento, do município, do MST, do país; e para que participem da solução dos problemas que estes mundos vão apresentando (Setor de Educação do MST, 1990, p. 51).

Em acréscimo, nesse grande desafio está unir prática e reflexão, em oposição à educação tradicional definida na esfera burocrática. Assim, a Escola propõe: “Nosso currículo é desenvolvido a partir da realidade das crianças e de experiências práticas. O aluno precisa perceber que o ensino tem sentido prático na sua vida, no assentamento” (Setor de Educação do MST, 1990, p. 52).

Nessa direção, há um caminho curricular apontando para a construção da escola em comunhão com a vida e com o movimento da história:

Que as crianças tenham várias experiências de trabalho prático e com utilidade real: pode ser na arrumação da escola, na horta, numa pequena lavoura, numa farmácia caseira e etc; Que tenham oportunidade de aprender a se organizar, a trabalhar em grupo, dividindo tarefas, tomando decisões, resolvendo problemas que a prática vai apresentando. O planejamento, execução e avaliação é responsabilidade do coletivo; Que estudem na sala de aula assuntos e conteúdos que ajudem a compreender estas atividades que fazem fora da sala de aula, no dia-a-dia do assentamento e que consigam entender também a realidade do campo, da cidade, do país e do mundo (Setor de Educação do MST, 1990, p. 52).

Observa-se que o centro do processo de aprendizagem e ensino deixa de ser a própria sala de aula: para poder ser desenvolvido na biblioteca, na cozinha, na horta e nas brincadeiras, espaços que provocam a construção do conhecimento. O conteúdo dos livros deixa de ser o foco principal: “Os conteúdos de matemática, português, ciências, passam a ser escolhidos em função de necessidades que a

prática vai criando ou em função de temas que se relacionam com as necessidades coletivas.” (Dossiê – MST ESCOLA, 1990, p. 53)

Para avançar nesse entendimento, há de se considerar o jeito como se trabalham os conteúdos: reflexão contínua da prática, planejamento participativo com definição de objetivos, sempre flexíveis, atendendo necessidades e mudanças que vão ocorrendo no assentamento e na sociedade. O jeito de estudar se faz através de temas geradores, assim explicitados:

São assuntos ou problemas tirados da realidade das crianças e da comunidade. Eles permitem direcionar toda a aprendizagem para a construção de um conhecimento concreto e com sentido real, tanto para as crianças quanto para a comunidade. Esses temas vão determinar a escolha dos conteúdos, a metodologia de trabalho em sala de aula, o tipo de avaliação. (Dossiê MST ESCOLA, 1990, p. 55)

É oportuno assinalar que em algumas situações o estudo parte do tema para o trabalho prático; outras vezes, é o trabalho prático o ponto de partida: “De qualquer modo, precisa ficar claro que quanto mais experiências práticas a criança tiver, mais sólida e significativa será sua aprendizagem e mais crítica ela se torna” (Dossiê MST ESCOLA, 1990, p. 60).

Comprova-se, através dessas experiências, que a Escola Itinerante constitui-se um espaço de humanização do conhecimento e manifesta-se num movimento contínuo, num entrelaçar de lutas, de organização coletiva, de trabalho e produção, de cultura, de história, de escolha, de trocas, de vivências para além da visão reducionista dos muros e cercas. Afirma-se ainda como resposta aos processos desumanizantes produzidos nos espaços convencionais de educação, comprometendo uma sadia convivência universal. O jeito da Escola do MST conduzir o processo oportuniza o encontro e o diálogo onde seus sujeitos são despertados para a criação, para o compartilhamento e, assim, vão construindo uma

identidade vivenciada na luta pela terra e por valores como a solidariedade e o companheirismo - os Sem Terrinhas.

É inegável, que as possibilidades e êxitos da Escola do Trabalho e da Escola do MST trazem em sua matriz ideológica toda uma contribuição marxista, ferramenta necessária à decodificação do sistema do lucro, de suas contradições com vista à intervenção, ao mesmo tempo, em que possibilitam a revitalização dos ideais da classe trabalhadora consolidados na ética universal dos seres humanos. A reflexão é confirmada por Marini:

Antes de abandonar o campo do marxismo, como estão fazendo muitos por desinformação, perplexidade ou desinteresse, deve-se, primeiro, esgotar as possibilidades que esse pensamento nos oferece para desenvolver essa reflexão. Estou convencido de que o marxismo nos levará a um redescobrimto da classe operária e do seu papel, na atualidade, na tarefa de pensar e construir um mundo novo (2005, p. 49).

Deste horizonte, a inquietação forja o diálogo e as possibilidades por uma escola sem muros; por espaços educativos que se assumam provocadores políticos; que eliminem as distâncias entre escola e vida visando à transformação da atual sociedade em uma nova ordem social alicerçada na justiça, na democracia participativa e em valores humanistas. É preciso *teimosear* na esperança que alimenta e reconstrói, a cada dia, a Utopia de outra escola possível. Por fim, é hora de atizar a centelha que ainda fumeja na fogueira morna.

Conclusão

É provável que os propósitos e reflexões conduzidos nesse diálogo não encontrem aquiescência necessária nas discussões levantadas nos espaços educativos tradicionais, no entanto, é na pertinência pela resistência dialética que a Utopia se faz realidade.

Referências

BARON, Dan. **Alfabetização Cultural** – A luta íntima por uma nova humanidade. São Paulo: Alfarrábio, 2004.

BENJAMIN, César. In: Projeto Popular e Escolas do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2000.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org). O Educador Vida e Morte. Rio de Janeiro: EDIÇÕES GRAAL LTDA, 1989.

CALDART, Roseli Salet. In: Projeto Popular e Escolas do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2000.

DOSSIÊ – MST ESCOLA - Documentos e Estudos 1990 – 2001. Caderno de Educação Nº 13. 1. Ed. 2005.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: PAZ E TERRA, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**. Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

HARNECKER, Marta. Os Conceitos Elementares do Materialismo Histórico. 2. Ed. São Paulo: Global, 1983.

HEREDIA, Fernando Martinez. **La fuerza del pueblo**. Um simpósio. p. 90, outubro de 1988 a junho de 1999.

JOSÉ, Marcos. Considerações Hipotéticas sobre o Logus da Educação. Manaus/AM: Edições Cabocão, 1985.

LENIN, Vladimir. I Congresso do Ensino. Rússia, dezembro de 1920. In: Fundamentos da Escola do Trabalho. 3. Ed. São Paulo: EXPRESSÃO POPULAR LTDA, 2003.

NIDELCOFF, Maria Tereza. Uma Escola para o Povo. Tradução: João Silvério Trevisan. 29ª Ed. São Paulo: Editora Brasiliense S.A. 1989.

TRASPADINI Roberta; STEDILE, João Pedro (Orgs). Rui Mauro Marini - Vida e Obra. São Paulo: EXPRESSÃO POPULAR LTDA, 2005.

PISTRAK. Fundamentos da Escola do Trabalho. Tradução: Daniel Aarão Reis Filho. 3 Ed. São Paulo: EXPRESSÃO POPULAR LTDA, 2003.