

PRÁTICAS EDUCATIVAS ESCOLARES QUE EXPLORAM CAMINHOS NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO HUMANA

ANA CRISTINA HAMMEL¹
SOLANGE TODERO VON ONÇAY²

Resumo: O trabalho destaca o vínculo escola-formação humana presente na proposta pedagógica do Colégio Estadual do Campo Iraci Salette Strozak. Nesta, são construídos referenciais teórico-metodológicos, identificados com princípios da Pedagogia Socialista inspirada no educador russo Moisey Pistrak (1888-1937). Assim, toda ação educativa é integrada por meio do chamado Complexo de Estudo, para o qual a dimensão da arte é componente formativo de cunho primordial ao ensino. Nesse sentido, o artigo perpassa pelo trabalho de Extensão da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) que, por meio do projeto *Complexo de Estudo: os referenciais da Pedagogia Socialista às Práticas Educativas que exploram caminhos na construção da escola do campo através da arte e da cultura*, buscou potencializar ações pedagógicas com o viés para a arte e a cultura, reforçando o vínculo Universidade-Comunidade.

Palavras-chave: Educação do Campo. Ciclos de Formação Humana. Escola. Cultura e Arte.

PRACTICE EDUCATION SCHOOL EXPLORING WAYS IN PERSPECTIVE OF HUMAN FORMATION

Abstract: The work highlights the bond between school and human formation present in the pedagogical proposal of the State College Field Iraci Salette Strozak. Are built theoretical

¹ Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul. Mestre em Educação, pela Unioeste. Especialista em Educação do Campo, pela UFPR (2008); Licenciada em História (2001) e Pedagogia (2006) pela Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO. Atua nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. hammel.anacristina@gmail.com.br

² Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Mestre em Educação e Doutoranda em Antropologia Social pela Universidad Nacional de Misiones (UNAM/AR). solange.oncay@uffs.edu.br

and methodological links, identified with the principles of socialist pedagogy inspired by the Russian Moisey Pistrak educator (1888-1937). Thus, all educational activity is integrated through the so-called study complex, for which the dimension of art is formative component of primordial nature to teaching this sense, the article moves through the work of extension of the Federal University of South Border (UFFS) that through the project *Thematic Study: the references of Socialist education to Practice educational exploring ways in school construction field through art and culture*, aimed to enhance educational activities with the bias towards art and culture, strengthening the bond University-Community. Key words: Rural Education. Cycles of Human Formation. School. Culture and Art.

INTRODUÇÃO

Para compreensão do vivenciado no programa de Extensão da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), por meio do desenvolvimento do projeto *Complexo de Estudo: dos referenciais da Pedagogia Socialista às Práticas Educativas que exploram caminhos na construção da escola do campo através da arte e da cultura*, buscou-se conceituar os principais elementos que fundam a proposta do Colégio Estadual do Campo Iraci Salette Strozak³ – Escola Base das Escolas Itinerantes⁴ do Movimento de Trabalhadores Sem Terra (MST) do Paraná. Assim, buscou-se esforço em descrever a importância de movimentar o conceito de formação humana pelo viés da arte e da cultura, que o projeto de extensão buscou potencializar na realidade escolar, considerando a organização curricular em Ciclos de Formação Humana. O ponto de partida foi retomar categorias que assumem a dimensão da formação humana no confronto com a práxis pedagógica, observando como as concepções se manifestam, materializando-se ou não, mediante as escolhas determinadas pelos sujeitos na concretude de suas ações.

³ Localizado na comunidade Centro Novo, no Assentamento Marcos Freire, em Rio Bonito do Iguçu –PR, distante cerca de 35 km da sede do município.

⁴ A Escola Itinerante surgiu no Rio Grande do Sul, como conquista do MST, para que as crianças, jovens e adultos acampados pudessem ter o direito ao estudo garantido, ainda que numa situação de ocupação da terra. No Paraná, a itinerância foi implantada em 2003, após pressão do MST junto à Coordenação de Educação do Campo, da Secretaria de Estado da Educação. Babniuk e Camini (2012, p. 331) afirmam “As escolas itinerantes veem responder necessidade concreta de assegurar a escolarização das pessoas que vivem em acampamentos, inicialmente as crianças. Era comum que elas perdessem o ano letivo devido às mudanças constantes, à falta de vagas nas escolas próximas dos acampamentos e à discriminação sofrida pelo fato de serem sem-terra”. A organização depende das condições de cada comunidade. Algumas salas são feitas de lona, outras são construídas de taquara e algumas de madeira.

Ressalte-se que o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra é um dos protagonistas da luta pela Educação do Campo⁵ no país e no enfrentamento de um modelo de desenvolvimento que busca o esvaziamento do campo, articulando o debate pelo não fechamento e pela resignificação das escolas no campo. Assim, mediante diversas formas de luta, conquistam-se a escolarização no/do campo nos diversos níveis de ensino. Outrossim, ao se compreender que “Escola é mais que Escola” e que a “Educação do Campo” precede o debate de escola, reafirma-se o papel político da luta, com sujeitos que têm o campo como seu espaço de vida. Nesse sentido, pensar a educação desde essa concepção significa assumir uma visão de totalidade dos processos sociais, no campo da política pública, como também pensar a relação entre uma política agrária e uma política de educação. Na dimensão da reflexão pedagógica, significa discutir a arte de educar tendo presente a formação humana, a partir dos parâmetros de um ser humano concreto e historicamente situado.

Permeado por essa perspectiva de formação humana, no Projeto Político-Pedagógico da escola Iraci Salete Strozak, é possível ler a passagem sobre o compromisso com a classe trabalhadora: “Tem-se como componente essencial que orienta a nossa prática educativa, a formação humana, a qual exige da escola outras relações, as quais estão constituídas no interior dos sistemas de ensino da grande maioria das escolas públicas brasileiras” (PPP, 2009, p. 1).

Nesse sentido, o artigo busca aproximações dos fundamentos da Pedagogia Socialista, tendo como referência o legado do educador russo Moisey Pistrak, mais especificamente no que tange à forma totalizadora de pensar a escola por meio do chamado “Complexo de Estudo”. É nesse sentido que o artigo também destaca a importância de a arte integrar o currículo da escola, a qual passa a assumir um papel de peso tão expressivo quanto as demais áreas das ciências, uma vez que considera o ser humano na sua omnilateralidade⁶. Assim como a

⁵ A concepção de Educação do Campo origina-se a partir das formulações desenvolvidas pelos Movimentos Sociais, de bases populares, envolvidos nas lutas políticas em torno da questão agrária no Brasil. Desse modo, é compreendida como um direito social aos camponeses pobres, tendo seu fundamento jurídico nas garantias e direitos individuais e sociais assegurados na Constituição Brasileira e previstos na Lei 9394/96. Nisso, garantem Diretrizes próprias aprovadas pelo Ministério da Educação, sob a Resolução CNE/CEB n.1 – de 03 de abril de 2002 entre outras resoluções, pareceres e o Decreto Presidencial n. 7352 de 04 de Novembro de 2010.

⁶ Para Janata (2012, p. 181), formar para a omnilateralidade significa buscar ampliar as próprias finalidades da educação, pois, mesmo não sendo possível a fruição no hoje, diante de um sistema capitalista que nos retira toda a condição humana e falseia nossa consciência, é significativo que aprendamos a usufruir os bens espirituais, a arte, as manifestações culturais como elementos do

dimensão cognitiva é importante, a estética, a cultura, a política – enfim, todas as dimensões são fundamentais. Nesse sentido, a arte é parte essencial na dinamização dos processos emancipadores, na construção da identidade, da valorização humana, das relações, da criação de vínculos com a escola, possibilitando transformar práticas de submissão, de classificação e exclusão fortemente praticadas nas escolas, com princípios liberais, em princípios de auto-organização, pertença e responsabilidade com o próprio processo formativo.

1 A LUTA PELA ESCOLA E A ESCOLA COMO ESPAÇO DE LUTA

Para uma compreensão ampla da realidade em que se insere o Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, é necessário lançar um olhar sobre seu histórico, bem como para a movimentação que leva à constituição de um Projeto Político-Pedagógico de escola, claramente identificado com a luta de classe e a serviço da classe trabalhadora empobrecida do campo. Na realidade campestre, em especial a que é fruto da conquista dos movimentos sociais, destaca-se o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), que, além da disputa pela socialização da terra, disputa o direito à educação escolarizada, centrada na formação humana, tornando-se esta, também, um campo de luta. Uma escola que surge em meio a um acampamento dos Sem Terra requer outra óptica de organização, outras matrizes formativas, uma outra forma de escola (CALDART, 2008), concepções e práticas que se associam aos princípios identitários de seus sujeitos. Assim, essa escola assume como princípios fundamentais os referenciais construídos pelo MST ao longo de sua história. Estes apontam formas de conceber a formação humana na escolarização e indicam para a organização do trabalho pedagógico algumas diretrizes, quais sejam:

Educação para a transformação social; Educação para as várias dimensões do ser humano; Educação com/para os valores humanistas e socialistas; Educação como um processo permanente de formação e transformação humana; Relação teoria e prática; A realidade

novo, mediante o velho. Dessa maneira, alcançada uma nova forma de produzir a existência, pela autoatividade, com a produção nas mãos dos “indivíduos livremente associados”, poderemos usufruir a possibilidade, colocada por Marx e Engels na *A Ideologia Alemã*, de “hoje fazer tal coisa, amanhã outra, caçar pela manhã, pescar à tarde, [...] segundo meu desejo, sem jamais me tornar caçador, pescador, pastor ou crítico” (MARX; ENGELS, 1999, p. 47 apud JANATA, 2012, p. 209). A formação para a omnilateralidade está no limite da impossibilidade de sua realização plena sob o capital, porém coloca-se, ao mesmo tempo, como uma força em luta na formação dos jovens do assentamento.

e a pesquisa como base da produção do conhecimento e os tempos educativos; Organização dos tempos educativos através de ciclos de formação humana; Conteúdos formativos socialmente úteis; Educação para o trabalho e pelo trabalho; Educação para o trabalho e a cooperação; Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos, econômicos e culturais; Gestão democrática; Auto-organização dos educandos; Formação permanente dos educadores (PPP, 2009, p. 23).

Cabe destacar que um elemento central que interfere e é determinante na discussão e nas definições das linhas pedagógicas e políticas dessa proposta é o reconhecimento das Escolas Itinerantes do Paraná. A escola Iraci Salete Strozak se torna, em 2004, Escola Base de outras escolas localizadas em acampamentos do MST em diferentes regiões do Estado. Dentro da composição educacional dessas escolas de acampamento, é recorrente a presença do debate sobre qual educação se quer para os trabalhadores do campo. Assim, a escola se configura também como um espaço em disputa, um território a ser conquistado e em constante mobilização, para que as contradições geradas pelo modelo que produz a desigualdade possam ser problematizadas e interpretadas de maneira que se amplie o terreno da consciência e do direito, sendo que, mais que o acesso, a ocupação da escola se faça também em termos de concepções e práticas, ou seja, em sua forma e conteúdo. Conforme o Projeto Político Pedagógico da escola:

[...] na tentativa de buscar um processo de formação humana, é preciso criar novas necessidades nas escolas e nos sujeitos do assentamento e do acampamento do MST, ampliando o ambiente cultural e social, que em nossa compreensão significa assumir a formação na escola nas seguintes matrizes pedagógicas para realizar: Pedagogia da Luta Social; Pedagogia da Organização Coletiva; Pedagogia da Terra; Pedagogia da História⁷, tornando-as práticas e constituindo a escola em movimento. (PPP, 2009, p. 1).

A perspectiva teórico-conceitual presente traz para a análise os fundamentos cunhados nas teses emancipatórias da classe trabalhadora, a qual se coloca na contraposição à constatação que hoje ainda predomina, ou seja, uma educação que “conforma os trabalhadores a uma lógica que é de sua própria destruição: de classe, como grupo social e cultural, como humanidade” (PPP, 2013, p. 64).

Conforme o documento, para romper com essa lógica que tem por base a subserviência ao capital, é preciso instaurar um projeto de formação/educação

⁷ Dossiê MST Escola. Documentos e Estudos 1990-2001. Cadernos de Educação nº 8, edição especial, ITERRA, 2005.

que possibilite colocar os sujeitos em movimento, tornando-os capazes de pensar alternativas de trabalho e vida; uma nova perspectiva relacionada ao conhecimento, com a ciência e o uso que se faz dela, resgatando o importante papel dos educadores e a função social da escola, numa perspectiva emancipadora.

Dessa forma, tem-se próxima a conexão com a concepção de base histórico-materialista-dialética, a qual considera as condições concretas de existência social que levam a pensar que a formação do ser humano passa pela inserção em um determinado meio, no caso de Pistrak, fundamentalmente pelo trabalho, que permite a reprodução da vida. Assumir essa dimensão leva a concordar com o vínculo entre conhecimento e realidade.

Para esses referentes, trata-se de encontrar formas de a escola se inserir no movimento dialético e, por meio das conexões com as bases teóricas, produzir compreensão da *totalidade* que os processos objetivos, em sua historicidade contraditória, demandam, gerando perspectiva de classe e consciência da mesma. Conforme depoimento:

Desde 1990, os Movimentos Sociais, mais especificamente o Setor Estadual de Educação do MST, vinham discutindo a implementação de um currículo vivo, voltado para a realidade das crianças de acampamento e assentamento do MST. A experiência Russa da pós-revolução foi a que mais se aproximou ao que se desejava concretizar nessas escolas. Assim, ao implementar os complexos, buscou-se a contribuição de Pistrak, pedagogo russo, que ajudou a reformular o programa de educação soviético (Coord. Pedag, 2014).

Entende-se por Complexo de Estudo a materialidade do planejamento coletivo da escola, que se traduz em unidades de relações com a vida, no mais profundo de sua concreticidade. Nos complexos, não basta falar da vida para os estudantes, mas é necessário romper com as relações de subordinação que prendem o conhecimento em sala de aula. O conhecimento cognitivo precisa estar vinculado com o trabalho criativo para, de fato, ter uma função social na vida dos estudantes, afirma Freitas (2011).

Os Complexos de Estudo possibilitam a unidade entre ciência e arte, entre teoria e prática no vínculo com o trabalho, com a auto-organização dos estudantes e a realidade. “[...] o Complexo é uma construção teórica da didática socialista, como um espaço onde se pratica, pela via do trabalho socialmente útil” (FREITAS, 2011, p. 165). Implica, nessa nova forma de organizar o currículo, o movimento da realidade onde se consegue relacionar a vida em

sua concreticidade. A concepção de métodos e tempos específicos, objetivos formativos e êxitos, aspectos da realidade, organização coletiva e auto-organização; trabalho socialmente necessário e fontes educativas que formam o Complexo de Estudo. Afirmar Freitas (2011, p. 165): “Não há, portanto, separação entre atualidade, auto-organização, trabalho e Complexo de Estudo. O complexo é um espaço articulador dos três primeiros elementos (e não apenas um ‘tema’”).

Poder-se-ia entender que o trabalho socialmente necessário é o exercício real do trabalho social, relevante para a comunidade ou grupo de pessoas, de acordo com a idade e as forças dos educandos, compreendido como trabalho criador e não alienador do mundo produtivo capitalista. Para além da perspectiva do ensino, nos Complexos de Estudo, o trabalho é um elemento essencial que se realiza no agrupamento dos estudantes, em cada semestre, nos chamados núcleos setoriais que assumem a dimensão do trabalho e a relação com a sala de aula.

Assim, analisar e registrar formas da produção camponesa, valorizando a cultura local, ao mesmo tempo em que desenvolve a sensibilidade estética como uma dimensão do fazer, permite refletir sobre as relações vivenciadas pelos educandos em suas proximidades, como o trabalho no campo com a família. Esse registro contribui para desenvolver, além da memória, debates, reflexões e representações teatrais sobre o modo de produção das famílias dos educandos e do acampamento/assentamento, utilizando-se de diferentes técnicas das artes visuais, como desenho, grafite, fotografia, e linguagem do teatro, poesia, música, entre outras formas de expressão e manifestação artística.

O olhar sobre o processo leva a reiterar que, quando se organiza um projeto de escola, ele expressa o projeto de sociedade que se defende. Todavia, para atingir os objetivos pretendidos, é preciso entender que as mudanças são necessárias, não quaisquer mudanças, mas aquelas que contribuam para a emancipação humana, para a superação da desigualdade. Se se acredita nisso, é porque se compreende que as coisas não estão prontas e acabadas, mas sim em permanente construção. Essa forma de ver a sociedade exige também uma forma diferente de ver o ser humano.

Trazendo presente as contribuições de Moisey Pistrak, educador russo (1888-1937), o desafio está em construir uma escola que não tenha seu fim em si mesma, mas na classe trabalhadora, precisando a escola estar a serviço da revolução social, na qual o seu papel passa por mostrar a natureza da luta

de classe. Esse pedagogo ensina que o papel da escola da classe trabalhadora é exatamente mostrar a natureza da luta de classe.

Nas palavras do autor, “[...] é preciso passar do ensino à educação, dos programas aos planos de vida” (PISTRAK, 1981, p. 11). Isso requer pensar outra escola, que supere a égide capitalista e que tenha por base uma pedagogia com intencionalidade, que se traduza, seja no plano de estudo, prevendo a auto-organização dos estudantes, a coletividade, a democratização das relações, a vivência de um ambiente educativo, formador do novo ser, o qual, consciente de seu tempo, por meio da escola, torna-se, desde já, construtor de outra história, enquanto também se constrói como sujeito interventor.

Tendo como base a experiência russa, o coletivo dessas escolas itinerantes do Estado do Paraná reúne-se para estudar e elaborar seus planejamentos em forma de Complexo de Estudo, o qual, em sua essência, prima pela formação humana e criadora em seu sentido ontológico, no qual acontece o encontro entre o trabalho intelectual e material, ou seja, a relação entre a teoria e a prática pedagógica.

Todavia, embora possuam uma considerável trajetória pedagógica, o coletivo escolar tem discutido a necessidade de constantemente empreender estudos e momentos de reflexão que possam ampliar o referencial teórico, qualificar os processos cotidianos, seja na esfera de participação, da organização escolar ou no planejamento curricular, tendo como enfoque um desenho de escola embasado em teorias contra-hegemônicas, a serviço dos trabalhadores empobrecidos do campo. Foi dessa forma que nasceu o vínculo com o projeto *Complexo de Estudo: dos referenciais da Pedagogia Socialista às Práticas Educativas que exploram caminhos na construção da escola do campo, através da arte e da cultura*, da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS – Campus Laranjeiras do Sul/PR, Universidade que também traz em sua gênese a participação ativa dos movimentos e que é conquista das lutas sociais regionais.

Ao ser realizado um processo de formação assentado no Programa de Extensão dessa Universidade, desde 2011, as duas instituições acharam importante dar continuidade ao projeto, de forma a aglutinar esforços, integrando ações educativas de arte e cultura. Assim, o projeto foi desenvolvido de forma continuada, com acompanhamento de bolsistas selecionados. Incluiu, ainda, encontros semanais de planejamento, ensaios, estudos, preparação de material didático e de metodologias e dinâmicas em grupo, tendo por base ações artísticas, dentre elas a música, o teatro, a mística e a dança.

2 A CULTURA E A ARTE NA ESCOLA: MUDANÇA NA FORMA DE ENTENDER O ENSINO E A APRENDIZAGEM

A arte e a cultura sempre estiveram intimamente ligadas ao processo ensino e aprendizagem na escola Iraci. Desde sua constituição, alguns professores percebiam que era necessário recuperar a autoestima, o sentimento de pertença e o entendimento de que esse processo não se daria apenas pela aprendizagem de conteúdos escolares.

No ano 2000, foi criado o projeto Viver em Harmonia. Conforme relatos dos professores da época, essa foi a forma encontrada para “proporcionar lazer e divertimento”, pois a escola configurava-se como único espaço onde os alunos podiam encontrar os amigos, jogar bola e, quando o gerador de luz funcionava, assistir televisão, entre outras opções. Isso ainda permanece hoje, em 2015. Embora as condições estruturais sejam outras – a grande maioria possui luz elétrica, água encanada, as comunidades estão estruturadas –, é na escola que os adolescentes e jovens encontram espaços de lazer, de socialização e de trocas de experiências, medos e valores.

Desde as definições do PPP (2009), as opções pedagógicas articulam cultura e arte. Nesse sentido, foram várias as experiências feitas pela escola na busca pela formação de ser humano com pleno desenvolvimento. É possível ler nesse PPP (2009, p. 24):

Cultura aqui é entendida como toda produção que se constrói a partir das inter-relações do ser humano com a natureza, com o outro e consigo mesmo. Não pode ser resumida apenas a manifestações artísticas, devendo ser compreendida de modo mais abrangente, observando-se os modos de vida dos sujeitos, seus costumes, relações de trabalho, familiares, religiosas, sociais, dentre outras. Estes são elementos culturais que caracterizam os diferentes sujeitos no mundo e, portanto, os diferentes povos do campo.

A partir da citação acima, é importante considerar que a escola, ao entender a cultura enquanto forma como as pessoas organizam sua vida e a relação que estabelece com a natureza e com o outro, coloca a centralidade no sujeito aprendente como produtor de cultura, de identidade, com capacidade criadora. Assim, os projetos culturais têm centralidade na capacidade criativa, sendo necessário, para tanto, desenvolver todos os sentidos, não apenas a memória e a cognição.

Na reformulação do PPP (2013), é explicitado o compromisso com a formação da identidade, enquanto elemento central da escola que precisa estar

expresso em todas as dimensões educativas pedagógicas. Encontra-se no PPP (2013, p. 47):

Em nossa realidade atual a intencionalidade pedagógica com essa matriz (da cultura) deverá incluir o cultivo em nossos estudantes da identidade de trabalhadores, constituída desde sua especificidade mais próxima: somos Sem Terra, somos trabalhadores camponeses.

Para Caldart (2004, p. 33), Sem Terra com letra maiúscula se constitui na identidade daqueles que lutam “para garantir sua própria existência social como trabalhadores da terra, enfrentando aqueles que, nesta sociedade, estão destruindo a possibilidade desta existência”, independente de serem acampados ou assentados.

Nesse aspecto, a escola pode ser uma importante aliada, pois, ao recuperar a história da luta pela terra, ao atualizar a juventude na luta e nas conquistas da classe, vai se tornando consciente da realidade em que está inserida e quais são as ações prioritárias para seu espaço.

Janata (2012), analisando a formação da juventude na escola, descreve a importância que a dimensão cultural assume, desde a permanência dos estudantes na escola, ao processo de entender criticamente o mundo em que vivem e se posicionar sobre ele, seja na aula do coral, numa encenação teatral, no artesanato ou na produção de um texto, de uma poesia e/ou ao somar as contas da produção ao final do mês.

A dimensão cultural, a formação ética e estética, “garantindo uma leitura crítica do *modo de viver* predominante na sociedade capitalista” e também o acesso aos equipamentos e bens culturais, como literatura, cinema, teatro, dança, artes plásticas, música, é uma preocupação do MST (2010, s/p) no contexto da educação de nível médio dos assentamentos. Abrange uma “matriz formativa multilateral”, como chama a atenção Freitas (2009, p. 91). Emerge da materialidade em que vivemos que forma o trabalhador unilateralmente pela divisão social do trabalho e, portanto, se coloca como uma necessidade histórica, como ruptura e superação da alienação do trabalho e da propriedade privada (JANATA, 2012, p. 193).

As atividades artístico-culturais sempre estiveram presentes na escola. O livro *Escola em Movimento* de Hammel, Andretta e Silva (2007) traz a sistematização das ações e um rico acervo fotográfico. Entre as exigências colocadas para o desenvolvimento do projeto está a condição de trabalhar o respeito, a solidariedade, a coletividade, o amor à terra e a luta do MST, a capacidade de indignação diante de qualquer injustiça e a habilidade de resolver

situações-problema. Os limites postos pela falta de estrutura física e financeira impedia que todos os estudantes participassem, além de ser em contraturno, pois nem sempre havia concordância dos pais para que os filhos permanecessem o dia todo na escola, embora fosse uma vez na semana. Essa condição fez com que o coletivo escolar propusesse oficinas, semanas culturais, festivais de artes e talentos.

As fotos abaixo ilustram algumas das atividades desenvolvidas nas oficinas e nos projetos.

Convite do Festival dos Arteiros



Fonte: Arquivo da Escola 2015

Convite da Mostra de Artes



Fonte: Arquivo da Escola 2015

Atividades de Arte e Cultura desenvolvidas na Escola Iraci Salete Strozak



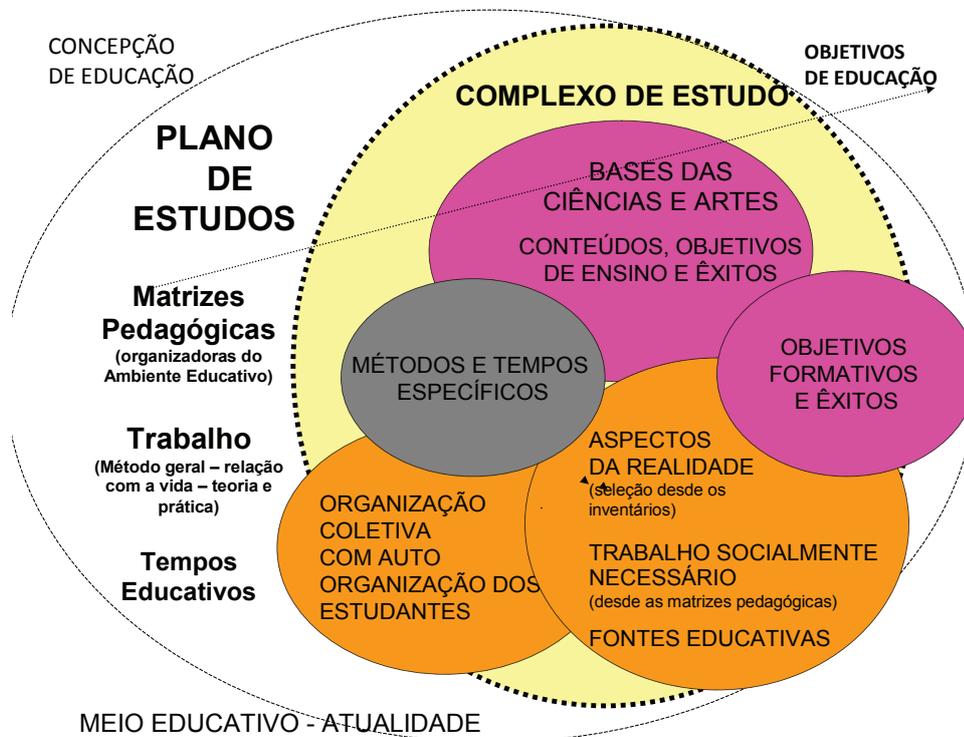
Fonte: Arquivo da Escola 2015

Destacam-se resultados do estudo de doutoramento realizado por Janata (2012), que explicitam as contribuições das ações desenvolvidas pela escola para além do conhecimento escolar tradicionalmente ensinado. Janata (2012, p. 200) descreve e avalia as atividades desenvolvidas na escola:

A conexão com o MST, explicitamente assumida nos princípios e práticas do Colégio Iraci, formou todos militantes, mas também os que não seguiram esse caminho. Os aspectos realçados são a presença do Momento Cívico, do Conselho de Classe Participativo, das atividades artísticas –principalmente o coral e o teatro –, do resgate da história do assentamento, da participação em eventos e cursos do MST proporcionada pela escola, de algumas disciplinas isoladas que buscaram fazer relação com a vida, para ambos os cursos. Especificamente no profissionalizante, o destaque é para o estágio, o Seminário dos Pensadores, a organização coletiva desses momentos que envolvem realização da mística, as disciplinas específicas do curso, principalmente as ligadas ao desenvolvimento infantil, e, de outro lado, o sentimento da falta de conteúdo das disciplinas da base nacional comum.

Nesse sentido, os Complexos de Estudo têm sido o instrumento articulador da busca de unificar as bases das ciências, das artes, do trabalho com as *porções da realidade*, conforme imagem a seguir:

Complexo de Estudo



Fonte: Projeto Político-Pedagógico 2013, p. 50.

Os Complexos de Estudo têm possibilitado o trabalho coletivo e o protagonismo estudantil na medida em que exigem a participação efetiva dos estudantes. Eles têm sido a forma de garantir o conhecimento escolar articulado às demais dimensões da vida humana.

Nos limites deste texto, pode-se afirmar que a escola tem procurado desenvolver uma concepção de educação colada ao mundo real, no qual é necessário desenvolver o trabalho e a sensibilidade estética como uma capacidade de perceber, refletir, questionar, criar e recriar a sociedade e suas relações, bem como suas expressões. É preciso também compreender a arte como produção e criação da vida humana que resulta do trabalho dos seres humanos sobre a natureza, a qual é mediada pela cultura em relações que se forjam no meio em que cada sujeito está inserido na relação com a totalidade social, na qual se desenvolve a potencialidade de humanização dos sentidos.

3 OS CICLOS DE FORMAÇÃO HUMANA E A CONTRAPOSIÇÃO À LÓGICA FORMAL

Nesse fazer diferente, a escola já vinha experimentando algumas tentativas, como: o Conselho de Classe Participativo; a Matriz Curricular com equiparação do número de aulas; o Parecer Descritivo; o Espanhol como a Língua Estrangeira Moderna; a Filosofia desde a 5ª série; e o Projeto Viver em Harmonia.

A possibilidade de reformulação do PPP leva a escola a pensar a educação em todos os ciclos da vida: Infância, Adolescência, Juventude e a escola para Adultos. Entender como cada um desses sujeitos aprenderia significa discutir outro currículo para a Educação Básica.

O currículo por ciclos vem para renovar os métodos de organização e de ensino que antes justificava a função social da escola pela intervenção educativa legitimada nos conteúdos hierarquicamente organizados. Os ciclos exigem de nós educadores um novo olhar sobre o sujeito que aprende e nos desafiam para novas concepções e métodos de avaliação como, por exemplo, a promoção e não o fracasso dos sujeitos (CADERNO DA ESCOLA ITINERANTE, 2008, p. 27).

Buscando uma forma de fazer uma escola que suprisse as reais necessidades dos estudantes, iniciou-se a discussão sobre o Ciclo de Formação.

O Ciclo de Formação constitui uma nova concepção de escola, na medida em que encara a aprendizagem como direito de cidadania propõe o agrupamento dos estudantes onde as crianças e adolescentes reunidos pelas suas fases de formação [...]. As professoras e professores formam o coletivo por ciclos, sendo que a responsabilidade pela aprendizagem é compartilhada [...]. O conteúdo escolar é organizado a partir da pesquisa socioantropológica realizada na comunidade [...]. A partir dessa pesquisa reúnem-se representantes discentes e da comunidade para discutir com os professores o eixo central dos conhecimentos a serem trabalhados na escola (KRUG, 2006, p. 17).

Os Ciclos de Formação já foram experimentados em países como a Espanha, Bélgica, França, entre outros (MIRANDA, 2009). No Brasil são legitimados pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB (9394/96), que, em seu artigo nº 23, os prevê como forma de organização escolar. A princípio fortemente ligados à necessidade de responder aos altos índices de reprovação e evasão escolar, os ciclos sofrem inúmeras críticas que vão desde sua associação à progressão continuada, ao construtivismo, como forma de flexibilização do saber e autoconstrução do conhecimento.

Nesse contexto, é necessário elucidar conceitos que acabam sendo confundidos, numa visão sincrética da realidade e mesmo da proposição da escola ciclada. Freitas (2003) distingue os ciclos de formação, especialmente da progressão continuada. De antemão, ressalte-se que também há diferenças essenciais entre os ciclos de alfabetização e aqueles de aprendizagem, atenda-se à progressão continuada, como um elemento para superar índices de reprovação e evasão.

Um elemento importante é o contexto da implantação dos ciclos presente no texto intitulado *Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas* de Freitas (2003), em que o autor traz a conjuntura política progressista nos municípios onde os ciclos foram implantados. Na mesma leitura, seguem os estudos de Hidalgo (2008, p. 198), que elucidam: “O projeto Escola Cidadã foi construído e implementado a partir de 1993, constituindo-se na principal articulação do projeto educacional no município com as propostas políticas do Partido dos Trabalhadores”.

A adesão aos ciclos muda a forma de compreender o educando nas suas fases da vida, a relação com o conhecimento, “eu ensino, mas também aprendo”; a consideração da cultura, da arte e da sabedoria camponesa; a forma de distribuir as aulas, o educador assumiu o ciclo todo, podendo compreendê-lo e buscar intervir com mais propriedade; a avaliação assumiu um novo caráter, não o de punição ou atribuição de valores, mas do diagnóstico e intervenção e especialmente o rompimento da seriação.

Constatamos que a participação cidadã não é um sonho teórico. Ela acontece não só na sala de aula, mas em todos os lugares onde a aprendizagem se constrói. Após a análise do dossiê, a família tem a oportunidade de posicionar-se sobre a escola manifestando suas impressões a respeito de como perceber a aprendizagem de seu filho. A Escola também acredita que o aprender é um processo que não acontece num bimestre, ou num trimestre, ou num ano fixo. Cada criança tem um tempo de aprender que é seu, e este tempo deve ser respeitado (KRUG, 2006, p. 26).

Nos estudos que possuem essa perspectiva, a psicologia é utilizada como uma tentativa de ajudar a compreender o processo de aprendizagem e de desenvolvimento do sujeito em seus diferentes ciclos da vida. Nessas perspectivas, alguns autores vão falar em etapas, fases e até mesmo ciclos. No ciclo de formação humana, a vida é assim dividida:

QUADRO I - Ciclos da Vida Humana e idades correspondentes

CICLOS DA VIDA HUMANA	CICLO	IDADE
INFÂNCIA	I	4 anos 5 anos
	II	6 anos 7 anos 8 anos
PRÉ-ADOLESCÊNCIA	III	9 anos 10 anos 11 anos
ADOLESCÊNCIA	IV	12 anos 13 anos 14 anos
JUVENTUDE	V	15 anos 16 anos 17 anos

Fonte: PPP, 2009, p. 35

Os ciclos vêm se apresentando como possibilidades de debater além da lógica linear e devem ser compreendidos como articuladores do dinâmico e complexo processo de desenvolvimento e de aprendizagem dos sujeitos. Não podem apenas legitimar a mudança da realidade formal escolar, mas também precisam oferecer a possibilidade de superá-la em todas as suas configurações de ensino conhecidas, como, por exemplo, o próprio processo de avaliação, que é previsto, muitas vezes, pelas desigualdades no desenvolvimento e na aprendizagem entre os sujeitos. Sabe-se que, dessa forma, ainda se está estagnado naquela conservadora natureza de transferir aos sujeitos os conteúdos hierarquicamente organizados.

Esse novo modo de pensar exige definição de princípios, metas, conhecimentos próprios, de acordo com as idades, principalmente aos grupos de idade-ciclo. Se se estiver numa lógica de seriação, poder-se-á enquadrar o processo de ensino em sequências anuais, semestrais ou, ainda, bimestrais. Contrariamente ao que ocorre nos ciclos, os tempos têm outra dinâmica, mais extensa e ressignificada a partir das temporalidades ou da condição humana do interagir socioantropológico (os tempos da vida). Os ciclos da vida são processuais, pois não cessam na prescrição ou no conceito final sobre as vivências conquistadas.

Assim, na escola do ciclo, o tempo de aprendizagem é maior, pois a infância compreende mais que um ano, compreende como se aprende em cada ciclo da vida, passa a ser central. Outros espaços também são considerados educativos

e a sala de aula perde sua centralidade – embora seja um espaço importante, compreende-se a biblioteca, os laboratórios, a comunidade, as famílias, como locais educativos. A educação passa a incorporar novos elementos para ensinar e aprender:

A tradição docente consiste em ensinar a mesma coisa a todos em um mesmo tempo e a partir das mesmas atividades. Poderia se chamar *a tradição da mesmice*, onde os conteúdos são repetidos ano a ano, para cada série, definidos, na maioria das vezes, pelos livros didáticos. Nesta tradição, a aula começa sem início, e termina sem final, ou seja, ao passar dos minutos que constituem os chamados períodos (ou tempos) escolares, geralmente de 50 minutos, um professor entra em sala, faz a chamada dos alunos, passa no quadro algum conteúdo que os alunos lhe deverão devolver sob a forma de respostas em repetidos exercícios, geralmente em uma aula a acontecer a posteriori. A pertinência do conteúdo transmitido justifica-se pela sua necessidade para a série seguinte, independente de sua pertinência à ciência que vem a compor e dos conhecimentos prévios dos alunos contraditórios ou não ao que lhes são propostos como conteúdos escolares (KRUG, 2012, p. 06).

Essa é a escola hegemônica no país e que não tem dado conta de ensinar aqueles educandos que chegam com grandes lacunas nos cursos superiores. Esse é o modelo de educação destinado aos filhos dos trabalhadores que pouco têm contribuído para pensar desde a aula à sociedade em que se vive, ou fazer relação com a totalidade. Na maioria das vezes, serve apenas para o momento da aula, ou, como diz a autora, é pré-requisito para a aula seguinte. Os educandos não veem dinamicidade, vida, contradição e necessidade naquilo que estudam. A vida parece ficar fora da escola e só se passa a viver quando se sai da sala de aula, mas pouco uso se faz daquilo que o docente trabalhou. Ao questionar essa lógica e propor métodos de ensino que dialoguem com a vida real, com a totalidade, os ciclos vêm sendo associados à flexibilização e supressão dos conhecimentos escolares.

Freitas (2003, p. 57) considera que a dimensão social deva ser debatida: “Essa afirmação é importante para contrapormo-nos ao ‘escolanovismo’ latente em nossa formação pedagógica ocidental. Há o lado psicológico do desenvolvimento, mas há também o lado social da formação”. Quando o autor traz a perspectiva do contexto social a ser considerado na formação dos educandos, busca embasamento nos estudos de pedagogos russos, especialmente de Pistrak. Ao pensar a escola pós-revolução socialista, Freitas (2003, p. 56) traz temáticas importantes, como a formação para a atualidade e a auto-organização dos estudantes:

Deve-se se entender por formar na atualidade tudo aquilo que na vida da sociedade do nosso tempo tem requisitos para crescer e desenvolver-se que em nosso caso tem a ver com as grandes contradições da própria sociedade capitalista. A formação do aluno, portanto, deve prepará-lo para entender seu tempo e engajá-lo na resolução dessas contradições, de forma que sua superação signifique um avanço para as classes menos privilegiadas e um acúmulo gradual e permanente de forças para a superação da própria sociedade capitalista.

Sobre a auto-organização dos estudantes, esta se pauta na crença de que o processo pedagógico é coletivo, decidido por todos. Para isso, desde a mais tenra idade, os educandos precisam aprender a decidir. Esse processo requer ter o educando como o centro. Nesse sentido, a escola avança por considerar a *atualidade*⁸ e propor outra organização curricular, pautada numa compreensão que a lógica de seriação não contribuiu para avançar na formação humana em seu princípio da omnilateralidade.

Na materialidade, trata-se de rever a escola em suas concepções e práticas, forma e conteúdo. É certo que assegurar no planejamento coletivo, que se traduz em unidades de relações com a vida em sua concreticidade, tem sido um grande desafio da escola, sobretudo porque exige convicção de um coletivo, estudo, esforço, troca e construção permanente. No Complexo de Estudo, não basta falar da vida para os estudantes, é preciso romper com as relações de subordinação que prendem o conhecimento em sala de aula, para, de fato, ter uma função social na vida dos estudantes, conforme afirma Freitas (2011).

CONCLUSÃO

Dentre os elementos trazidos ao debate neste texto, e ao olhar a experiência da escola Iraci Salete Strozak, é preciso considerar que um elemento determinante na discussão e nas definições das linhas pedagógicas e políticas da escola é sua composição educacional encharcada pela luta e pela prática social de seus sujeitos, os quais participam de forma orgânica da vida da escola. Assim, é possível concluir que a proposta se configura também como um espaço

⁸ Deve-se se entender por formar na *atualidade* tudo aquilo que na vida da sociedade do nosso tempo tem requisitos para crescer e desenvolver-se, que, em nosso caso, tem a ver com as grandes contradições da própria sociedade capitalista. A formação do aluno, portanto, deve prepará-lo para entender seu tempo e engajá-lo na resolução dessas contradições, de forma que sua superação signifique um avanço para as classes menos privilegiadas e um acúmulo gradual e permanente de forças para a superação da própria sociedade capitalista. (FREITAS, 2003, p. 56).

em disputa, um território a ser conquistado e em constante mobilização. É necessário agarrar as contradições geradas pelo modelo que as produz, e no lugar da conformação, cunhar a transformação, o que requer estar imbuídos de princípios que se manifestam desde a sutileza da arte à convicção de ciência, de maneira que se ganhe força no terreno da consciência e da organização.

Ao propor a organização em Ciclos de Formação Humana, a escola coloca a ação educativa em movimento. Ciclo é movimento, não nos deixa parados, é processo, é relação, é agrupar-se e reagrupar-se, para aprender e ensinar (PPP, 2009). Nisso, é possível verificar o compromisso com o processo formativo, desde a apropriação e a sistematização do conhecimento construído à democratização das relações e espaços e à gestão propulsora de participação ativa e de coletividade.

Percebem-se duas lutas em andamento: a efetivação do direito e ampliação do acesso à educação e a construção de uma escola que ao estar *no* campo, seja *do* – uma escola que esteja ligada à história, à cultura, às causas sociais e humanas dos que vivem no campo. Nesse sentido, a experiência da escola vem de encontro a essa perspectiva, pois atua como um espaço de organização e instrumentalização dos trabalhadores não apenas para viver nessa sociedade, mas fornecendo condições para sua superação.

A experiência relatada também reafirma a importância da implementação de espaços de formação coletiva, de reflexão, do encontro, da sistematização. Nesse sentido, apesar de os programas de extensão historicamente terem sido relegados a segundo plano ou terem sido colocados como mecanismos de contenção ou “invasão cultural” (FREIRE, 1971), pode-se observar que, nessa iniciativa, a extensão tornou-se uma estratégia potencializadora do acúmulo existente. Outrossim, experimentar, vivenciar, uma prática pedagógica totalizadora, na qual toda ação educativa é integrada por meio do chamado Complexo de Estudo, para o qual a dimensão da arte é componente formativo de cunho humanizador, deixou uma referência teórico-metodológica densa, demonstrando possibilidades reais de pensar-fazer a escola do campo comprometida, alegre, construtora da dimensão humana e eticamente comprometida com a classe trabalhadora. É um enfoque que contribui para vivência de um novo jeito de fazer escola, o qual rompe com a conformação ao sistema capitalista e já ensaia outras perspectivas, construindo referenciais, debates, reflexões e representações, utilizando-se de diferentes meios, dentre eles de expressão e manifestação artística.

Assim, potencializar ações pedagógicas com o viés voltado para a arte e a cultura, além de reforçar o vínculo Universidade-Comunidade, permitiu explorar caminhos inovadores dentro dos referenciais da Pedagogia Socialista, aproximando-se do legado de Moisey Pistrak, o que poderá subsidiar outros estudos, pesquisas, de modo a ajudar a materializar o propósito desta Universidade, em seu princípio democrático e popular.

REFERÊNCIAS

BABNIUK, Caroline; CAMINI, Isabela. Escola Itinerante. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli S. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, C. A. (Org.) *Campo - Políticas Públicas - Educação*. Brasília: INCRA/MDA, 2008, p. 67-86. (Coleção Por uma Educação do Campo, n. 07).

CUNHA, Emmanuel R. *Os ciclos de formação: a reorganização da escola fundamental brasileira e o trabalho pedagógico dos professores*. Disponível em: <www.nead.unama.br/site/bibdigital/pdf/artigos_revistas/20.pdf>. Acesso em: mar. 2012.

FREITAS, Luiz C. *Ciclos*. Seriação e avaliação: confrontos de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. *Ciclos*. A Escola Única do Trabalho: explorando os caminhos de sua construção. In: CALDART, Roseli (Org.). *Caminhos para transformação da Escola*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

HIDALGO, Ângela M. *Gestão e Currículo: fundamentos políticos e epistemológicos dos projetos Escola Cidadã e Cidade Educadora*. São Paulo: UNESP, 2008.

HAMMEL; ANDREETTA, SILVA. (Orgs.). *Escola em movimento: a conquista dos assentamentos*. Rio Bonito do Iguaçu, Colégio Estadual Iraci Salette Strozak, 2007.

JANATA, Natacha E. *Juventude que ousa lutar: trabalho, educação e militância dos jovens de assentados do MST*. 2012. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

KRUG, Andréa (Org.). *Ciclos em Revista*. A construção de uma outra escola possível. Rio de Janeiro: Ed. WAK, v. 1., 2006.

_____. *Ciclos de Formação: Desafios da teoria pedagógica para as práticas escolares*. UFRGS – UFF. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt06/gt06524int.rt>. Acesso em: 10 mar. 2012.

MIRANDA, Marília G. A organização escolar em ciclos e a questão da igualdade substantiva. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14. n. 40, jan./abr. 2009.

MST. Reflexões e desafios em torno do projeto político pedagógico. In: MST. Escola Itinerante do MST: história, projeto e experiências. *Cadernos da Escola Itinerante*. MST, nº 1, abril de 2008.

PPP - PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO COLÉGIO ESTADUAL IRACI SALETE STROZAK. Rio Bonito do Iguaçu, 2009.

PPP - PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO COLÉGIO ESTADUAL IRACI SALETE STROZAK. Rio Bonito do Iguaçu, 2013.

PISTRAK M. M *Fundamentos da Escola do Trabalho*. Trad. Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Brasiliense, 1981.

_____. *A Escola Comuna*. (Org.). São Paulo: Expressão popular, 2009.