

EDUCAÇÃO: TERRITÓRIO E GLOBALIZAÇÃO¹

Education: territory and globalization

NOSELLA, Paolo²

RESUMO

Partindo da tese de que o trabalho é o princípio educativo geral de todo processo educativo e, naturalmente, de todo sistema escolar, o texto defende a ideia de que a especificidade pedagógica para cada grau e modalidade escolar decorre do momento vivido pelo jovem em busca de sua definição moral, intelectual e social. Historicamente, desde o processo de industrialização, pelo desenvolvimento das forças produtivas, o trabalho como princípio educativo/pedagógico foi agregando significado. Hoje, o conceito de território, assim como foi formulado por Santos e Silveira (2001), compõe o núcleo teórico da noção de trabalho. Partindo desse pressuposto, o texto evidencia como a instituição escolar tradicional produziu o êxodo dos melhores alunos para os grandes centros urbanos do País ao educá-los no individualismo e na infidelidade ao seu território. O texto ainda destaca a Pedagogia da Alternância como uma fórmula pedagógica adequada, entre outras, para envolver família, escola e território como atores principais na formação das crianças e dos jovens, responsáveis diretos do currículo. Resgata a origem dessa pedagogia alternativa, aponta seus princípios educativos fundamentais, bem como suas estratégias didáticas e de gestão.

Palavras-chave: Trabalho e Educação; Princípio Pedagógico; Pedagogia da Alternância.

ABSTRACT

Starting from the thesis that educational work is the general principle of the whole educational process and, of course, the whole school system, the text supports the idea that pedagogical specificity for each grade and school sport derives from the moment experienced by the young in search of their moral, intellectual and social setting. Historically, since the process of industrialization, the development of productive forces, beginning work as an educational / pedagogical was adding meaning. Today, the concept of territory, as it was formulated by Milton Santos e Silveira (2001), makes up the theoretical core of the concept of work. Under this assumption, the text shows how traditional educational institution produced the exodus of top students to the major urban centers of the country to educate them on individualism and infidelity to his territory. The text also highlights the Pedagogy of Alternation as an appropriate pedagogical formula, among others, to involve family, school and area as main actors in the formation of children and young people directly responsible for the curriculum. Rescues the origin of this alternative pedagogy, pointing their fundamental educational principles as well as their teaching strategies and management

Keywords: Work and education; Pedagogical Principle; Pedagogy of Alternation.

¹ Conferência de abertura do VII Seminário sobre Trabalho e Educação na Amazônia, organizado pelo GPTE, em Belém, na Universidade Federal do Pará, 20 out. 2011.

² Professor do PPGE da UNINOVE; colaborador do PPGE da UFSCar; pesquisador sênior do CNPq. E-mail: <nosellap@terra.com.br>.

Ser um excelente aluno significava principalmente uma coisa só: deixar a terra natal e transferir-se para o grande centro (LUZIO, 2007, p.113). Por este caminho do individualismo e da infidelidade ao seu território, o Brasil se “urbanizou”.

TRABALHO E EDUCAÇÃO

O trabalho como princípio educativo foi pensado e proposto no campo das ciências da educação a partir do processo de industrialização, quando os homens compreenderam que o conhecimento científico necessário à indústria era fruto da articulação entre as atividades práticas e os estudos teóricos, uma vez que a inteligência e as mãos executavam, conjuntamente, operações segundo regras objetivas teóricas e práticas (Iluminismo). Daí, o trabalho moderno passou a ser considerado o princípio de todo processo educativo, cujo objetivo geral era capacitar as gerações mais novas a transformar a natureza, de forma científica e coletivamente, humanizando-a. Conseqüentemente, caberia à instituição escolar desenvolver atividades didáticas específicas e próprias de cada fase etária visando alcançar esse objetivo geral.

O marxismo foi o que mais aprofundou o ideário iluminista da integração entre artes mecânicas e liberais. Sua proposta educativa visava superar o estigma da dicotomia entre os que fazem e os que dirigem, entre operários e cientistas, entre intelectuais e trabalhadores, afirmando que o processo educativo geral e escolar do homem, embasado no trabalho produtivo, visava formar dirigentes trabalhadores.

O próprio Marx testa progressivamente as formas didáticas da articulação entre trabalho produtivo e escolar. Assim, em 1848, nos *Princípios básicos do comunismo* e no *Manifesto*, recomenda “combinar educação e trabalho fabril”, referindo-se inclusive à educação infantil. Quase 20 anos depois, nas *Instruções aos delegados* e n’*O Capital* (1866-1867), apresenta pela primeira vez a ideia da educação politécnica e tecnológica como formas pedagógicas de integração do trabalho produtivo e escolar. Ainda mais tarde, em 1875, no *Programa de Gotha*, a escola é vista por Marx na ótica da estratégia política da luta de classe, afirmando que não pode haver na sociedade burguesa escolas didaticamente iguais para classes desiguais (MANACORDA, 2007, p.35-42).

Após a revolução socialista de 1917, a União Soviética promulgou e implementou as primeiras leis escolares, reafirmando o princípio marxiano da unidade entre instrução e trabalho produtivo com base na formação politécnica. Sobre essa temática, ocorreu na época um memorável debate: de um lado, havia os defensores da “morte da escola”, Sulghin e Krupenina (MAURO, 1980, p.193); e, de outro, os defensores da profissionalização precoce chamada também de monotécnica. Contra essas duas posições, se pronunciaram Lênin, Krupskaja e Blonsky, defendendo a “politecnização” do sistema escolar. O que importa ressaltar é que nesse debate foram levantadas duas preocupações importantes: a) existem, no sistema escolar, diferentes formas pedagógicas de aplicação da politécnica; b) é definida a noção de trabalho produtivo “mercadologicamente desinteressado”, isto é, formativo, inserido na escola.

Quanto à primeira preocupação, o grupo político ao qual Lênin e Krupskaja pertenciam (Narkompros) defendeu a identificação conceitual e prática entre o jogo e o trabalho para a escola infantil, enquanto, para os alunos do ginásio e do ensino médio, o trabalho de fábrica ou de oficina devia estar “rica e verdadeiramente articulado com a atividade de estudo”. Krupskaja, sem negar o valor da convivência das crianças e dos jovens com os adultos nas fábricas, “afirmava ser impossível introduzir nas fábricas crianças e adolescentes, pois dizia se tratar de um trabalho superior às suas forças”. Ao comentar os laboratórios escolares relacionados com a produção, “insistia que neles não houvesse exclusivamente exercitação” (MAURO, 1980, p.193).

Quanto à segunda preocupação, esses primeiros pedagogistas soviéticos defenderam a noção de trabalho produtivo “desinteressado”, isto é, formativo, não vinculado interesseiramente às exigências do mercado:

O trabalho, enquanto novo elemento a ser introduzido na escola, era sempre representado como criativo e não repetitivo, fonte de sempre novos conhecimentos e capaz de desenvolver o hábito da organização, da direção e das atividades coletivas (MAURO, 1980, p.193).

É inegável o fascínio que a expressão “trabalho produtivo” e sua íntima conexão com o processo educativo escolar suscitavam nos educadores socialistas do início do século XX. Entretanto, a prática educativa cada vez mais evidenciava que o trabalho produtivo não era *de per se* educativo se não fosse mercadologicamente “desinteressado” e acompanhado por uma explícita instrução e educação política. Nas palavras de Makarenko: “Nós estávamos excessivamente acostumados a adorar o princípio do trabalho”. Observa-se que existe contradição entre a afirmação abstrata que defende a instrução politécnica e a iniciação concreta dos jovens no mundo do trabalho (MAURO, 1980, p.194).

Paralelamente, no Instituto de Psicologia da Universidade de Moscou, pesquisadores importantes como Vygotsky, Leontiev, Luria, Elkonin, ao explicarem como o trabalho produtivo em geral se torna princípio pedagógico na escola, mudam o foco da análise passando a salientar não mais o instrumento técnico e sim o sujeito humano, a criança e os jovens no desenvolvimento de sua personalidade. Nesse contexto, insere-se também a contribuição de Antônio Gramsci, para o qual a pessoa humana se integra nos processos do trabalho produtivo e de luta pela hegemonia política, quando descobre e desenvolve sua tendência profunda e seu talento, com coerência e disciplina, passando de cidadão indivíduo a cidadão personalidade consciente. Tal passagem (formação) ocorre lentamente, ao longo da carreira escolar cujo currículo precisa integrar o “reino da necessidade com o reino da liberdade”, isto é, um núcleo de disciplinas obrigatórias com atividades e opções de próprio interesse. A passagem da individualidade caótica do aluno para a personalidade coerente não pode ocorrer forçadamente, por exercícios profissionalizantes precoces impostos pela necessidade de sobrevivência material, mas pela educação disciplinada e orientada, no tempo e ritmo adequados à evolução de sua autonomia.

Assim, o trabalho produtivo “desinteressado”, como princípio educativo geral, embasa todo o sistema escolar, tanto a educação infantil, como o ensino

fundamental e o ensino médio. Com efeito, aprender as quatro operações da matemática no ensino fundamental não é menos importante, com relação ao trabalho produtivo em geral, do que aprender as operações exponenciais no ensino médio. Tal afirmação foi facilmente assimilada pela escola em se tratando do ensino infantil e fundamental, mas, com referência ao ensino médio, muitos educadores e políticos tendem a considerá-lo pré-profissionalizante ou até mesmo profissionalizante. Daí a pergunta: Qual o princípio pedagógico específico do ensino médio? Como nós, Gramsci a seu tempo levantava a mesma questão: “O problema fundamental se coloca com respeito à fase da carreira escolar representada pelo ensino médio, que em nada se diferencia, atualmente, como tipo de ensino, das fases escolares anteriores” (GRAMSCI, 1975, p.1536).

Na análise desse problema, o pensador italiano recorre à psicologia e, no intuito de identificar o princípio pedagógico específico do ensino médio, atribui grande importância à puberdade e à adolescência. Todos passam pela puberdade, embora nem a todos seja dado o direito de vivenciar a adolescência, durante a qual o jovem, por meio de experiências orientadas, se define moral, intelectual e socialmente. A conclusão de Gramsci é que o jovem adolescente se caracteriza pelo processo de busca de maior autonomia, livrando-se da dependência mecânica e absoluta dos adultos. É a fase mais delicada de desenvolvimento da responsabilidade individual e da criatividade:

Do ensino quase puramente dogmático (infantil e fundamental), quando a memória desempenha grande papel, passasse à fase criativa ou de trabalho autônomo e independente; da escola com disciplina do estudo imposta e controlada autoritariamente passasse à fase do estudo ou de trabalho profissional onde a autodisciplina intelectual e a autonomia moral são teoricamente sem limites. E isto ocorre logo em seguida à crise da puberdade quando o ímpeto das paixões instintivas e elementares continua a lutar contra os freios do caráter e da consciência moral em formação (GRAMSCI, 1975, p.1536).

Nas primeiras três décadas do século XX, o campo das ciências pedagógicas vivencia o grande debate que se consagrou na história como o Movimento da Educação Nova, originado na rejeição da tradicional centralidade didática dos programas (conteúdos) e dos educadores, visando dar às crianças e aos adolescentes um *status* de atores mais do que espectadores passivos. O Movimento visava, portanto, priorizar a formação, não tanto a instrução, praticando uma pedagogia ativa numa perspectiva globalizante.

Se é inegável que Gramsci e outros autores marxistas do século XX fazem severos reparos ao Movimento da Escola Nova, também é verdade que a ele não se contrapõem frontalmente. Com efeito, a proposta da Escola Unitária é a síntese da experiência da alfabetização popular realizada pela União Soviética após a revolução comunista com as novas ideias pedagógicas da reforma educacional austríaca assim como eram debatidas na Europa e nos EUA. Gramsci viveu esses dois momentos. Esteve em Moscou em 1922-1923 e, em 1924, estava em Viena. Os editoriais do jornal *L'UNITÁ*, fundado e dirigido por Gramsci, numa série de correspondências de Viena, confirmam essa tese defendida pelo pesquisador italiano Giancarlo

Schirru.³ Em suma, no âmbito desse movimento, surgiram nomes e propostas que merecem atenta consideração. Citando alguns: Roger Cousinet com sua proposta do trabalho livre de grupo; O. Decroly com seu método do centro de interesse; Maria Montessori e a adaptação do material escolar ao desenvolvimento da criança; Celestin Freinet e o livro de texto, a imprensa e a escola, a biblioteca do trabalho, as investigações do meio ambiente; e ainda a pedagogia institucional de Vasquez e Oury, Claparède na Suíça, Rodolfo Steiner na Alemanha e a Pedagogia Waldorf e, naturalmente, a Pedagogia da Alternância que mais adiante melhor apresentaremos. Nos EUA destaca-se John Dewey com sua teoria da centralidade da experiência na educação da pessoa e, no Brasil, sobressai o nome de Paulo Freire pelo seu trabalho de educação das massas partindo da situação de vida e do processo de conscientização. Todos esses autores têm em comum o objetivo de dar à criança e ao adolescente o estatuto de ator e não de espectador passivo, partindo da concretude territorialmente vivida e se relacionando com os mestres como quem aprende e ensina ao mesmo tempo.

Do após Segunda Guerra Mundial até os dias de hoje, intelectuais marxistas continuaram buscando a concepção e as práticas pedagógicas mais condizentes com o axioma marxiano da articulação entre o trabalho produtivo e o trabalho escolar. E o desafio da formação pelo trabalho, no sentido de se encontrar a fórmula didaticamente mais adequada e humana para articular o trabalho produtivo moderno e os exercícios didáticos, não está historicamente resolvido. Muitas reformas curriculares ensaiam integrar saberes obrigatórios com optativos, ampliar o turno do horário escolar, preparar os alunos para o trabalho sem transformar a escola em mesquinho espaço para treinos profissionalizantes. A ideia mais importante da fórmula pedagógica marxiana, assim como compreendida e desenvolvida por Gramsci e Manacorda, visa integrar o reino da necessidade com o reino da liberdade, reduzindo progressivamente o espaço da obrigatoriedade escolar (turno), em função da formação “em liberdade”, pela orientação individual de cada aluno (no contraturno) nas oficinas que educadores e educandos considerarem mais oportunas para a formação destes. É com esse objetivo de integração do tempo da escolaridade obrigatória com o tempo da “liberdade” formativa que o movimento pedagógico da Pedagogia da Alternância nasceu e se desenvolveu.

EDUCAÇÃO, TERRITÓRIO E GLOBALIZAÇÃO

No começo do século XXI, “o trabalho como princípio educativo” permanece axiomáticamente como horizonte pedagógico geral, mas as fórmulas didáticas específicas para cada grau e modalidade escolar estão ainda em elaboração. Hoje, por exemplo, a noção de trabalho agrega novas dimensões, subsumindo inclusive o conceito de território da existência e da identificação econômica, social e cultural do ser humano. Território não é um espaço abstrato do planeta: “A territorialidade humana pressupõe também a preocupação com o destino, construção do futuro, o que, entre os seres vivos, é privilégio do homem” (SANTOS; SILVEIRA, 2001, p.19).

³ Cf. Schirru (2010).

Se o território confere concretude à própria história humana, o instrumento técnico, científico e informacional lhe confere a dimensão globalizante. Ou seja, com meios técnicos, o homem conquista, invade, domina os territórios, estabelecendo pela “divisão territorial do trabalho, uma hierarquia entre lugares e redefinindo, a cada momento, a capacidade de agir das pessoas, das firmas e das instituições” (SANTOS; SILVEIRA, 2001, p.21).

Ocorre uma violenta dialética de contraposição entre território e instrumentos técnicos. Exemplos: em 1957 foi estabelecido em Manaus um Porto Livre e dez anos depois foi criada a Zona Franca,

uma especialização territorial, surgida de um processo de desconcentração industrial sob o amparo de normas. Trata-se, sobretudo, da fixação de indústrias eletroeletrônicas, que representam cerca de 64% do faturamento total da Zona Franca. Mas, enquanto em 1974, no conjunto das maiores 50 empresas, nenhuma se achava na Zona Franca, a partir de 1995, das 20 maiores empresas do setor eletroeletrônico, seis encontram-se no Estado do Amazonas. [...] Observe-se, ainda, que em 1988 esse tipo de empresa (sobretudo nos ramos metalúrgicos, madeireiro, têxtil e óptico) ocupava 60.000 pessoas, enquanto em 1990 ocupava 76.798, mas, em 1996, numa evolução negativa, ocupava 48.090 pessoas (SANTOS; SILVEIRA, 2001, p.117).

Esses dados me fazem lembrar minha chegada ao Brasil em 1967, num navio cargueiro italiano que ancorava no porto de Tubarão (Vitória – ES). Entristeciame as conversas dos marinheiros que comentavam, em tom de zombaria, os absurdos e injustos “contratos” realizados entre autoridades brasileiras e japonesas. O Japão havia instalado uma esteira rolante para levar o pó de ferro diretamente do pátio do porto para o porão do navio e, em “troca”, o Brasil lhe cedera gratuitamente o ferro por longos dez anos. Um simples instrumento técnico estabelecia injustas funções e relações territoriais.

Presenciei ainda, nos anos de 1968/1969, as sondagens socioambientais realizadas por técnicos no litoral de Guarapari e Anchieta (ES) para instalar o porto da *Marcona Corporation Belga*. Era evidente que essa mega operação econômica representaria tremenda agressão ao meio ambiente e, sobretudo, às populações litorâneas. Em palestra proferida por um representante da citada multinacional, ouvi, em tom de perfeita satisfação, que não havia encontrado resistência alguma por parte dos numerosos pequenos proprietário do território a ser “adquirido” pela multinacional. Ao contrário, a satisfação era geral. Ao retornar ao mesmo território 40 anos depois, constato que tudo mudou, infelizmente, para pior.

A questão fundamental que emerge desses e de muitos outros exemplos refere-se à dialética entre os valores do território e o poder do dinheiro e da política globalizante: desde as espadas dos romanos até os navios venezianos e as caravelas portuguesas, a triste história se repete. Traduzo com uma minha metáfora a ideia do próprio Milton Santos: o interesse financeiro (capital global) sobrevoa o planeta para escolher o território mais interessante para ele aterrissar. Parece um “disco voador dourado”, sem bandeira nacional, sem pátria, apólide, que, entretanto, para enriquecer, precisa de alguma materialidade territorial que ofereça as condições mais lucrativas. O capital global não tem cultura, não tem linguagem própria, não tem tradição, não tem projeto, não tem ideal, a não ser a pura ganância, o crescimento pelo crescimento.

Ao aterrissar num território, oferece a todos o sonho do consumo e do progresso. Todavia, só pode abrir suas portas “douradas” para uns poucos; inicialmente, até para muitos. Mas, certamente, não para todos. Assim, começa por dividir a comunidade entre os incluídos e os excluídos. Esfacela a frágil solidariedade existente. Breve, o sonho mingua, inclusive para os que haviam entrado no interior do “disco voador dourado”, muitos dos quais foram dispensados. Expulsos. Foram formar a periferia urbana do Rio de Janeiro ou de Vitória ou de São Paulo ou de Recife etc. De repente, até mesmo o “disco voador dourado” levanta voo à procura de novos territórios mais adequados para seu enriquecimento. Todos conhecemos essas histórias.

É uma dialética perversa. Cabe se perguntar: Tal globalização é inevitável? Ou devem os territórios se fechar a qualquer “disco voador dourado”? Mas, tal rejeição representaria uma estagnação no passado arcaico, um irracional negar-se à modernização, à ciência e à tecnologia, ao progresso? Ou, é possível uma dialética diferente?

Uma diferente dialética supõe que os dois termos da mesma possuam algum equilíbrio de forças, alguma equivalência. Já Aristóteles comentava nesse sentido em *Ética a Nicômaco*, livro V,⁴ que só seria possível a dialética entre alguns pares de sapatos e uma cama desde que o valor dos dois produtos de alguma forma se equivalesse. Voltando à situação de 1968 em Guarapari e no porto de Tubarão, nos perguntamos: Poderia ter havido uma dialética diferente entre as populações do território capixaba e o capital global?

Isso seria possível, desde que as novas gerações fossem formadas a se relacionarem de forma solidária com seu território, inicialmente com sua região e, finalmente, com o planeta, para que tal relacionamento se tornasse um forte movimento coletivo, cultural e político de resistência frente à voracidade e pretensões do capital global. Ou seja, era preciso desencadear um novo processo educativo, cooperativista, uma nova escola, uma vez que a escola tradicional, infelizmente, formava para ter sucesso nos grandes centros urbanos: “ser um excelente aluno significou principalmente uma coisa só: deixar a terra natal e transferir-se para o grande centro” (LUZIO, 1130). Por esse caminho do individualismo e da infidelidade ao seu território, também o Brasil se “urbanizou”.

Fui “parido” no Brasil, em Vitória do Espírito Santo, adulto, aos vinte e cinco anos, Macunaíma italiano. Nessa região, tudo era bonito, salvo onde os homens haviam interferido. Não sou rousseauiano, mas jamais esquecerei a feiura daquelas ruas de Vitória, na proximidade com o prédio da Alfândega. Já escrevi essas memórias: havia muita sujeira. Os aparelhos de ar condicionado pingavam, impunes, imundas gotas nas cabeças dos pedestres, sem que ninguém se lamentasse. Havia muitos edifícios e os carros se amontoavam nas calçadas. Tudo era feito de qualquer jeito, sem cautela, sem precisão, sem inspiração: expressão de um progresso invasivo, grosseiro e a qualquer custo. Felizmente, o primeiro impacto negativo se dissolveu no contato com as pessoas simples que trabalhavam “direto”, mesmo que “de qualquer jeito”, de “sol a sol”. Os seres humanos mais simples impressionavam-me porque trabalhavam muito, carregando nas costas pesados fardos de mercadorias, batendo a enxada contra o solo o dia todo. Aos domingos, inclusive, construía

⁴ Cf. Aristóteles (1991).

“puxado” no fundo da casa, amassando cal, cimento e areia. Um cochilo após o almoço era condenável, era preguiça. Os jovens “estudavam” de noite, trabalhavam de dia. Na verdade, frequentavam as aulas de noite e “estudavam”... nunca. As professoras corriam de escola em escola e ainda cuidavam da família, organizavam festas. O trabalho em geral era uma labuta, muito penoso e mal organizado, pouco preciso, nada planejado, com resultados imperfeitos. A ordem, a exatidão, a especialização, a durabilidade, a qualidade eram tênues. Era uma estranha mistura do trabalho escravo com poucas e elementares contribuições modernas. Sincretismo de duas formas produtivas antitéticas. As próprias lojas, as casas, os transportes evidenciavam que o estigma da relação escravocrata funcionava como elemento abortivo da modernidade, quer na produção material, quer na escola. Em suma, se a invasão do capital global era perversa, a estagnação arcaica também precisava ser superada. Era necessária uma nova escola que equilibrasse a modernidade científica com a solidariedade social, cultural e econômica do território.

Por isso pensamos numa escola cuja pedagogia adotasse como princípio fundamental a fidelidade ao território e à modernização, que rejeitasse ao mesmo tempo a tese de uma escola para fixar o homem no campo, mas também uma escola que estimulasse o êxodo para os grandes centros urbanos: dos pobres para procurar a sobrevivência e dos alunos escolarmente bem-sucedidos para procurar as condições de sua realização profissional. Pensávamos numa escola que ensinasse, com a linguagem da cultura local, a linguagem universal, ou seja, que fornecesse aos alunos as verdadeiras asas da liberdade humana: liberdade para o êxodo consciente e/ou para a permanência como dirigentes. Estou me referindo às escolas da pedagogia da alternância.

Em 1969, inauguráramos as primeiras Escolas da Família Agrícola, de 1º Grau (Supletivo), funcionando na fórmula pedagógica da alternância. Cada turma frequentava oito dias, em regime de internato, desenvolvendo as atividades educativas planejadas durante os quinze dias de permanência em casa ou em outros espaços considerados formativos. Eu colaborava como orientador pedagógico: passava de escola em escola, dava aulas, realizava reuniões com professores, com pais, lideranças etc. Nossa equipe de coordenadores aumentava cada vez mais: eram novas pessoas vindas das cidades (do Rio de Janeiro, de Curitiba, de Porto Alegre, de Belo Horizonte etc.). Assistentes sociais, pedagogos, economistas, juristas, médicos, artistas etc. Quase todos se retraindo da luta urbana. Discutíamos textos de Paulo Freire, Darcy Ribeiro, Eduardo Galeano, Lauro de O. Lima. Os padres um pouco nos censuravam, um pouco nos protegiam. Naquelas plagas interioranas, o debate era sobre política, ideologia e métodos pedagógicos.

A fórmula básica da Pedagogia da Alternância é: um tempo na escola, um tempo na família ou em outras atividades didaticamente apropriadas. Mas, esses diferentes “tempos” devem formar um único e orgânico currículo. É uma fórmula pedagógica que expressa um compromisso educativo político bem preciso: não discriminar a cultura popular e devolver aos principais sujeitos educadores (a família, a escola e o território) sua função real de formadores. Em suma, a ideia central da pedagogia da alternância é: Como podemos libertar o homem utilizando a linguagem da sua cultura? Como podemos colocar em suas mãos o destino de si mesmo e de seu território?

Didaticamente, a alternância não é uma pedagogia de mera justaposição de espaços e de tempos. O currículo visa despertar, nas consciências dos alunos, das famílias, das instâncias políticas e técnicas, um ousado e complexo projeto de desenvolvimento territorial, integrador dos valores locais, nacionais e internacionais. E isso ocorre quando são aplicados, com competência, os instrumentos didáticos específicos, a saber: o plano de formação e de estudo; a colocação em comum; o caderno de síntese da realidade; as fichas didáticas; as visitas culturais e as viagens de estudo; os serões, as palestras, os debates; as visitas às famílias do aluno; os projetos e experiências profissionais; a avaliação contínua.

Obviamente, essa proposta didático-pedagógica se embasa em políticas públicas bem precisas: autonomia de funcionamento administrativo e pedagógico, sustentada por uma objetiva sustentação financeira e material por parte dos governos (local, estadual e federal).

Trata-se de uma estratégia educativa que visa formar o aluno com base no trabalho produtivo “desinteressado”, isto é, não imediatamente profissionalizante, visto em seu horizonte amplo, enquanto história e filosofia da transformação e humanização da natureza. Nesse sentido, trabalho transcende, portanto, a noção de emprego.

Em síntese: o objetivo da pedagogia da alternância, em seus níveis de escolarização fundamental e médio, é criar os valores fundamentais do humanismo, auxiliando os alunos na identificação de suas individuais inclinações intelectuais, morais e sociais, por meio de uma orgânica e refletida articulação entre escola, família e território. Os educadores dessas escolas sabem que os jovens que os procuram buscam sim, num nível imediato e superficial da consciência, em curto prazo, garantir uma profissão rentável, mas, em profundidade, buscam o conhecimento que lhes fora negado. Ou seja, como estratégia de superação da opressão, esses alunos tentam se reestruturar retomando seus direitos de ter acesso ao conhecimento e ao poder de reflexão sobre a sociedade, construindo uma formação pelo trabalho para muito além da formação para o mercado imediato e modesto. Em outras palavras, para os alunos da pedagogia da alternância, essa escola foi a possibilidade institucional (única, frequentemente) de alcançar condições para usufruir dos valores sociais hegemônicos da sociedade, isto é, de conseguir o mesmo que os jovens da classe social superior conseguem com escolas de ensino básico de elevado nível de qualidade de cultura geral. Em suma, a esperança mais profunda dos alunos que se dirigem às escolas é alcançar uma profunda cultura que lhes permita se tornarem produtores dirigentes da sociedade.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. 4.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Coleção Os Pensadores, v.2).

GRAMSCI. Antonio. **Lettere dal carcere**. A cura di Sergio Caprioglio e Elsa Fubini. Torino: Einaudi, 1975.

LUZIO, Adolfo Scotto di. **La scuola degli italiani**. Milano, Itália: Società Editrice Il Mulino, 2007.

MAKARENKO, Anton Semionovic. **La Pedagogia Scolastica Soviética**. Roma: Armando Editora, 1974.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2007.

MAURO, Rosa. Il Lavoro Produttivo em Makarenko. **Scuola e Città**, n.5, 31 maio 1980.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil**: território e sociedade no início do século XXI. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SCHIRRU, Giancarlo. Gramsci e a educação. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL UNINOVE, 3., 2010, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Uninove, 2010. Mimeografado. p.5.

Data da submissão: 05/03/2014

Data da aprovação: 25/03/2014