

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

JOVANA APARECIDA CESTILLE

**AS ATIVIDADES CULTURAIS NA PROPOSTA EDUCATIVA DOS  
CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADOS DO MST-PR**

DISSERTAÇÃO

**CURITIBA**

**2009**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**JOVANA APARECIDA CESTILLE**

**AS ATIVIDADES CULTURAIS NA PROPOSTA EDUCATIVA DOS  
CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADOS DO MST-PR**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Tecnologia do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Área de Concentração: Tecnologia e Trabalho.

Orientador: Prof. Dr. Domingos Leite Lima Filho

**CURITIBA**

**2009**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca da UTFPR – Campus Curitiba

C422a	<p>Cestille, Jovana Aparecida</p> <p>As atividades culturais na proposta educativa dos cursos técnicos de nível médio integrados do MST-PR / Jovana Aparecida Cestille. – 2009. 167 f. : il. ; 30 cm</p> <p>Orientador: Domingos Leite Lima Filho Dissertação (Mestrado) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Curitiba, 2009 Bibliografia: f. 151-7</p> <p>1. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. 2. Educação rural. 3. Ensino profissional. 4. Educação e Estado. 5. Direito a educação. 6. Política e educação. 7. Política social. 8. Antropologia educacional. I. Lima Filho, Domingos Leite, orient. II. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Tecnologia. III. Título.</p> <p>CDD 600</p>
-------	--



TERMO DE APROVAÇÃO

Título da Dissertação Nº 282

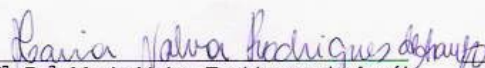
**As atividades culturais na proposta educativa dos cursos técnicos de nível médio  
integrados do MST-PR**

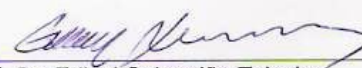
por

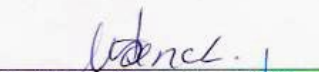
**Jovana Aparecida Cestille**

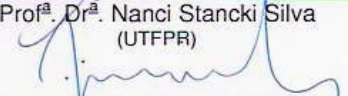
Esta dissertação foi apresentada às nove horas  
do dia **02 de abril de 2009** como requisito parcial para a obtenção do título de MESTRE EM  
TECNOLOGIA, Linha de Pesquisa – Tecnologia e Trabalho, Programa de Pós-Graduação em  
Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. A candidata foi argüida pela Banca  
Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca  
Examinadora considerou o trabalho aprovado

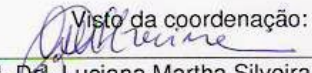
(aprovado, aprovado com restrições, ou reprovado)

  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Nalva Rodrigues de Araújo  
(UNEB-BA)

  
Prof. Dr. Edival Sebastião Teixeira  
(UTFPR-Campus Pato Branco)

  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nanci Stancki Silva  
(UTFPR)

  
Prof. Dr. Domingos Leite Lima Filho  
(UTFPR)  
Orientador

Visto da coordenação:  
  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciana Martha Silveira  
Coordenadora do PPGTE



Dedico este trabalho a memória de Benedito Cestille Neto, meu pai, que embora não tivesse convicções socialistas, foi quem primeiro me ensinou o valor da solidariedade, através do exemplo cotidiano. Pai sempre presente, sua ausência é motivo de uma saudade eterna.

Dedico também à memória dos companheiros Keno e Eli Dalle Molle, que tombaram na luta durante a realização desta dissertação.

## AGRADECIMENTOS

À minha família, que nunca deixou de me apoiar.

À amiga de todas as horas, Neuza Maria, sempre presente nos momentos importantes da minha vida.

Ao MST, pela possibilidade de vivenciar experiências de lutas e conquistas, de limitações e superações, de contradições e possibilidades, de embates e enfrentamentos, de dor e alegria, que me fortalecem como mulher e como militante.

A todos e todas da Escola Milton Santos, sujeitos deste trabalho.

A família Morais que me acolheu no Assentamento Guanabara no período de finalização da presente pesquisa.

Ao orientador Domingos, que com a firmeza e conhecimento do dedicado pesquisador que é, e com a ternura de uma pessoa comprometida com os valores humanistas, muito contribuiu para a materialização da presente pesquisa.

Para dar continuidade aos estudos e chegar até aqui, contei com o incentivo de diversas pessoas, agradeço especialmente a Izabel Grein, dirigente do MST; Márcia Pastor, orientadora na graduação; Berenice Mendes, que me inseriu no caminho apaixonante do audiovisual e a Socorro Araújo, através de quem tive o conhecimento do Programa de Pós Graduação em Tecnologia – PPGTE da UTFPR.

A todos e todas que contribuíram indicando bibliografia, emprestando livros, revisando os textos, tecendo sugestões e críticas: Pedro Benevides, Pedro Nóbrega, Rafael, Urânia Flores, Suely Martins, Izabela Camini, Cristina Vargas, Nilciney, Rosângela, Roseli Caldart, Lindamir Cassagrande, Julio, Tatiana, Janaina, João, Ricardo, Malu, Pablo, Bia, Solange, Levi, Márcia Knap, Diana, Alessandro, Carol, Daia, Silvana, Élio (*in memoriam*)...

A CAPES pela concessão da bolsa de estudo, viabilizando a dedicação à pesquisa.

Ao grupo de pesquisa interinstitucional PROEJA – UTFPR/UFPR/UNIOESTE pelo espaço de intercâmbio de pesquisas.

Aos professores Maria Nalva Araújo, Edival Teixeira e Nanci Stencki pelos questionamentos e indicações na banca de qualificação, que muito contribuíram para a conclusão deste trabalho.

Um trabalho como esse não se realiza solitariamente, nesse sentido agradeço a todos e todas que de alguma forma contribuíram com a realização deste trabalho, e que por ventura eu tenha deixado de explicitar aqui.

Não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens. (Paulo Freire)



## RESUMO

A presente pesquisa buscou investigar a dimensão cultural dos cursos técnicos de nível médio integrados do MST-PR. Trata-se de uma pesquisa qualitativa realizada no Curso Técnico de Nível Médio Integrado de Agroecologia, da Escola Milton Santos, localizada em Maringá-PR. O objetivo geral da pesquisa foi verificar a contribuição das atividades culturais, desenvolvidas no Tempo Escola, para a formação educacional, profissional, ética e política dos educandos e educandas da Turma Haydée Santamaría. Adotamos como ponto de partida a Educação do Campo, conceito que vem sendo construído / constituído no Brasil desde finais dos anos de 1990, tendo os movimentos sociais do campo como seus principais protagonistas, em parceria com universidades públicas, órgãos governamentais do poder público federal e estaduais e organizações não governamentais. Constatamos, mediante análise bibliográfica e documental, que o conceito de Educação do Campo é uma construção conceitual, política e ideológica, a partir da crítica à concepção de educação rural. Abordamos também o tema Educação e Cultura, resgatando elementos sobre cultura e a colonização brasileira, cultura popular e cultura de massa. Apontamos a cultura, arte e educação como produtos e produção social e, em seguida, apresentamos elementos dos conceitos de cultura e Educação do Campo, que vêm sendo elaborados pelos movimentos sociais do campo, e a mística como parte da cultura no MST. Mediante entrevistas com os educandos e educandas e pesquisa documental nos Centros de Formação do MST, em particular na Escola Milton Santos, analisamos a proposta educacional do MST, destacando seus princípios filosóficos e pedagógicos e o papel das atividades culturais na definição do currículo e na implementação da proposta educativa em estudo. A partir dos dados coletados, percebemos que para os educandos e educandas cultura está relacionada à identidade de povo e de classe, porém apresenta contradições que precisam ser superadas. Concluimos que o fato de estudarem em uma escola vinculada a um movimento social, embora contribua para a elevação de sua formação e consciência política, não é suficiente para o desenvolvimento da consciência ao ponto de buscarem a superação da sociedade capitalista. Acreditamos que esse processo depende de organização social e política, que proporcione outras vivências a estes sujeitos sociais, em que a educação e a cultura têm um papel preponderante, mas que devem estar articuladas a outras dimensões da luta de classe.

**Palavras-chave:** Educação do Campo. Educação Profissional. Educação e Cultura.

## ABSTRACT

This research sought to investigate the culture of integrated high school technical courses of MST-PR. This is a qualitative research conducted at the Technical Course for High School Integrated Agroecology, School of Milton Santos, located in Maringá-PR. The general objective of the research was to assess the contribution of cultural activities, developed during School Time, for education, training, ethics and politics of students of Class Haydée Santamaría. We build on the Field of Education, a concept that has been built / established in Brazil since the late 1990s, and the social movements of the field as its main protagonists, in partnership with public universities, governmental bodies of public power and federal state and non-governmental organizations. We, through literature and documental review, found that the concept of Country Education is a conceptual construction, political and ideological, from the critical to the design of rural education. We address also the theme Education and Culture, recovering information on colonization and Brazilian culture, popular culture and mass culture. Point out the culture, art and education as social production and products, and then present evidence of the concepts of culture and education of the Country, being developed by social movements of the country, and the mystical culture as part of the MST. Through interviews with educators and students, direct observation and documentary research in the Training Centers of the MST, in particular the School Milton Santos, we analyze the proposal of the MST education, with its philosophical and pedagogical principles and the role of cultural activities in shaping the curriculum and in implementing the educational proposal under study. From the data collected, we realize that for students culture is related to the identity of nation and class, but it is contradictions that must be overcome. We conclude that the fact of studying in a school linked to a social movement, but contributes to the elevation of their education and political awareness is not sufficient for the development of consciousness to the point of seeking to overcome the capitalist society. We believe that this process depends on social and political organization, which provides other experiences with these social subjects, in which education and culture have a role, but that should be articulated to other dimensions of class struggle.

**Keywords:** Country Education. Professional Education. Education and Culture.

## **LISTA DE QUADROS, TABELAS E GRAFICOS**

Quadro 1 - Perfil da população investigada .....	18
Quadro 2 – horários da VI Etapa da Turma Haydée Santamaría.....	114
Tabela 1 – Estrutura Fundiária Brasileira – 2003 .....	30
Gráfico 1 – Utilização das Terra – Brasil – 1970/2006 .....	33

## **LISTA DE FOTOGRAFIAS**

Foto 1 - Estruturas que existiam no terreno onde atualmente se localiza a EMS.....	107
Foto 2 - Em primeiro plano prédio onde funcionou provisoriamente por um período, sala de aula, cozinha e refeitório, ao fundo os primeiros prédios a serem totalmente reformados.....	108
Foto 3 - Prédio reformando, onde funcionará a biblioteca e laboratórios. ....	109
Foto 4 - Educandos da Turma Haydée Santamaría participam de oficina de música.....	133

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APED – Ações Pedagógicas Descentralizadas  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CEAGRO – Centro de Desenvolvimento Sustentável Agropecuário de Educação e Capacitação em Agroecologia e Meio Ambiente  
CIMI – Conselho Indigenista Missionário  
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil  
CNEC – Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo  
CPC – Centros Populares de Cultura  
DCE – Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
ELAA – Escola Latino Americana de Agroecologia  
EM – Educação Média  
EMATER – Instituto Paranaense de Assistência Técnica e Extensão Rural  
EMBRAPA – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária  
EMS – Escola Milton Santos  
ENFF – Escola Nacional Florestan Fernandes  
EP – Educação Profissional  
ETUFPR – Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná  
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
ITEPA – Instituto Técnico de Educação e Pesquisa da Reforma Agrária  
ITERRA – Instituto de Educação Josué de Castro  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens  
MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário  
MEB – Movimento de Educação de Base  
MEC – Ministério da Educação  
MMC – Movimento de Mulheres Camponesas  
MOVA – Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos  
MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores  
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra  
NB – Núcleo de Base  
ONGs – Organizações não governamentais

PJ – Pastoral da Juventude  
PJR – Pastoral da Juventude Rural  
PMM – Prefeitura Municipal de Maringá  
PNERA – Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária  
PNPE – Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego  
PNQ – Plano Nacional de Qualificação  
PROEJA – Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos  
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária  
PT – Partido dos Trabalhadores  
SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micros e Pequenas Empresas  
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade  
SEED – Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná  
SEJU – Secretaria de Estado da Justiça  
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial  
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial  
SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural  
SESC – Serviço Social do Comércio  
SESI – Serviço Social da Industrial  
TC – Tempo comunidade  
TE – Tempo escola  
UEL – Universidade Estadual de Londrina  
UFPR – Universidade Federal do Paraná  
UNB – Universidade de Brasília  
UNE – União Nacional dos Estudantes  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura  
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância  
UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
UTFPR – Universalidade Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	13
1.1 Objeto e objetivo da pesquisa .....	14
1.2 Introduzindo a temática .....	16
1.3 Procedimentos metodológicos .....	17
2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA CONSTRUÇÃO CONCEITUAL, POLÍTICA E IDEOLÓGICA .....	25
2.1 Da educação rural à Educação do Campo .....	25
2.2 Elementos da colonização brasileira.....	29
2.3 A implantação de escolas no meio rural.....	34
2.4 A origem da Educação do Campo .....	38
2.5 Educação do Campo: um novo paradigma .....	43
2.6 Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância.....	50
2.6.1 Gênese e desenvolvimento da Pedagogia da Alternância .....	51
2.6.2 A Pedagogia da Alternância e sua metodologia .....	54
2.7 Educação Profissional do Campo .....	56
2.7.1 Contextualizando a Educação Profissional no Brasil .....	56
2.7.2 Educação Profissional nas Escolas do Campo.....	59
3 EDUCAÇÃO E CULTURA .....	67
3.1 Cultura e colonização brasileira .....	67
3.2 Cultura brasileira, cultura popular e cultura de massa .....	75
3.3 Educação, arte e cultura: produto e produção social.....	78
3.4 Educação, arte, cultura e tecnologia .....	81
3.5 Cultura e Educação do Campo .....	86
3.6 A cultura no MST .....	87
3.6.1 A mística como parte da cultura no MST .....	91
4 A EDUCAÇÃO NO MST E A PESQUISA DE CAMPO .....	95
4.1 A educação no MST .....	95
4.2 Os Centros de Formação do MST-PR .....	105
4.3 A Escola Milton Santos .....	107
4.3.1 Histórico da construção da Escola Milton Santos .....	107

4.2.3 Proposta pedagógica da EMS .....	110
4.3.3 A turma Haydée Santamaría .....	116
4.4 Apresentação e análise dos dados da pesquisa de campo .....	119
4.4.1 Parte e totalidade .....	123
4.4.2 Relação Teoria e Prática .....	124
4.4.3 Formação integral / integradora .....	126
4.4.4 Trabalho como princípio educativo .....	131
4.4.5 Mística e atividades culturais .....	133
4.4.6 Alternância tempo escola e tempo comunidade .....	141
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	144
REFERÊNCIAS .....	151
ANEXOS .....	158

## 1 INTRODUÇÃO:

*Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza;  
e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza.  
Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de  
uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.*  
Boaventura de Souza Santos

Inicialmente, apresento um pouco da minha trajetória de vida, por entender que se faz necessário pelo vínculo orgânico que tenho com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que concretamente se iniciou em 1997, porém minha ligação com os problemas relacionados à questão fundiária no Brasil é anterior a esse período.

Nasci no campo, e ainda bebê me mudei para Londrina junto com meus pais, que se viram obrigados a migrar para a cidade, para viabilizar tratamento adequado ao meu irmão mais velho que desde a infância tem problemas de saúde.

Embora tenha crescido na cidade, nunca perdi o vínculo com a terra, sempre que podia passava dias, até meses no sítio do meu avô materno. Porém aos 10 anos de idade comecei a entender o dilema vivido pelos pequenos agricultores, meu avô perdeu o único sítio que tinha, para o banco, portanto o que garantia a sobrevivência da família, por não conseguir saldar a dívida do empréstimo que havia feito para a compra de implementos agrícolas. Só mais tarde, depois de ingressar no MST, soube que meu avô não era o único, naquele período, início dos anos de 1980, milhares de pequenos agricultores perderam suas terras, vítimas do sistema econômico capitalista. Meu avô nunca aceitou o fato de ter perdido seu pedaço de terra, e isso me marcou profundamente, e é uma das motivações que tenho para lutar pela efetiva realização de uma reforma agrária no Brasil.

Iniciei minha militância, na Pastoral da Juventude (PJ) no início dos anos de 1990, sendo membro da coordenação da PJ na arquidiocese de Londrina no período de 1995 à 1996. Nesse período também iniciei a graduação em Serviço Social na Universidade Estadual de Londrina (UEL), tendo concluído em 1999.

No início de 1997, fui indicada para trabalhar na Secretaria Regional do MST em Londrina, onde comecei a atuar realizando atividades administrativas e organizativas. Em seguida passei a atuar nos setores de Educação, Comunicação e Formação, desenvolvendo trabalho de base nos acampamentos e assentamentos da região.

No ano 2000, após concluir a graduação, fui transferida para a Secretaria Estadual do MST em Curitiba, para atuar no Setor de Comunicação e Cultura. No período de dezembro de 2001 a dezembro de 2005, passei a ser membro da Direção Estadual do MST-PR, como coordenadora do Setor de Comunicação e Cultura no Estado, também nesse período coordenei



o Setor Nacional de Comunicação.

E foi esse envolvimento com o Setor de Comunicação e Cultura e a vontade de aprofundar uma reflexão sobre a cultura no MST que me levaram a buscar a pós-graduação. E ao me encontrar com o Programa de Pós-Graduação em Tecnologia (PPGTE), da UTFPR, tomei a decisão de fazer o mestrado, ingressando neste programa no início de 2007, na Linha de Pesquisa Tecnologia e Trabalho, com o tema de pesquisa, as atividades culturais na proposta educativa dos cursos técnicos de nível médio integrados do MST-PR.

Como relatei anteriormente, tenho um vínculo orgânico com o MST, o que por um lado facilitou meu acesso aos dados, minha aproximação com os sujeitos da pesquisa, e por outro, exigiu-me uma vigilância constante para atuar enquanto pesquisadora. Recordo aqui uma frase do meu orientador no início do mestrado: “Aqui você deve ser vista como pesquisadora, e não como militante, mas isso não pode te impedir de se posicionar quando for necessário”.

Procurei me envolver ao máximo na pesquisa, me afastando do dia-a-dia da luta, o que foi possível a partir da concessão de uma bolsa de estudos pela CAPES, porém a dinâmica da luta exigiu que me posicionasse, pois como calar diante do assassinato do companheiro Keno<sup>1</sup>, em outubro de 2007, quando estava cursando as disciplinas deste mestrado, e do companheiro Eli Dalle Molle<sup>2</sup>, em março de 2008, na etapa de revisão bibliográfica. Nesse sentido, em minha trajetória no PPGTE, busquei o rigor científico, mas sem negar minha trajetória de luta.

### **1.1 Objeto e objetivos da pesquisa:**

O objetivo geral da pesquisa foi verificar a contribuição das atividades culturais como instrumento formativo, a partir das concepções e práticas desenvolvidas no Tempo Escola, para a formação educacional, profissional, ética e política dos educandos e educandas dos cursos técnicos de nível médio integrados do MST-PR, a partir da visão dos educandos e educandas da Turma Haydée Santamaría da Escola Milton Santos, Maringá - PR.

O alcance deste objetivo geral foi buscado mediante o delineamento de objetivos específicos que nortearam as atividades da pesquisa no sentido de:

---

<sup>1</sup> Assassinado por seguranças privados contratados pela multinacional Syngenta, durante despejo sem autorização da justiça, das famílias que ocupavam uma estação experimental onde a referida empresa realizava experimentos ilegais com transgênicos na área de amortecimento do Parque Nacional do Iguazu, em Santa Tereza do Oeste, Paraná.

<sup>2</sup> Membro da Direção Estadual Eli foi assassinado por pistoleiros, na frente de sua esposa, dentro de sua própria casa, no Assentamento Libertação Camponesa, no município de Ortigueira, Paraná.

Perceber como as atividades culturais podem ser elemento integrador dos conteúdos curriculares em um currículo que se pretende de formação integral.

Problematizar em torno da construção do conceito de educação do campo no MST.

Perceber a importância da mística, realizada cotidianamente, para a formação geral e profissional dos educandos e educandas.

Partimos da hipótese de que pesquisando a dimensão cultural dos cursos de nível médio integrados do MST-PR, a partir das atividades culturais desenvolvidas no Tempo Escola, encontraríamos elementos que pudessem se constituir como um importante referencial para a formação integral de sujeitos sociais.

E é nesse sentido que destacamos a relevância de realizar a pesquisa sobre a dimensão cultural dos cursos técnicos de nível médio integrados do MST-PR, em que buscamos compreender como esse processo pode contribuir no fortalecimento educacional, profissional, ético e político dos educandos e educandas que se constituem como sujeitos da luta de classes.

Para desenvolvermos a pesquisa sobre as atividades culturais na proposta educativa do MST, não poderíamos deixar de abordar o conceito de Educação do Campo<sup>3</sup>. Como esse tema vai desde a educação infantil, passando pelo ensino fundamental, médio e superior, optamos por fazer um recorte, abordando a Educação Profissional do Campo, mais especificamente os cursos técnicos de nível médio integrados realizados pelo MST.

Os cursos promovidos pelo Movimento, além do objetivo da escolarização e formação profissional, têm também a preocupação com a formação política, e esta se dá não apenas na forma de aulas expositivas, mas principalmente de práticas educativas, como a forma de organização interna das turmas e o desenvolvimento de atividades culturais.

Para o MST a formação integral do sujeito não se dá só na escola, mas também na práxis social em que o educando e a educanda estão inseridos, pois como afirma CALDART (2000, p. 137): “[...] para o MST *escola é mais do que escola*, e esta compreensão é fundamental para apreendermos o sentido mais profundo de sua proposta de educação” (grifos no original). Sendo assim, os cursos do MST são realizados em sistema de alternância, com etapas de Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC). O Tempo escola tem duração em média de 60 a 70 dias, em que os educandos e educandas permanecem na Escola, desenvolvendo atividades de acordo com o projeto político pedagógica de cada curso. O

---

<sup>3</sup> Tema do segundo capítulo desta dissertação, no qual aprofundaremos nosso entendimento sobre o conceito de Educação do Campo.

Tempo Comunidade em média é de 60 a 90 dias, neste período os educandos e educandas desenvolvem atividades de pesquisa / estudo ou político/organizativa, em suas comunidades de origem.

Constatamos, no caso aqui tratado, que no Tempo Escola, são organizados diversos tempos educativos, conforme abordamos detalhadamente no capítulo 4, ao tratarmos do projeto pedagógico da Escola Milton Santos, Maringá-PR. Porém, apenas para esclarecimento neste tópico introdutório, destacamos o Tempo Cultural, Tempo Mística e Tempo Oficinas, tempos nos quais geralmente são desenvolvidas as atividades culturais, base de nossa pesquisa. Segundo os dados coletados, são desenvolvidas as seguintes atividades culturais: místicas, noites culturais (com músicas, poesias, teatro, dança, piadas, brincadeiras, dinâmicas), jornadas socialistas, brincadeiras de roda, teatro, cantorias, encontros agroecológicos, roda de viola, bailes, almoços, jantares, contos de prosas e versos, tempo leitura, e oficinas: de artes plásticas, música, violão, comunicação e expressão, ioga, capoeira, xadrez.

## **1.2 Introduzindo a temática:**

Iniciamos este texto com a epígrafe de Boaventura de Souza Santos, por entendermos que as discussões em torno do conceito de Educação do Campo, ponto de partida de nossa abordagem, têm apresentado entendimentos diversos sobre o tema. E no nosso entendimento a discussão, construção e constituição do conceito de Educação do Campo, dentro da atual conjuntura, é atividade importante e necessária como uma das formas de luta dos movimentos sociais do campo para a garantia de acesso à educação aos povos do campo que historicamente foram marginalizados. Dentre diversos aspectos que podem ressaltar a importância e necessidade da conceituação da educação do campo, destacamos o viés que historicamente tem caracterizado as políticas educacionais públicas, geralmente voltadas para as demandas urbanas ou tendo como referencia sujeitos educandos e educadores com o que poderíamos denominar de certo “estereótipo urbano”.

Avançar no conceito de uma educação voltada aos trabalhadores e trabalhadoras do campo, e na conquista de políticas públicas na área educacional pode ser uma tática de fortalecimento da capacidade de resistência dos movimentos sociais ao atual sistema produtivo, ou seja, de enfrentamento ao capitalismo. Portanto, se constitui numa possibilidade que não se encerra na educação em si, mas nas possibilidades que podem surgir / desenvolver a partir da educação, vinculadas, no caso dos movimentos sociais do campo, à luta pela terra e

pela reforma agrária, e também vinculada às lutas mais amplas, que envolvem o conjunto de movimentos e organizações sociais que lutam por transformações profundas em nossa sociedade, de superação do capitalismo.

Também entendemos que o acesso a uma educação de qualidade, voltada para a formação integral do sujeito, com vistas à emancipação humana, não deve ser apenas para os povos do campo, mas para toda a sociedade. Na última década, a Educação do Campo se afirmou como uma das bandeiras de lutas dos movimentos sociais do campo, pelo fato de que historicamente a educação ofertada a essa parcela da população foi “apenas das primeiras letras”, devido tanto à visão que as elites dominantes tem em relação ao meio rural, como aos limites do próprio sistema educacional, que até hoje não deu conta de universalizar o acesso à educação, direito garantido constitucionalmente, a todos os brasileiros e brasileiras. E se para os trabalhadores urbanos o acesso é dificultado por uma série de razões que não detalharemos aqui, para os trabalhadores do campo esses limites são maiores ainda, como veremos no capítulo que trata da Educação do Campo. Ao mesmo tempo a importância da Educação do Campo vem sendo destacada por universidades e órgãos públicos.

Por isso reafirmamos nossa convicção de que a Educação do Campo, a partir da perspectiva dos trabalhadores do campo, é uma necessidade da conjuntura atual, onde há brechas para se avançar na conquista de políticas públicas, no entanto, a luta por uma educação verdadeiramente emancipadora deve ser para toda a sociedade, vinculada a luta por transformações sociais mais amplas.

### **1.3 Procedimentos metodológicos:**

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Milton Santos (EMS), localizada no município de Maringá, um dos locais onde são ofertados os cursos técnicos de nível médio integrados, em parceria com a Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná (ETUFPR), e financiados com recursos públicos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), vinculado ao governo federal através do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Atualmente estão em andamento duas turmas do Curso Técnico em Agroecologia, sendo uma de médio integrado<sup>4</sup> e a outra de pós-médio<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Os cursos técnicos de nível médio integrados, buscam integrar no mesmo curso a educação geral e a educação profissional, a partir da integração de conhecimentos da base nacional comum e conhecimentos técnicos

O universo da pesquisa consistiu nos educandos e educandas da turma do curso técnico de nível médio integrado em Agroecologia, turma Haydée Santamaría, que ingressaram neste curso em novembro de 2005. Com esta população foram realizadas vinte e quatro entrevistas, conforme detalhado no Quadro 1, em que se apresentam dados relativos à idade, município e moradia dos entrevistados.

<b>Nome<sup>6</sup></b>	<b>Idade</b>	<b>Município</b>	<b>Moradia</b>
Paulo	17 anos	Lapa	Assentamento
Milton	22 anos	Mariluz	Assentamento
Valentin	21 anos	São Jerônimo da Serra	Assentamento
Aparecida	22 anos	Manoel Ribas	Assentamento
Vladimir	20 anos	Ortigueira	Assentamento
Ernesto	27 anos	Ortigueira	Acampamento
Ireno	21 anos	Faxinal	Acampamento
Margarida	18 anos	Mariluz	Assentamento
Antônio	26 anos	Teixeira Soares	Assentamento
Roseli	17 anos	Mariluz	Assentamento
Maila	17 anos	Ortigueira	Acampamento
Carlos	31 anos	Planaltina do Paraná	Acampamento
Marcos	23 anos	Teixeira Soares	Assentamento
Luís	21 anos	Peabiru	Assentamento
Salete	20 anos	São João do Caiuá	Assentamento
Oziel	19 anos	Querência do Norte	Assentamento
Rosa	24 anos	Ortigueira	Assentamento
Sebastião	19 anos	Mariluz	Assentamento
Celso	23 anos	Santa Cruz do Monte Castelo	Assentamento
Manoel	21 anos	Cândido de Abreu	Assentamento
Josué	22 anos	Arapongas	Assentamento
Francisco	19 anos	Tibagi	Assentamento
Eduardo	20 anos	Terra Rica	Assentamento
Valmir	23 anos	Arapongas	Centro de Formação

Quadro 1 – Perfil da população investigada

específicos que fazem parte da grade curricular de cada curso técnico.

<sup>5</sup> Os cursos pós-médios se destinam àqueles que já concluíram o ensino médio e buscam uma profissionalização.

<sup>6</sup> Os nomes reais foram substituídos por nomes fictícios.

A pesquisa foi de caráter qualitativo, pois como afirmam MOREIRA e CALEFFE (2006) : “(...) a pesquisa qualitativa explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente. O dado é freqüentemente verbal e coletado pela observação, descrição e gravação” (p. 73). Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram questionários e entrevistas semi-estruturadas.

Para o desenvolvimento da pesquisa, realizamos os seguintes procedimentos:

Revisão bibliográfica.

Análise documental.

Pesquisa de campo: aplicação de questionário, entrevistas, acompanhamento das atividades culturais e registro de imagens.

Sistematização e análise dos dados e resultados.

O questionário (Anexo I) foi aplicado no mês de maio de 2008, em Curitiba, durante a realização da Mostra Cultural de Integração dos Povos Latino-Americanos, organizada pelo MST e Via Campesina, da qual os educandos e educandas sujeitos da presente pesquisa participaram. Os temas abordados nos questionários foram relacionados às atividades culturais desenvolvidas no Tempo Escola, a contribuição destas atividades para a formação geral e profissional dos educandos e educandas e a importância das místicas realizadas diariamente.

As entrevistas foram realizadas no mês de junho de 2008, na Escola Milton Santos, durante a realização da VI Etapa do Tempo Escola<sup>7</sup>. As questões que nortearam as entrevistas, conforme Roteiro de Entrevista apresentado no Anexo II, se relacionavam: i) a questões pessoais dos educandos e educandas relacionadas ao curso, como o processo para ingressarem no curso e a expectativa em relação ao mesmo; ii) questões gerais em relação ao curso, abordando a organização da turma e as tarefas coletivas; iii) questões específicas sobre as atividades culturais, sobre o que chama ou desperta mais interesse, a relação dessas atividades com as disciplinas do curso, com a realidade, com a organização do trabalho coletivo, com a ideologia<sup>8</sup> dominante, com a visão de mundo dos entrevistados, finalizando com a questão o que é cultura, na visão dos educandos e educandas.

O referencial teórico-metodológico deste trabalho se apoiou no materialismo histórico dialético para abordar os três eixos norteadores - Educação do Campo, Educação

---

<sup>7</sup> No capítulo 4 será esclarecido a estruturação do curso e as etapas que o compõem.

<sup>8</sup> Entendemos o conceito de ideologia a partir da conceituação de LÖWY (2008, p. 13): “‘visão social de mundo’. Visões sociais de mundo seriam, portanto, todos aqueles conjuntos estruturados de valores, representações, idéias e orientações cognitivas. Conjuntos esses unificados por uma perspectiva determinada, por um ponto de vista social, de classes sociais determinadas”.

Profissional e Educação e Cultura – que permearam a pesquisa em todas as suas etapas.

Para tanto, utilizamos as seguintes categorias de análise: i) categorias lógicas: parte – totalidade; teoria – prática; contradição. ii) categorias de conteúdo: formação integral; trabalho como princípio educativo; mística e atividades culturais; alternância tempo escola e tempo comunidade.

Para a definição do conceito de categoria recorremos a CURY (1985, p. 21): “As categorias são conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações. Elas surgem da análise da multiplicidade dos fenômenos e pretendem um alto grau de generalidade”.

O autor destaca duas funções que as categorias possuem simultaneamente, uma é a de interpretação do real e a outra de indicadora de uma estratégia política, portanto a aplicação de categorias de análises, enquanto instrumento metodológico, só tem sentido se estiverem contextualizadas em um tempo e espaço determinado. E enfatiza:

As categorias, assim, só adquirem real consistência quando elaboradas a partir de um contexto econômico-social e político, historicamente determinado, pois a realidade não é uma petrificação de modelos ou um congelamento de movimentos. Pelo contrário, *síntese de múltiplas determinações*, está em constante movimento e expansão. Por isso é importante considerar o contexto, porque é ele que possibilita que as categorias não se isolem em estruturas conceituais puras, mas se mesclam de realidade e movimento. (Idem, p. 21 – grifos no original)

Portanto, as categorias em que nos apoiamos se inserem no contexto da presente pesquisa, tendo as duas funções acima citadas, de contribuir na interpretação da realidade, bem como de desvelar a ação sócio-política dos sujeitos sociais envolvidos na mesma.

A utilização da categoria parte – totalidade tem o objetivo de nos ajudar a compreender o processo dialético que ocorre na sociedade capitalista moderna, ou seja, a sociedade onde o MST e, suas escolas e práticas educativas, estão inseridos, bem como, entender a relação coletivo e indivíduo no processo educativo do Movimento. E como aponta CURY (Idem, p. 27): “o homem não busca apenas uma compreensão particular do real, mas pretende uma visão que seja capaz de conectar dialeticamente um processo particular com outros processos e, enfim, coordená-lo com uma síntese explicativa cada vez mais ampla”.

Outra categoria por nós utilizada foi teoria e prática, que se constitui em um dos princípios pedagógicos do MST<sup>9</sup>. Entendemos que é necessário demonstrar a vinculação orgânica que teoria e prática devem ter, pois como afirma GRAMSCI (1991b), o sujeito social sem uma consciência política, atua praticamente sem ter uma clara consciência teórica da ação que está desenvolvendo, destacando que inclusive pode ocorrer uma contradição

---

<sup>9</sup> Tema abordado no quarto capítulo.

histórica entre a consciência teórica e o agir de determinados indivíduos. Assim:

É quase possível dizer que ele tem duas consciências teóricas (ou uma consciência contraditória): uma, implícita na sua ação, e que realmente o une a todos os seus colaboradores na transformação prática da realidade; e outra, superficialmente explícita ou verbal, que ele herdou do passado e acolheu sem crítica. Todavia, esta concepção “verbal” não é incoseqüente: ela liga a um grupo social determinado, influi sobre a conduta moral, sobre a direção da vontade, de uma maneira mais ou menos intensa, que pode, inclusive, atingir um ponto no qual a contraditoriedade da consciência não permita nenhuma ação, nenhuma escolha e produza um estado de passividade moral e política. A compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de “hegemonias” políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real. A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam. Portanto, também a unidade de teoria e prática não é um fato mecânico, mas um devenir histórico, que tem a sua fase elementar e primitiva no senso da “distinção”, de “separação”, de independência apenas instintiva, e progride até a posse real e completa de uma concepção do mundo coerente e unitária. (p. 20, 21)

Essa unidade da teoria e prática, descrita por Gramsci, como um devenir histórico e não um fato mecânico, é complementada pelo pensamento de MARX e ENGELS (2005, p.52), que afirmam que é a vida que determina a consciência:

os homens, ao desenvolverem sua produção material e relações materiais, transformam, a partir da sua realidade, também o seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida é que determina a consciência. Pela primeira maneira de considerar as coisas, parte-se da consciência como o próprio indivíduo vivo; pela segunda, que é a que corresponde à vida real, parte-se dos próprios indivíduos reais e vivos, e se considera a consciência unicamente como a *sua* consciência.

E acrescentam:

O homem tem também 'consciência'. Mas, assim mesmo não significa consciência 'pura'. Desde o começo pesa sobre 'o espírito' a maldição de estar “contaminado” pela matéria, que aqui se apresenta sob a forma de camadas de ar em movimento, de sons, ou seja, de linguagem. A linguagem é tão antiga quanto a consciência – a linguagem é a consciência real, prática, que existe também para os outros homens e que, assim existe igualmente para mim; e a linguagem surge como a consciência da incompletude, da necessidade dos intercâmbios com os outros homens. (...) A consciência, conseqüentemente, desde o início é um produto social, e o continuará sendo enquanto existirem homens (p. 56)

Portanto, a consciência é um produto social, resultado das relações sociais estabelecidas na vida em sociedade, e não é algo estático, ao contrário, é algo que se desenvolve e se modifica a partir das vivências individuais e coletivas.

A categoria contradição, embora não esteja explícita, não se constituindo em uma categoria para análise específica de determinado conteúdo, permeia todo o desenvolvimento do presente trabalho. E segundo CURY (1985, p. 27):

*A categoria da contradição* (poder-se-ia denominá-la de lei, dado seu alcance



globalizante) é a base de uma metodologia dialética. Ela é o momento conceitual explicativo mais amplo, uma vez que reflete o movimento originário do real. A contradição é o próprio motor interno do desenvolvimento. Conceber uma tal metodologia sem a contradição é praticamente incidir num modo metafísico de compreender a própria realidade. A racionalidade do real se acha no movimento contraditório dos fenômenos pela qual esses são provisórios e superáveis. A contradição é sinal de que a teoria que a assume leva em conta que ela é o elemento-chave das sociedades.

Recorremos a categoria formação integral, a partir das formulações de GRAMSCI (1991a), em que o autor afirma que todos os seres sociais são intelectuais, e quando se faz a distinção entre intelectuais e não-intelectuais, apenas se está fazendo referências à função social imediata de determinada categoria profissional: a dos intelectuais, o que significa que se por um lado se pode falar de intelectuais, por outro lado não existem os não intelectuais. Afirma ainda: “Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*” (p.7).

Dito de outro modo, todo homem e mulher, desenvolve uma atividade intelectual, seja em sua profissão ou fora dela, participando de uma concepção de mundo, e as atividades que estes sujeitos sociais desenvolvem contribuem para manter ou para modificar uma concepção de mundo, para provocar mudanças na forma de pensar. E ao fazer referências a criação de novos intelectuais, faz uma síntese do conceito de Formação Integral:

O problema da criação de uma nova camada intelectual, portanto, consiste em elaborar criticamente a atividade intelectual que existe em cada um em determinado grau de desenvolvimento, modificando sua relação com o esforço muscular-nervoso no sentido de um novo equilíbrio e conseguindo-se que o próprio esforço muscular-nervoso, enquanto elemento de uma atividade prática geral, que inova continuamente o mundo físico e social, torna-se o fundamento de uma nova e integra concepção de mundo (Idem, p. 8)

Gramsci também é nosso referencial para conceituar a categoria trabalho como princípio educativo. O autor, ao problematizar a questão da escola pós-industrialização, destaca o surgimento da escola técnica profissional para atender as demandas das indústrias, destacando que a tendência destas escolas é preparar profissionais predeterminados, abolindo o que denomina de escola “desinteressada”, ou seja, uma escola que ofereça uma formação geral que equilibre o desenvolvimento da capacidade das pessoas de trabalhar manual e intelectualmente. E uma escola que tenha o trabalho como princípio educativo deve ser:

escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento de capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho

produtivo (Idem, p. 118).

As cinco categorias apresentadas até aqui, são categorias gerais, mais amplas. As próximas categorias são mais específicas e estão relacionadas ao objetivo de nossa pesquisa.

Uma das categorias específicas é a da mística e atividades culturais. Desde o seu surgimento, o MST desenvolve atividades culturais, que envolvem música, poesia, teatro e o que denominam de mística<sup>10</sup>, tais atividades têm o papel de manter a motivação de seus dirigentes e militantes no trabalho cotidiano, como podemos observar na citação abaixo ao fazerem referências a mística:

Compreendemos que a prática da mística tem um papel fundamental, em termos individuais e coletivo, nas lutas de massa, nas comemorações e celebrações, nas alegrias, nas derrotas e nas vitórias. Tem o papel de nos animar, de nos revigorar para novas e maiores lutas. De nos unir e fortalecer. Tem o papel de nos dar consistência ideológica em nosso trabalho do dia-a-dia (MST, 1998, p. 5)

Uma das formas de organização pedagógica adotada pela Educação do Campo é a Pedagogia da Alternância, por esse motivo definimos a alternância entre Tempo escola e Tempo comunidade como uma das categorias de conteúdo, e abordamos com mais profundidade esse conceito no segundo capítulo deste trabalho.

Com base nas categorias acima descritas, organizamos o referencial teórico em dois capítulos, um abordando a construção do conceito de Educação do Campo, no entendimento de que esta abordagem se faz necessária devido ao MST ser um dos protagonistas na construção deste conceito e, portanto tratar das práticas educativas do Movimento exige apresentar em que contexto político e pedagógico estas práticas estão inseridas.

O que se configurou no segundo capítulo desta dissertação, em que primeiramente fizemos um breve resgate histórico das relações entre educação e trabalho e, sob o modo de produção capitalista, dos determinantes da separação entre educação e trabalho concreto, passando pela economia política e a constituição e desenvolvimento da educação rural. Em seguida abordamos a construção histórica que tem sido feita pelos movimentos sociais do campo, especialmente o MST, para a garantia da Educação do Campo como uma política pública, direito de todos os camponeses e camponesas, principalmente a partir do final da década de 1990 até os dias atuais, apresentando a Educação do Campo como um novo paradigma. Finalizamos o capítulo trazendo alguns aspectos da Educação Profissional no Brasil e elementos do debate realizado no interior do MST sobre a Educação Profissional do

---

<sup>10</sup> No terceiro capítulo abordamos o tema com mais profundidade.

Campo, especialmente a partir dos documentos elaborados ao final do 1º Seminário Nacional sobre Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária e do Seminário sobre Educação Profissional para as áreas de Reforma Agrária da Região Sul, buscando evidenciar a compreensão dos movimentos sociais em relação à Educação Profissional.

E como nosso objetivo foi o de verificar qual contribuição das atividades culturais como instrumento para a formação dos educandos e educandas na proposta educativa do MST, outro tema abordado foi Educação e Cultura, configurando-se no terceiro capítulo. Inicialmente trouxemos elementos sobre cultura e a colonização brasileira, cultura popular e cultura de massa. Nesse processo, apresentamos a indissociável imbricação entre educação, cultura e arte em intenção produtora / reprodutora / transformadora da sociedade, em seguida apresentamos elementos dos conceitos de cultura e de Educação do Campo, que vêm sendo elaborados pelos movimentos sociais do campo e, por fim, apresentamos a mística como parte da cultura no MST.

O quarto capítulo é dedicado à pesquisa de campo, buscamos assim, contextualizar o espaço onde a pesquisa foi realizada, os sujeitos envolvidos. Neste capítulo, apresentamos um breve histórico da trajetória da educação no MST, seus princípios filosóficos e pedagógicos, o histórico dos Centros de Formação do MST-PR, com destaque para a Escola Milton Santos, apresentando a história de sua construção e constituição, sua proposta pedagógica, a apresentação da Turma Haydée Santamaría, encerrando com a apresentação e análise dos dados coletados, com base nos referenciais teóricos, metodológicos e históricos abordados nos capítulos anteriores.

## 2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA CONSTRUÇÃO CONCEITUAL, POLÍTICA E IDEOLÓGICA

*Não vou sair do campo pra poder ir pra escola  
Educação do Campo é direito e não esmola.  
Gilvan Santos<sup>11</sup>*

*Dessa história nós somos os sujeitos  
Lutamos pela vida, pelo que é de direito  
As nossas marcas se espalham pelo chão  
A nossa escola ela vem do coração.  
Gilvan Santos<sup>12</sup>*

Neste capítulo abordaremos a construção histórica do conceito de Educação do Campo que vem se desenvolvendo no Brasil a partir dos anos de 1990, tendo os movimentos sociais como principal protagonista, porém antes trazemos elementos das relações entre educação e trabalho, da economia política e da educação rural.

### 2.1 Da educação rural à Educação do Campo:

Se olharmos para a história da educação, veremos que a educação rural sempre foi subjugada e que geralmente a educação dos filhos de agricultores ocorria na própria família. Como destaca ENGUITA (1989), ao referir-se à Roma antiga, a escola servia apenas para o doutrinamento religioso: “Na economia camponesa, mesmo em nossos dias, a sede da aprendizagem social e para o trabalho continua sendo a família. Para o camponês auto-suficiente, a escola não podia oferecer outra coisa que doutrinamento religioso” (p. 105).

Porém, antes, é necessário entendermos o processo de separação entre educação e trabalho concreto<sup>13</sup>. E se voltarmos às origens do ser humano, veremos que sua gênese está relacionada à necessidade de produzir sua própria vida. Segundo MARX e ENGELS (2005, p. 44):

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou por tudo o que se queira. No entanto, eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a *produzir* seus meios de existência, e esse salto é condicionado por

<sup>11</sup> Trecho da música “Não vou sair do campo”.

<sup>12</sup> Trecho da música “A Educação do Campo”.

<sup>13</sup> ANTUNES (1997) faz uma distinção entre trabalho concreto e trabalho abstrato, afirma que “De um lado tem-se o caráter *útil* do trabalho, relação de intercâmbio entre os homens e a natureza, condição para a produção de coisas *socialmente úteis e necessárias*. É o momento em que se efetiva o trabalho concreto (...). Deixando de lado o seu caráter útil do trabalho, sua dimensão *concreta*, resta-lhe ser dispêndio de força humana produtiva, física ou intelectual, socialmente determinada. Aqui aflora sua dimensão abstrata” (p. 45).

sua constituição corporal. Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material (itálico no original).

Ou seja, os homens e as mulheres produzem seus meios de existência, por meio do trabalho. Como afirma SAVIANI (2007, p.154) “O que o homem é, é-o pelo trabalho”. O autor enfatiza que “(...) a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo”, ou seja, coincide com a origem do trabalho concreto.

Fazendo um resgate histórico do processo de aprendizagem, o autor faz referências às comunidades primitivas, onde a educação coincidia com o processo de aprendizagem, se aprendia a trabalhar, trabalhando:

Os homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo educavam-se e educavam as novas gerações. Prevalcia, aí, o modo de produção comunal, também chamado de “comunismo primitivo”. Não havia a divisão em classes. Tudo era feito em comum. Na unidade aglutinadora da tribo dava-se a apropriação coletiva da terra, constituindo a propriedade tribal na qual os homens produziam sua existência em comum e se educava nesse mesmo processo. Nessas condições a educação identificava-se com a vida. (Idem, p. 154)

No entanto, esse processo sofre uma ruptura a partir do desenvolvimento da produção, que gerou um novo tipo de trabalho, e como consequência à apropriação privada da terra, desencadeando a divisão dos seres humanos em duas classes sociais, a dos proprietários e a dos não-proprietários dos meios de produção, ou como definiram MARX e ENGELS: burguesia e proletariado. Segundo os autores, a burguesia, e conseqüentemente o proletariado, são: “produto de um longo curso de desenvolvimentos, de uma série de revoluções nos modos de produção e de troca” (1998, p. 11).

Afirmam também que: “A burguesia coloca obstáculos cada vez maiores à dispersão da população, dos meios de produção e da propriedade. Aglomerou populações, centralizou meios de produção e concentrou a propriedade em algumas poucas mãos” (Idem, p. 16).

E se a essência humana é produzida pelos próprios homens e mulheres, por meio do trabalho, portanto, todos deveriam sobreviver do trabalho concreto. A propriedade privada da terra e a centralização dos meios de produção, entretanto, possibilitaram que os proprietários pudessem viver do trabalho alheio, pois os não-proprietários, além de manter a si mesmos através do seu trabalho, passam a ter a obrigação de manter também aos donos das terras e das indústrias. SAVIANI aponta outra consequência desencadeada por esse processo: a divisão na educação:

(...) Introduce-se, assim, uma cisão na unidade da educação antes identificada

plenamente com o próprio processo de trabalho. A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho (Idem, p.155).

Outro elemento apontado pelo autor, é que a primeira modalidade de educação deu origem à escola. Lembra-nos ainda que a palavra escola é uma derivação do grego *scholé*, e etimologicamente significa o lugar do ócio, freqüentada por quem dispunha de tempo livre.

(...) Desenvolveu-se, a partir daí, uma forma específica de educação, em contraposição àquela inerente ao processo produtivo. Pela sua especificidade, essa nova forma de educação passou a ser identificada com a educação propriamente dita, perpetrando-se a separação entre educação e trabalho (Idem, p.155).

No entanto, o autor ressalta que esse processo não foi um desenvolvimento contínuo, embora possam se observar as continuidades, também ocorreram rupturas. Essas rupturas podem ser mais bem observadas, quando ocorre a mudança dos modos de produção da existência humana. Nesse sentido, ocorrem mudanças fundamentais no papel a ser desempenhado pela escola: por exemplo, da Idade Média, quando as escolas tinham uma forte marca da Igreja Católica, para o desenvolvimento do capitalismo, que provocou mudanças decisivas na educação, colocando o Estado numa posição central, o que forjou a idéia da escola pública, universal, gratuita, leiga, laica e obrigatória.

Assim, a Revolução Industrial<sup>14</sup>, teve um forte impacto sobre a organização da escola: “(...) à Revolução Industrial correspondeu uma Revolução Educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação” (Idem, p.159).

Passando a máquina a ocupar o centro do processo produtivo, impôs-se um patamar mínimo de qualificação geral, por outro lado, permaneceram tarefas que exigiam qualificações específicas, que por conseqüência, necessitavam de um preparo específico, que passa a ser desenvolvido nos:

(...) cursos profissionais no âmbito das empresas ou do sistema de ensino, tendo como referência o padrão escolar, mas determinados diretamente pelas necessidades do processo produtivo. Eis que sobre a base comum da escola primária o sistema de ensino se bifurcou entre as escolas de formação geral e as escolas profissionais (Idem, p.159).

<sup>14</sup> Segundo Hobsbawm: “A grande revolução de 1789-1848 foi o triunfo não da 'indústria' como tal, mas da indústria *capitalista*; não da liberdade e da igualdade em geral, mas da *classe média* ou da sociedade *'burguesa' liberal*; não da 'economia moderna' ou do 'Estado moderno', mas das economias e Estados em uma determinada região geográfica do mundo (parte da Europa e alguns trechos da América do Norte)” (1977, p. 17)

Com a consolidação do capitalismo e da produção industrial, há também a consolidação da bifurcação do sistema educacional, em escola de formação geral, voltada para a formação de intelectuais e dirigentes políticos da classe proprietária dos meios de produção, e a escola profissionalizante para a classe não-proprietária, ou seja, para os trabalhadores e as trabalhadoras.

Com a ascensão e desenvolvimento da sociedade capitalista, surge a sociedade de mercado, determinada pelo consumo, e o centro do processo produtivo deixa progressivamente de estar no campo e passa a se concentrar na cidade, se deslocando da agricultura para a indústria. Ocorrendo, como afirmam MARX e ENGELS (2005), uma separação entre cidade e campo:

A divisão do trabalho no interior de uma nação leva, a princípio, à distinção entre o trabalho industrial e comercial, de um lado, e o trabalho agrícola, de outro, e a conseqüente separação entre *cidade* e *campo* com a oposição de seus interesses (p. 45 – itálico no original).

Os autores afirmam ainda, que “(...) cada nova fase da divisão do trabalho determina igualmente as relações entre os indivíduos no que diz respeito ao material, ao instrumento e ao produto do trabalho” (Idem, p. 46).

A partir do contexto apresentado, ENGUITA (1989) questiona: sendo a escola modelada para atender as demandas do capital, para preparar trabalhadores assalariados, como esta pode atender uma população que desenvolve formas distintas de trabalho? Entre essas formas variadas se inclui o trabalho doméstico ou a produção familiar, o trabalho por conta própria e, evidentemente, o trabalho no campo, na forma de agricultura familiar.

Chamando a atenção para aspectos contraditórios da relação entre as finalidades formais da escola e estas formas distintas e variadas de trabalho o autor destaca que o objetivo principal da escola foi substituir as condutas, atitudes e valores da sociedade agrária por outros adequados à sociedade industrial. Descreve, ainda, os hábitos gerados pela escola, como pontualidade e regularidade no trabalho, com horário de início e término, o que é funcional para o trabalho assalariado no meio urbano, mas não o é para o trabalho agrícola independente, que necessita atender aos ciclos de colheita e de semeadura.

Essa descrição do processo de escolarização, que é geral para a história das instituições escolares em diferentes sociedades e épocas, também se aplica ao nosso país. A “(de)limitação” dos objetivos da escola rural, bem como a associação “naturalizada” do ambiente rural como lugar “atrasado” que, necessariamente, para “progredir” deveria adequar-se e “espelhar” a forma e a dinâmica urbano-industrial tem marcado a história da educação rural no Brasil.

A educação rural sempre foi pensada para ensinar somente as “primeiras letras”. Tanto pelos limites do próprio sistema educacional, como pela visão que as elites dominantes têm em relação ao meio rural. Segundo GRITTI (2007), a orientação pedagógica reacionária e tradicionalista, funcional à manutenção do poder das elites, era a de que o trabalhador rural não necessitava de maior escolarização, de formação técnica e de que lhe bastava aprender a assinar o nome para votar, o que sedimentava e reforçava as desigualdades sociais na sociedade brasileira.

Mesmo quando apresentada como elevação da escolarização e/ou propósito técnico ou política educacional levada ao campo, trazem consigo o viés da subordinação do campo ao urbano-industrial:

(...) As ações educativas, desencadeadas ao longo do tempo, objetivando atingir às populações rurais, sempre apresentaram uma intenção clara e objetiva de impor a modernização da produção e, conseqüentemente, de vida dos trabalhadores do campo. A técnica, os instrumentos, os materiais levados em nome da modernização objetivavam e produziram a dependência, a subordinação e a alteração no modo de vida e produção dos trabalhadores rurais (GRITTI, 2007, p. 43).

Em um estudo em que procurou mapear a trajetória da educação no meio rural no período de 1930 a 1980, CALAZANS (1993) afirma que o ensino regular no meio rural foi implantado somente na primeira metade do século XX, destacando que as escolas no meio rural surgem de maneira tardia e descontínua. Denota que:

As tendências da origem e da organização escolar estão intrinsecamente vinculadas aos fatos de nossa própria formação social e política; país de colonização, de trabalho fundado na escravidão e no latifúndio, por longo tempo colônia, império, república (1993, p. 17).

Para entendermos um pouco desse processo, é necessário buscarmos alguns elementos na colonização brasileira.

## **2.2 Elementos da colonização brasileira:**

Quando os portugueses aqui chegaram, no início tiveram interesse em apenas extrair o Pau-Brasil, pois a preocupação era comercial, não havia uma preocupação de povoamento do território. Instala-se aqui o que PRADO JUNIOR (1998) denomina de “feitoria comercial”, ou colônia de exploração, e não uma “colônia de povoamento”, como ocorreu nos Estados Unidos, por exemplo.



### Segundo BOSI (1992):

(...) a formação colonial no Brasil vinculou-se: economicamente, aos interesses dos mercadores de escravos, de açúcar, de ouro; politicamente, ao absolutismo reinol e ao mandonismo rural, que engendrou um estilo de convivência patriarcal e estamental entre os poderosos, escravistas ou dependente entre os subalternos (p. 25).

Ainda segundo PRADO JUNIOR (1998), a colonização brasileira, se configura numa vasta empresa comercial:

(...) destinada a explorar os recursos naturais de um território virgem em proveito do comércio europeu. É este o verdadeiro sentido da colonização tropical, de que o Brasil é uma das resultantes; e ele explicará os elementos fundamentais, tanto no social como no econômico, da formação e evolução histórica dos trópicos americanos. Se vamos à essência da nossa formação, veremos que na realidade nos constituímos para fornecer açúcar, tabaco, alguns outros gêneros; mais tarde, ouro e diamante; depois algodão, e em seguida café, para o comércio europeu. Nada mais que isto (p. 22, 23).

Esse processo desencadeou outras conseqüências para o Brasil, como por exemplo: o tipo de exploração agrária, que resultou na grande propriedade, ou latifúndios, ocorrendo uma grande concentração de terras nas mãos de alguns poucos proprietários, situação que persiste até hoje, como podemos constatar na Tabela 1, abaixo (FERNANDES e MOLINA, 2004, p. 77), em que os dados apresentados demonstram que as propriedades com menos de 25 hectares representam 57,6% dos imóveis e apenas 6,3% de área total, enquanto que as propriedades acima de 500 hectares representam apenas 1,6% dos imóveis, e constituem-se em 43,8% das terras agricultáveis:

<i>Estratos de área total (ha)</i>	<i>N° de imóveis</i>	<i>% dos imóveis</i>	<i>Área total (ha)</i>	<i>% de área</i>	<i>Área média (ha)</i>
Até 10	1.338.711	31,6	7.616.113	1,8	5,7
De 10 a -25	1.102.999	26	18.985.869	4,5	17,2
De 25 a -50	684.237	16,1	24.141.638	5,7	35,3
De 50 a -100	485.482	11,5	33.630.240	8	69,3
De 100 a -200	284.536	6,7	38.574.392	9,1	135,6
De 200 a -500	198.141	4,7	61.742.808	14,7	311,6
De 500 a -1.000	75.158	1,8	52.191.003	12,4	694,4
De 1000 a -2.000	36.859	0,9	50.932.790	12,1	1.381,80
Mais de 2.000	32.264	0,7	132.631.509	31,7	4.110,82
<b>Total</b>	<b>4.238.387</b>	<b>100,0</b>	<b>420.446.362</b>	<b>100,0</b>	<b>99,1</b>

Tabela 1 – Estrutura Fundiária Brasileira – 2003  
Fonte: INCRA, 2003

Esse tipo de exploração agrária foi acompanhada pela monocultura: de cana, algodão, café, etc., tendo o objetivo de produção extensiva de alguns gêneros de grande valor comercial para exportação, gerando altos lucros.

E a grande propriedade rural, com os cultivos de monoculturas desencadeou outro processo: o trabalho escravo (PRADO JUNIOR, 1998). As marcas desse processo imbricado grande concentração da terra/exploração do trabalho escravo persistem em nosso país até a atualidade. Porém com formas distintas, se no passado os escravos eram obrigados a trabalhar sob ameaças de castigos físicos, na atualidade o recurso utilizado é o endividamento:

Diferente do que ocorria até o século XIX no país, as formas contemporâneas de escravidão possuem indicadores próprios, entre os quais se destacam o aliciamento e a servidão por dívida. O aliciamento é feito por prepostos do proprietário rural, usualmente conhecidos como “gatos”, que recrutam trabalhadores em outras localidades por intermédio de promessas que envolvem remuneração e condições de trabalho. O trabalhador, iludido pelas falsas promessas, aceita sair do seu domicílio para trabalhar na propriedade. Nesse momento, tem início uma outra etapa, na qual os trabalhadores contraem dívidas, que mais tarde serão responsáveis pela sua permanência na fazenda do proprietário rural. O próprio transporte do trabalhador até a fazenda costuma ser cobrado mais tarde, além dos produtos de alimentação, higiene e saúde, cuja aquisição fica restrita ao armazém da própria fazenda, onde os preços praticados são mais altos que os normalmente estipulados em outros estabelecimentos. Desse modo, o trabalhador, sem dinheiro para quitar seus débitos, vê-se oprimido pela estrutura montada pelo proprietário, que não permite que ninguém saia de sua fazenda sem pagar as dívidas, que crescem continuamente. Dentro desse contexto, pode-se observar o painel no qual a escravidão contemporânea se manifesta no Brasil. (BRASIL, 2008, p. 1)

Voltando a primeira fase da economia brasileira, PRADO JUNIOR destaca que foi preciso distinguir dois setores de produção: o das grandes exportações, que eram prioritárias, e o das atividades “acessórias”, ou seja, a produção de subsistência dos trabalhadores, para manter a economia de exportação em pleno funcionamento.

Isso explica a afirmação de HARDMAN e LEONARDI (1991, p. 46):

(...) A área onde a produtividade sempre se manteve extremamente baixa foi no setor de subsistência, representado pelo campesinato pobre. A agricultura de subsistência que foi se estabelecendo desde os primeiros tempos da vida econômica brasileira não era especializada e apresentava um baixo nível de divisão do trabalho, utilizando uma tecnologia rudimentar. O aumento da produção de alimentos decorreu sempre da expansão da fronteira agrícola e não de um aumento da produtividade. Essas técnicas tradicionais permaneceram na agricultura, até os dias de hoje, tornando o desenvolvimento do capitalismo em nosso país ainda mais desigual.

Portanto, a produção agrícola para o consumo interno com vistas a garantir a alimentação da população sempre ficou em segundo plano. Talvez isso, acrescido aos fatores essenciais da estrutura excludente da sociedade de classes, ajude a explicar porque hoje milhares de pessoas não têm o que comer, bem como a escassez de produção de alimentos no mundo, como veremos adiante.

Em alguns ciclos econômicos brasileiros, apenas um produto se destacava no mercado mundial, como no caso da cana-de-açúcar e do café. Com respeito a este último,

A lavoura do café marca na evolução econômica do Brasil um período bem

caracterizado. Durante três quartos de séculos concentra-se nela quase toda a riqueza do país; e mesmo em termos absolutos ela é notável: o Brasil é o grande produtor mundial, com um quase monopólio, de um gênero que tomará o primeiro lugar entre os produtos primários no comércio internacional. (...) tanto dentro do país como no conceito internacional o Brasil era efetivamente, e só, o café. Vivendo exclusivamente da exportação, somente o café contava seriamente na economia brasileira (PRADO JUNIOR, 1998, p. 167).

O café será responsável também pela emergência da burguesia brasileira, especialmente os cafeicultores paulistas, e resultará na acumulação de capital:

Graças ao aumento da produção e exportação de café nas últimas décadas do século XIX, numa época em que os preços desse produto eram favoráveis no mercado internacional, teve início um processo de acumulação de capital, por parte de fazendeiros paulistas principalmente. (...) a nova classe de fazendeiros ligados ao café conseguiu impedir a separação rigorosa das fases produtivas e comercial da economia cafeeira (HARDMAN e LEONARDI, 1991, p. 49).

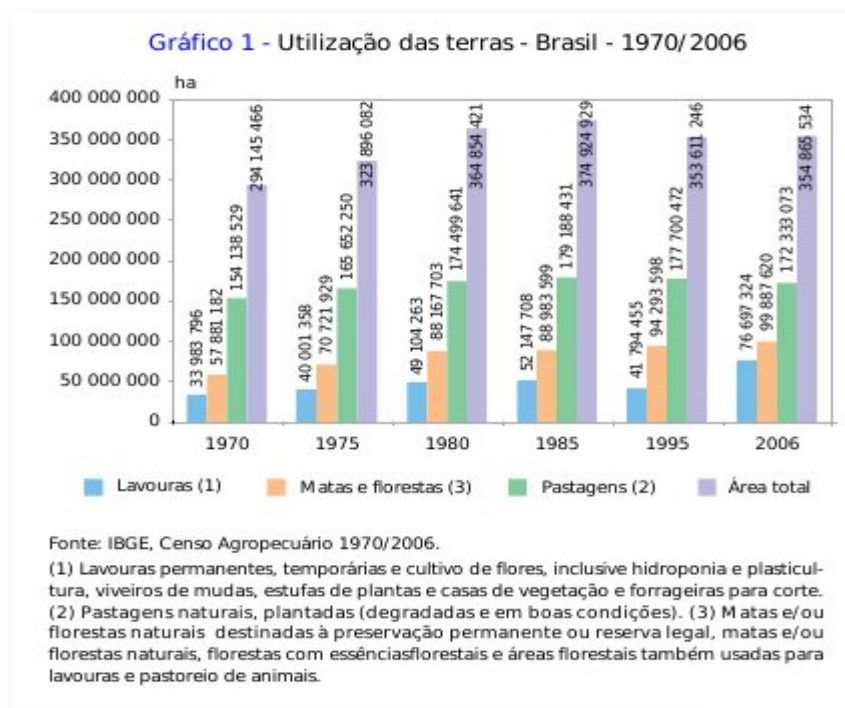
O modelo agro-exportador, que visava à produção de monoculturas para a exportação, associado ao processo de acumulação do capital e a super exploração dos trabalhadores, na sociedade brasileira, foi o que justificou a manutenção do trabalho escravo, como podemos observar em NABUCO (2002):

Com essa porcentagem dos proventos da escravidão, o Estado concede garantia de juros de sete por cento a companhias inglesas que constroem estradas de ferro no país, e assim o capital estrangeiro, atraído pelos altos juros e pelo crédito intato de uma nação que parece solvável, vai tentar fortuna em empresas como a Estrada de Ferro de São Paulo, que têm a dupla garantia do Brasil e do Café. Mas essa ilusão toda de riqueza, de desenvolvimento nacional, criada por este, como a do açúcar e a do algodão no Norte, como a da borracha no vale do Amazonas, como a do ouro em Minas Gerais, não engana a quem a estuda. A realidade é um povo antes escravo do que senhor do vasto território que ocupa; a cujos olhos o trabalho foi sistematicamente aviltado; ao qual se ensinou que a nobreza está em fazer trabalhar; afastado da escola; indiferente a todos os sentimentos, instintos, paixões e necessidades, que formam dos habitantes de um mesmo país, mais do que uma simples sociedade – uma nação. (p. 107)

Ainda segundo HARDMAN e LEONARDI (1991), a burguesia brasileira “nascia associada ao capital estrangeiro, dependente da Inglaterra” (Idem, p. 50). Essa dependência em relação à Inglaterra, e posteriormente aos Estados Unidos, acentuou-se ainda mais no início do século XX, com maior penetração do capital financeiro, “subordinando definitivamente nossa economia ao mercado mundial controlado pelos países imperialistas” (Idem, p. 50).

Na agricultura esse controle é exercido pelas grandes empresas multinacionais: “Na agricultura estas empresas multinacionais dominam e monopolizam toda a cadeia de produção de alimentos, desde a produção de sementes, passando pelos fertilizantes até a comercialização e distribuição do que comemos”. (VIA CAMPESINA, 2008, p. 30)

E são essas empresas que, a partir do controle do mercado, definem as linhas de produção na agricultura, por um longo período a prioridade foi a produção de gado para a exportação de carne, fazendo com que a extensão de terras destinadas a pastagens, fosse maior do que a quantidade de terras destinadas às lavouras, ou seja, para a produção de alimentos, como podemos observar no Gráfico 1, em que se apresenta os dados do Censo Agropecuário 2006, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE):



Observa-se, portanto, que a necessidade de consumo e a correspondente demanda de produção de alimentos é apenas uma das variáveis que movimenta as atividades da agricultura e do campo, que imerso no sistema de relações capitalistas de produção é movido, como os demais setores, pela dinâmica das relações de mercado, que são mais fortemente orientadas pelas expectativas de rentabilidade e liquidez da produção (maior lucro e maior velocidade de circulação dos produtos). Essa dinâmica capitalista de mercado, obviamente, impacta a produção de alimentos, podendo influir diretamente na relativa redução da produção de alimentos, na escassez e elevação de preços de produtos alimentícios e na causa de fome para setores da população e regiões do mundo.

Um claro exemplo desses interesses de mercado é a ampliação de áreas de cultivo de cana-de-açúcar para a produção de etanol, ou agrocombustível. Segundo dados apresentados pela VIA CAMPESINA (2008), atualmente, no Brasil os canaviais atingem 6,9

milhões de hectares, as perspectivas das empresas do setor são de ampliar a área plantada para 10,3 milhões de hectares, ampliando o número de usinas de 320 para 450 a 470 até 2013. Outro dado apresentado é que “A pretensão brasileira é abastecer 5% do mercado mundial de álcool. Para isso é necessário alcançar uma produção de 110 bi/lt (a atual é de 18,5 bilhões/litros), e uma área plantada de 28 milhões de hectares.” (p. 34)

Ainda, como parte dessa mesma dinâmica da produção capitalista, observa-se que significativa parcela de terras agricultáveis do Brasil tem sido destinada também para atender às demandas do setor de papel e celulose, com o monocultivo de pinus e eucalipto, numa área de 5,3 milhões de hectares, e a “projeção de área plantada de eucalipto é passar dos 3 milhões de hectares em 2006 para 13,8 milhões de hectares em 2020”. (idem, p. 37)

Ao analisar a evolução e desenvolvimento da economia brasileira, desde o período colonial até hoje, podemos constatar que muitas coisas permanecem, se antes era o açúcar e o café, por exemplo, agora é a vez dos agrocombustíveis e celulose que pesam na “economia agro-exportadora”, e esse processo terá conseqüências também na educação desenvolvida para os trabalhadores e trabalhadoras do campo.

### **2.3 A implantação de escolas no meio rural:**

Voltando ao estudo realizado por CALAZANS (1993), a autora esclarece que diversos programas voltados para a educação no meio rural, principalmente para a alfabetização de adultos, são implantados no Brasil entre 1930 e 1950, no entanto, estes programas eram, como afirma a autora, “pacotes” prontos e acabados, pois tinham como objetivos atender às demandas de “modernização” e industrialização da agricultura, impostas pela economia capitalista.

E segundo GRITTI (2007), a implantação da escola primária rural, desencadeou:

(...) dois movimentos no sentido de conformar a força de trabalho e responder às necessidades que a ela estavam sendo postas. Num sentido, esperava-se que a escola disciplinasse o trabalhador, difundindo hábitos, valores e atitudes considerados essenciais; de outro, ela impunha a modernização da agricultura através do discurso que acenava para o progresso e felicidade do homem rural. Progresso este que seria possível, se o trabalho e a produção se realizassem com base científica, não mais empírica e dependente da natureza, mas sim, fundamentados em conhecimentos e materiais técnicos (p. 29,30).

Ou seja, Gritti retoma a idéia que apresentamos anteriormente de Enguita, de que a escola é um espaço privilegiado para substituir valores da sociedade agrária, por valores da

sociedade industrial.

Esse processo tinha um outro viés, que no nosso entender é no mínimo preconceituoso, pois trazia o pressuposto que o homem rural era vazio culturalmente, o que esbarrava na:

(...) resistência cultural a valores considerados impertinentes pelas 'populações-alvo' e, também, com essa memória, matéria-prima de uma história não-oficial, que mantém a identidade periférica de grupos constantemente manipulados para empreendimentos cujos objetivos lhes escapam inteiramente (CALAZANS, 1993, p. 28).

A partir dos anos de 1960, “os Estados Unidos passam a se interessar prioritariamente por desenvolver programas de ajuda financeira e assistência técnica na América Latina” (Idem, p. 29), o que gerou a proliferação de programas para o meio rural.

Esse interesse prioritário dos Estados Unidos estava relacionado a outro fato que nesse mesmo período ocorre no Brasil e que se convencionou chamar de “revolução verde”<sup>15</sup>, ou seja, o processo de maquinização e quimificação da agricultura ou também chamado de “modernização conservadora”, o que concretamente significou o desenvolvimento do capitalismo no campo. Sua implementação na realidade não buscava acabar com a fome no mundo, como alardeou o então presidente dos Estados Unidos John Kennedy, que em 1962 lançou a campanha “*Food for peace*”, alimentos para paz, mas sim para abrir um mercado para a indústria estadunidense pós Segunda Guerra:

A indústria norte-americana, tanto a química como a de máquinas, não se recuperou depois da Segunda Guerra Mundial, simplesmente porque faltou mercado. Mas onde achar um mercado? A guerra terminou e o governo não mais comprou a produção toda. Daí, a gloriosa idéia de abrir o mercado agrícola para a indústria (PRIMAVESI, 1997, 105).

Uma das principais características dessa nova matriz agrícola foi à implementação do uso de sementes híbridas, de variedade de alto rendimento ou “sementes milagrosas”, estas:

Implicavam maior produtividade e mais rápido crescimento. Entretanto, demonstrou-se que em muitas nações do Terceiro Mundo, a “Revolução Verde” contribuiu para piorar a distribuição de renda, além de reforçar a dependência destes países, à importação de bens de capital e de tecnologia (HOBBLINK, 1990, p. 100).<sup>16</sup>

<sup>15</sup> Segundo Florestan Fernandes, a palavra “revolução” tem sido utilizada de forma a causar confusões, cita por exemplo, o golpe militar de 64, que a elite dominante teima em chamar de “Revolução”, mas que segundo o autor, nesse caso a palavra correta seria “contra-revolução”. Fernandes afirma ainda que a revolução provoca uma “mudança que 'mexe nas estruturas', que subverte a ordem social imperante na sociedade” (FERNANDES F., 2000, p.56). Portanto, a chamada “revolução verde”, que não alterou as estruturas sociais e econômicas, mas pelo contrário, fortaleceu as estruturas capitalistas existentes e aprofundou as desigualdades sociais, deveria ter outro nome, por exemplo “desenvolvimento do capitalismo no campo”.

<sup>16</sup> Um aprofundamento acerca do impacto dessas políticas podem ser encontrado em CHOSSUDOWSKY, M.

Nesse período, de ditadura militar no Brasil, a “revolução verde” teve forte influência na economia do país, pois, fazendo referência a Stedile, GRITTI (2007) afirma que:

(...) essa revolução permitiu que o governo militar promovesse o “milagre econômico brasileiro”, embora a economia internacional estivesse vivendo uma grave recessão econômica. O governo ditatorial, em nome do desenvolvimento e da segurança do país, ignorou os fatores de risco para a sociedade brasileira, reafirmou e consolidou o modelo agrícola capitalista, dependente de tecnologias, maquinário agrícola, assistência técnica, sementes híbridas, adubos químicos e agrotóxicos. (...) Portanto a formação escolarizada dos trabalhadores rurais, historicamente, tem sido e continua a ser direcionada para este modelo de agricultura e da assistência técnica daí decorrente (p. 31).

Ou seja, a economia capitalista, ao controlar a produção e o trabalho, bem como o tipo de trabalhador adequado a essa (con)formação, busca também determinar a que tipo de educação o trabalhador e a trabalhadora, seja do campo ou da cidade, terão acesso. A utilização, por parte dos agricultores e agricultoras, de um pacote tecnológico, que inclui sementes híbridas (e, mais recentemente, semente geneticamente modificadas, ou transgênicas), insumos químicos e mecanização da mão-de-obra, faz com que, aos poucos, os camponeses e camponesas vão perdendo o direito de produzirem suas próprias sementes, tornando-se cada vez mais dependentes da indústria e a mercê do mercado. Abandonam uma produção diversificada que historicamente lhes garantia a subsistência, para produzirem monoculturas inseridas na lógica do capital e depender do mercado para buscar a alimentação de sua família.

Esse processo de maquinização e quimificação da agricultura terá influências também na educação rural. A partir de relatório de atividades da Fundação Getúlio Vargas, intitulado “Trabalho rural e alternativas metodológicas: dimensionamento de necessidades e oportunidades de formação profissional” de 1980, Calazans destaca:

(...) é somente nos últimos anos que a educação profissionalizante vem tendo maior ênfase, respondendo ao próprio avanço da modernização e complexidade crescente do trabalho agrícola.

Ela se dirige, ao que tudo indica, sobretudo ao setor 'moderno' da agricultura, ao passo que a extensão rural é um esforço, antes de mais nada, de levar as técnicas modernas ao campo. A educação profissionalizante visa preparar o trabalhador para as novas tarefas que a divisão social do trabalho lhe impõem: preparam-no para o cultivo de um produto determinado ou adestram-no para a execução de uma determinada fase do processo produtivo. **Com isso especializa-o e retira-lhe o antigo saber** (FGV apud CALAZANS, 1993, p. 37 - grifo nosso).

Portanto, todo o esforço de implantação de diversos programas de educação rural, não buscava a formação dos camponeses, mas simplesmente atender uma demanda do capital, ou seja, prepará-los para produzirem as monoculturas “do momento” e ao mesmo tempo

transformá-los em potenciais consumidores de tecnologias agrícolas e produtos diversos, bem como promover a expansão da aplicação das relações sociais de produção capitalistas no campo.

Essa visão é reforçada por GRITTI (2007, p. 28):

Até hoje, não tivemos um projeto educativo oficial que trouxesse única e exclusivamente a preocupação para uma educação de qualidade necessária ao conjunto da sociedade, o que se agrava, quando se trata da educação rural. Um olhar mais atento à nossa história educacional revela-nos uma sempre presente hierarquização das oportunidades e ofertas de escolarização, o que, para muitos autores, se constitui na chamada dualidade de ensino.

Por outro lado, se na década de 1960 há uma intensificação dos interesses estadunidenses em relação ao Brasil, por consequência, persiste a precariedade da educação no meio rural. É necessário lembrar também, que nesse período surgem os movimentos político-culturais, como por exemplo, os Centros Populares de Cultura (CPC), vinculados à União Nacional dos Estudantes (UNE) e o Movimento de Educação de Base (MEB) vinculado a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Esses movimentos promoviam a alfabetização popular, principalmente a partir das elaborações teóricas de Paulo Freire. Também nesse período, por iniciativa do Partido Comunista, havia as Ligas camponesas, que segundo STEDILE (2002, p. 7) “mobilizaram, durante dez anos, milhares de camponeses brasileiros, gerando revoltas e esperanças (...) em especial na região Nordeste do Brasil”. Esses movimentos são duramente reprimidos após o golpe militar de 1964, mas terão uma forte influência na construção conceitual da Educação do Campo.

Nas duas décadas seguintes, surgem outros movimentos sociais, de resistência a ditadura militar principalmente nos centros urbanos. Nesse período, final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980, no campo também se retomam as lutas, ocorrendo ocupações de terras nas regiões sul e sudeste do país, resultando na criação oficial do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em janeiro de 1984, durante o primeiro encontro nacional do Movimento, realizando em Cascavel, no Paraná.

Além do MST, outros movimentos sociais do campo são criados, como por exemplo, o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) e o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), que mais recentemente passaram a se articular na Via Campesina - Brasil, organização através da qual coordenam e realizam lutas conjuntas dos movimentos camponeses no Brasil, bem como em diversas partes do mundo, através da Via Campesina Internacional. Nesse sentido, os Movimentos Sociais do Campo, vinculados à Via Campesina, serão protagonistas no



surgimento da Educação do Campo.

## 2.4 A origem da Educação do Campo:

O MST foi um dos primeiros movimentos sociais a dar início ao processo que resultou na Articulação Nacional por uma Educação do Campo, ao realizar em 1997 o primeiro Encontro Nacional de Educação e Reforma Agrária – ENERA, como aponta ARAÚJO (2007, p.204):

o MST, ao realizar em 1997 o primeiro ENERA, foi provocado pelas organizações parceiras nacionais e internacionais a articular-se com outras organizações do campo, que também vinham desenvolvendo experiências educativas na área da escolarização, a realizar uma conferência para intercambiar experiências tanto pedagógicas quanto de formas de organização e resistências ao processo de marginalização da educação dos povos do campo.

Em 1998, a partir da realização do I ENERA, do resultado das práticas educativas desenvolvidas pelos movimentos sociais e de discussões que vinham sendo realizadas pela CNBB, MST, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Universidade de Brasília (UnB), surge a Articulação Nacional Por uma Educação do Campo<sup>17</sup>.

As entidades acima citadas organizaram em julho de 1998, na cidade de Luiziana - GO, a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo<sup>18</sup>. O texto-base “Por uma Educação Básica do Campo” – elaboração para suscitar o debate preparatório a I Conferência Nacional, esclarece que:

Utilizar-se-á a expressão ‘campo’, e não a mais usual ‘meio rural’, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do ‘trabalho

<sup>17</sup> A Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo começou no processo de preparação da I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998. As entidades promotoras da Conferência (MST, CNBB, UnB, UNESCO e UNICEF) perceberam a necessidade e a possibilidade de dar continuidade ao movimento iniciado a partir da organização da Conferência. Aos poucos outros movimentos e organizações sociais foram se incorporando à Articulação Nacional, como por exemplo: Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Pastoral da Juventude Rural (PJR), Conselho Indigenista Missionário (CIMI), Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), entre outros.

<sup>18</sup> A palavra “básica” foi suprimida tanto no nome da articulação, como em todas as referências à educação do campo, por que houve um entendimento, entre as organizações que compõem a Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, de que era necessário deixar mais claro que a educação pela qual lutam, vai além do final do Ensino Médio e também dos limites da escola formal. Portanto, em alguns momentos as citações poderão conter a palavra “básica”, por se referir à documentos elaborados anteriormente a decisão de exclusão desta palavra.

camponês' e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 26).

No que se refere à dicotomia campo-cidade, o texto-base destaca que:

É preciso refletir sobre o sentido da inserção do campo no conjunto da sociedade para quebrar o fetiche que coloca o camponês como algo à parte, fora do comum, fora da totalidade definida pela representação urbana. É preciso romper com essa visão unilateral, dicotômica (moderno-atrasado), que gera dominação, e afirmar o caráter mútuo da dependência: um (rural ou urbano, campo ou cidade) não sobrevive sem o outro. A sociedade atual tende a esquecer o que é rejeitado, o que não é dominante. Na sua lógica, só sobrevive a versão dos vencedores (Idem, p. 35).

Inferese, a partir dessa diretriz, que a Educação do Campo é um conceito que surge a partir da luta e organização dos trabalhadores do campo, segundo CALDART (2004, p. 19, 20):

O movimento inicial da Educação do Campo foi o de uma articulação política de organizações e entidades para denúncia e luta por políticas públicas de educação no e do campo<sup>19</sup> (...). Ao mesmo tempo tem sido um movimento de reflexão pedagógica das experiências de resistência camponesa, constituindo a expressão, e aos poucos o conceito de Educação do Campo.

Nesse sentido, ARAÚJO (2007), destaca:

a característica central da Educação do Campo defendida pelos movimentos sociais é o fato de ter nascido colada nas lutas sociais pela terra, pelos direitos sociais dos trabalhadores, entre eles o direito à educação, rompendo com o terreno das barganhas e dos favorecimentos políticos. Dessa forma, só tem sentido a educação do campo se esta estiver sendo implementada junto com um projeto popular de desenvolvimento do campo e de sociedade que se quer construir, ou seja, é preciso que os movimentos se interroguem cotidianamente sobre essas questões. (p. 201)

Essa construção conceitual teórico-prática que se dá a partir da luta e organização dos trabalhadores do campo resulta não somente no processo de construção do próprio conceito de educação do campo, como também demanda e influencia tanto a elaboração acadêmica quanto a construção de documentos institucionais e políticas públicas, tanto em âmbito nacional como estadual. Nesse sentido, destacamos o documento “Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná (DCE) - Educação do Campo” que assinala:

No Estado do Paraná, a trajetória da educação do campo (...) também esteve marginalizada. Durante muitos anos, a educação dos povos do campo foi precarizada, repetindo todos os problemas encontrados no restante do país. No Estado, no início dos anos de 1990, ocorreram importantes iniciativas de

<sup>19</sup> A Articulação Nacional por Uma Educação do Campo faz uma distinção entre “do” e “no” campo, entendendo que “do” campo pressupõe uma escola que esteja localizada “no” campo, mas que contemple uma educação que esteja vinculada, política e pedagogicamente, com a história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos do campo.

alfabetização de jovens e adultos nos assentamentos da reforma agrária, mediante a ação do MST. O acúmulo teórico-metodológico (práticas, materiais didáticos, debates, seminários) realizado pelo referido movimento fez avançar o debate sobre educação do campo (SEED, 2006, p.19).

Portanto, a própria Secretaria Estadual de Educação (SEED), por meio das DCE - Educação do Campo reconhece o protagonismo dos movimentos sociais na construção do conceito de Educação do Campo.

O processo de organização e realização da I Conferência é provocador em relação ao que está acontecendo no campo na área da educação, a partir dos Movimentos Sociais. Arroyo destaca que a educação do campo, antes ignorada e marginalizada, com a realização da I Conferência mostra que o campo existe e está vivo, mostra seu rosto verdadeiro e não a caricatura ao que estamos acostumados. E ressalta:

Essa conferência não foi uma crítica às políticas (não) existentes nem uma denúncia da situação precária da educação rural – bem que merecia –, foi a afirmação de um processo rico e promissor da construção de uma educação básica do campo. As experiências narradas e, sobretudo, as vivências, o pensamento, os valores revelados pelos educadores e educadoras presentes mostram que a educação está acontecendo no campo (ARROYO, 1999, p. 9).

Esse protagonismo dos movimentos sociais vem das práticas educativas que desenvolvem, como apontam as duas citações acima, e da crítica à situação educacional do país, não apenas para os camponeses, mas para toda a sociedade, como denota CALDART (2008b):

A crítica originária da Educação do Campo à escola (ou à ausência dela) nunca defendeu um tipo específico de escola para os trabalhadores do campo. Sua crítica veio em dois sentidos: (...) a escola deve estar em todos os lugares, em todos os tempos da vida, para todas as pessoas. O campo é um lugar, seus trabalhadores também têm direito de ter a escola em seu próprio lugar e a ser respeitados quando nela entram e não expulsos dela pelo que são... Como lugar de educação a escola não pode trabalhar “em tese”: como instituição cuja forma e conteúdo valem em si mesmos, em qualquer tempo e lugar, com qualquer pessoa, desenvolvendo uma “educação” a-histórica, despolitizada (ou falsamente despolitizada), asséptica... (p. 9)

A autora afirma também que a expressão “do campo”, coloca a discussão de como vincular a escola à “vida real”, como síntese das múltiplas relações e determinações da realidade concreta, e de como articular o seu projeto pedagógico à diversidade de questões vivenciadas pelos sujeitos concretos que nela se inserem. E acrescenta que esse processo exige “Uma escola cujos profissionais sejam capazes de coordenar a construção de um currículo que contemple diferentes dimensões formativas e que articule o trabalho pedagógico na dimensão do conhecimento com práticas de trabalho, cultura, luta social”. (idem, p. 9)

E esta educação está acontecendo mesmo com a precariedade da infra-estrutura,

como demonstram os dados da Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PNERA), uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) e do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), realizada em 2004, em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) / Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Segundo dados da PNERA (2004), 27,6% das escolas rurais funcionam em locais que não são prédios escolares, como por exemplo, galpão, paiol, igreja, entre outros. Quanto ao saneamento básico, em 20,4% destas escolas, a água utilizada não recebe nenhum tipo de tratamento. Em 29% o esgoto corre a céu aberto e 22,7% não possuem banheiro. Com relação aos meios de comunicação - como, por exemplo, telefone fixo ou celular, internet, correio convencional, etc. - 75,2% não tem acesso a nenhum destes meios.

Ou seja, embora, muitas vezes faltem condições adequadas, os movimentos sociais buscam consolidar o conceito de Educação do Campo, e esse conceito ganha maior importância ao consideramos a afirmação de FRIGOTTO (1989, p. 161): “A questão da escola, na sociedade capitalista, é fundamentalmente uma questão da luta pelo saber e da articulação desse saber com os interesses de classe”.

É nessa perspectiva, de “interesse de classe”, que a Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, vem desenvolvendo diversas ações, alcançando importantes conquistas no âmbito de políticas públicas, mas principalmente como referencial de luta da classe trabalhadora. Uma das conquistas mais significativas foi à aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, pelo Conselho Nacional de Educação (Parecer n.º36/2001 e Resolução n.º1/2002), em 03 de abril de 2002.

Se olharmos para as Constituições brasileiras<sup>20</sup> podemos ter uma noção da importância da aprovação destas diretrizes, pois:

há de se registrar na abordagem dada pela maioria dos textos constitucionais um tratamento periférico da educação escolar no campo. É uma perspectiva residual e condizente, salvo conjunturas específicas, com interesses de grupos hegemônicos na sociedade. As alterações nesta tendência, quando identificadas, decorrem da presença dos movimentos sociais do campo no cenário nacional. (BRASIL, 2003, p. 19, 20)

---

<sup>20</sup> Nas constituições de 1824 e 1891, embora o Brasil fosse eminentemente agrário, não há referência alguma à educação rural, termo que aparece apenas a partir da Constituição de 1934, destacando-se apenas a destinação, para a educação rural, de 20% dos recursos da União destinados à educação. Nas constituições de 1946 e 1967, embora sem maior destaque, há referências à educação rural. Apenas a Constituição de 1988, que proclama a educação como direito de todos, e dever do Estado, apesar de não se referir especificamente ao ensino rural, possibilitou o tratamento da Educação do Campo no âmbito do direito à igualdade e do respeito às diferenças (BRASIL, 2003).

A atuação dos movimentos sociais também é reforçada por ARROYO (2004b), ao tratar do tema Educação do Campo e políticas públicas, afirmando que: “Acompanhando a história mais recente dos avanços na universalização da educação básica, é fácil constatar que esse processo se acelerou na medida em que a sociedade e os diversos movimentos sociais colocaram a educação no terreno dos direitos.” (p. 100)

O texto das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, traz alguns elementos que representam uma conquista para a Articulação Nacional, destacamos o parágrafo único do Artigo 2º:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2003)

A aprovação das Diretrizes Operacionais ganha outra dimensão, se considerarmos o que isso pode representar para o conjunto da classe trabalhadora, pois essa conquista carrega consigo um “exemplo pedagógico”, revelando que com organização política, articulação de movimentos sociais e entidades que lutam pelos mesmos interesses sociais, aliados à reflexão teórica, pode-se avançar na conquista de políticas públicas. É claro que sem desconectar-se de uma luta mais ampla, pois, como ressalta FRIGOTTO (1989, p. 29), “A luta por uma escola de qualidade e a serviço da classe trabalhadora é, em última instância, um aspecto da luta mais ampla pela transformação das relações sociais de produção da existência”.

Outra conquista importante, foi a criação de espaços em órgãos públicos para discussão/implementação de políticas públicas para a Educação do Campo, em nível nacional: o Ministério da Educação instituiu, em 2003, o Grupo Permanente de Trabalho em Educação do Campo, e, em 2004, criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), contemplando em sua estrutura a Coordenação Geral de Educação do Campo. No Estado do Paraná, a SEED criou, em 2002, a Coordenação da Educação do Campo, atualmente (março de 2009), está vinculada ao Departamento da Diversidade.

Essas ações no campo institucional, são exemplos de como os movimentos sociais podem, em determinados contextos, disputar e influenciar as políticas públicas. Nesse sentido, é importante ter em mente que esses são espaços de conflito e, ao mesmo tempo, de construção de consensos provisórios e parciais.

E como destaca ENGUITA (1989, p. 131) “as escolas de hoje não são o resultado de uma evolução não conflitiva e baseada em consensos generalizados, mas o produto

provisório de uma longa cadeia de conflitos ideológicos, organizativos e, em um sentido amplo, sociais”.

No sentido, de inserir a Educação do Campo na luta mais ampla, na Declaração Final da II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo (II CNEC), realizada de 2 a 6 de agosto de 2004 em Luziânia – GO, com a presença de 1.100 (mil e cem) participantes de movimentos sociais e sindicais, universidades, ONGs, secretarias estaduais e municipais de educação, e de outros órgãos de gestão pública, no ponto “O que defendemos”, o documento aponta:

Lutamos por um projeto de sociedade que seja justo, democrático e igualitário; que contemple um projeto de desenvolvimento sustentável do campo, que se contraponha ao latifúndio e ao agronegócio e que garanta:

- a realização de uma ampla e massiva reforma agrária;
- demarcação das terras indígenas;
- o fortalecimento e expansão da agricultura familiar/camponesa;
- as relações/condições de trabalho, que respeitem os direitos trabalhistas e previdenciários das trabalhadoras e trabalhadores rurais;
- a erradicação do trabalho escravo e da exploração do trabalho infantil;
- o estímulo à construção de novas relações sociais e humanas, e combata todas as formas de discriminação e desigualdade fundadas no gênero, geração, raça e etnia;
- a articulação campo – cidade, o local - global.

Lutamos por um projeto de desenvolvimento do campo onde a educação desempenhe um papel estratégico no processo de sua construção e implementação (DECLARAÇÃO FINAL, 2004, p. 2).

Ou seja, a educação sempre foi “disputada” pelo antagonismo de classe existente na sociedade. E os movimentos sociais e entidades que gestam a Educação do Campo, têm clareza desse processo, e lutam por um projeto educacional associado a um projeto político de transformação social, como atribui MÉSZÁROS (2005, p. 76):

A nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo (...). E vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso.

Portanto, existe um longo caminho a ser trilhado pelos movimentos sociais e por aqueles que constroem esse novo paradigma de educação para os povos do campo.

## **2.5 Educação do Campo: um novo paradigma**

A partir do contexto que apresentamos, constatamos que desde finais da década de 1990, vem se constituindo no Brasil, a Educação do Campo, que além de uma construção conceitual, se constitui numa construção política e ideológica, a partir da crítica à concepção de educação rural. O conceito de educação do campo está sendo gestado principalmente pelos movimentos sociais do campo, em parceria com universidades brasileiras, organizações não governamentais e órgãos públicos.

CALDART (2007) ressalta que a Educação do Campo:

Trata-se de um conceito novo e em construção na última década. Portanto um conceito próprio do nosso tempo histórico e que somente pode ser compreendido/discutido no contexto de seu surgimento: a sociedade brasileira atual e a dinâmica específica que envolve os sujeitos sociais do campo (p. 69).

Como é um conceito em construção, suscita muitos debates, inclusive levanta dúvidas sobre o que é ou não é Educação do Campo. Partindo de um referencial teórico acumulado a partir das experiências de educação desenvolvidas pelos movimentos sociais, a autora afirma que “o conceito de Educação do Campo tem raiz na sua materialidade de origem e no movimento histórico da realidade a que se refere. Essa é a base concreta para discutirmos o que é ou não é a Educação do Campo” (Idem, p. 69, 70).

Nesse processo de construção do conceito de Educação do Campo, segundo FERNANDES e MOLINA (2004), ocorre a produção de um novo paradigma:

Enquanto a Educação do Campo vem sendo criada **pelos** povos do campo, a educação rural é resultado de um projeto criado **para** a população do campo, de modo que os paradigmas projetam distintos territórios. Duas diferenças básicas desses paradigmas são os espaços onde são construídos e seus protagonistas. (grifos nosso)

Por essas razões é que afirmamos a Educação do Campo como um novo paradigma que vem sendo construído por esses grupos sociais e que rompe com o paradigma da educação rural, cuja referência é a do produtivismo, ou seja, o campo somente como lugar da produção de mercadoria e não como espaço de vida (p.63).

A compreensão do campo como espaço de reprodução da vida, é reforçada por MOLINA e JESUS (2004, p.11):

A Educação do Campo tem se constituído como uma das estratégias que pode provocar algumas transformações no campo brasileiro porque o resgata não só como espaço da produção, mas como território de relações sociais, de cultura, de relação com a natureza, enfim, como território de vida.

A Educação do Campo tem em seus pressupostos a preocupação de delimitar um território teórico, a preocupação de defender o direito de uma população de pensar o mundo a partir de sua realidade, a partir do lugar onde vivem. Quando a população do campo pensa o mundo a partir da cidade, vivencia um estranhamento de si mesmo, dificultando a construção de sua identidade, tendo implicações em sua formação cultural (FERNANDES, 2004).

A idéia de Educação *no* e *do* campo, é reforçada na declaração final do Seminário Nacional Por uma Educação do Campo, realizado em 2002:

Quando dizemos **Por Uma Educação do Campo** estamos afirmando a necessidade de duas lutas combinadas: pela ampliação do direito à educação e à escolarização no campo; e pela construção de uma escola que esteja *no* campo, mas que também seja *do* campo: uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos do campo, e não um mero apêndice da escola pensada na cidade; uma escola enraizada também na práxis da Educação Popular e da Pedagogia do Oprimido (ARTICULAÇÃO, 2002, p. 18, 19 – grifos no original).

Portanto, uma escola/educação que se constrói a partir da especificidade dos trabalhadores e trabalhadoras do Campo, considerando as diferentes dimensões da vida humana. E essa preocupação com uma escola criada *pelos* povos do campo, uma escola *do* campo, ganha uma importância fundamental ao compararmos com a afirmação abaixo:

A escola oferecida à população do campo tem-se caracterizado, historicamente, por uma concepção de trabalho e de relações sociais e culturais externas aos sujeitos trabalhadores rurais, especialmente aos agricultores familiares. Pode-se dizer que, para esses sujeitos, a escola traz o estigma de uma educação destinada àqueles que irão executar as atividades produtivas e de manutenção da ordem social. Às tarefas de execução e subordinação é acrescentado também um grau de inferioridade frente às demais atividades produtivas, por não se constituir a agricultura familiar na atividade produtiva, sob a qual se constrói e se pensa o desenvolvimento social da sociedade capitalista (GRITTI, 2007, p. 28).

A construção/desenvolvimento da Educação do Campo, além de estar vinculada às questões próprias da educação, como o acesso à escolarização por exemplo, também se torna uma ferramenta de luta pela emancipação humana dos povos do campo, na medida em que superam o estigma de inferioridade que sempre esteve presente na educação rural.

JESUS (2004), ao fazer referência ao paradigma da Educação do Campo, tendo como base de análise as diversas possibilidades de construção do conhecimento-emancipação desenvolvidas nos últimos anos, através de práticas educativas pelos movimentos sociais do campo, afirma que a Educação do Campo desenvolve:

(...) ao invés de uma educação como meio de desenvolvimento da razão para a inserção do indivíduo na vida social, uma educação como meio de desenvolvimento cultural que se constrói entre diferentes sujeitos que se produzem entre os símbolos, os ritos, as narrativas, a técnica, a ciência, os saberes da tradição, ao mesmo tempo que produz e gera valores sociais (p. 112).

Ainda segundo Jesus, as práticas educativas desenvolvidas pelos movimentos sociais do campo são capazes de “identificar a inovação e a emergência de conhecimentos que foram colocados à margem do sistema capitalista como importantes referências na construção de conhecimentos e práticas contra-hegemônicas” (Idem, p. 124). Portanto é necessário desenvolver uma capacidade crítica sobre os conhecimentos que estão sendo produzidos, bem como sobre os conhecimentos acumulados na história da humanidade, e questionar para quê e



para quem estes conhecimentos estão sendo utilizados.

No sentido de construção de um novo paradigma, CALDART (2004) destaca a importância de se pensar um projeto político pedagógico a partir da luta e das experiências que vêm sendo desenvolvidas pelos movimentos sociais do campo e ressalta que este projeto político pedagógico deve dialogar com uma determinada pedagogia crítica, que não deve se desvincular da luta pela justiça e igualdade social, e pela emancipação da classe trabalhadora. A autora cita três referências, que no seu ponto de vista devem ser prioritárias: o pensamento pedagógico socialista, que pode ajudar a pensar a relação entre educação e trabalho desde a realidade particular dos sujeitos do campo; a Pedagogia do Oprimido e toda a tradição pedagógica decorrente das experiências da Educação Popular, destacando a teoria de Paulo Freire; e o que chama de Pedagogia do Movimento, uma reflexão teórica mais recente, que também dialoga com as tradições anteriores, e que se gesta a partir das experiências educativas dos próprios movimentos sociais.

Em elaboração mais recente, apresentada no III Seminário do PRONERA, realizado em Luziânia – GO, de 2 a 5 de outubro de 2007, CALDART (2008a) denota que se colocam muitas questões importantes acerca da discussão conceitual da Educação do Campo, destacando três. A primeira diz respeito à origem ou raiz da Educação do Campo: “A materialidade de origem (ou de raiz) da Educação do Campo exige que ela seja pensada/trabalhada sempre na tríade: Campo – Política Pública – Educação” (p. 70).

Destaca que é uma relação, na maioria das vezes, tensa entre esses três termos, e que conforme a Educação do Campo se afirma na sociedade e aparece como nome de secretarias ou coordenações de governos, que surgem cursos ou linhas de pesquisas específicas, ou ainda que indica práticas ou reflexões de movimentos sociais e sindicais, começa a aparecer uma tendência que pretende deslocar um dos termos da tríade de acordo com os interesses em questão, em momentos de debates ou nas práticas e também em situações de conflitos.

Há então quem prefira tratar da Educação do Campo tirando o campo (e seus sujeitos sociais concretos) da cena, possivelmente para poder tirar as contradições sociais (o 'sangue') que as constituem desde a origem. Por outro lado há quem queira tirar da Educação do Campo a dimensão de política pública porque tem medo que a relação com o Estado contamine seus objetivos sociais emancipatórios primeiros. Há ainda quem considere que o debate de projeto de desenvolvimento de campo já é Educação do Campo. E há aqueles que ficariam bem mais tranquilos se a Educação do Campo pudesse ser tratada como uma pedagogia, cujo debate originário vem apenas do mundo da educação, sendo às vezes conceituada mesmo como uma proposta pedagógica para as escolas do campo (Idem, p. 70, 71).

Ou seja, parte dos sujeitos<sup>21</sup> envolvidos na construção do conceito de Educação do Campo, reforça essa idéia de ver as coisas separadas, distintas, e negam as diversas relações que constituem não apenas a Educação do Campo, mas as relações sociais de modo geral.

Uma hipótese, a nosso ver bastante factual, é a de que as situações de conflito existem porque direitos são negados, e para garantir o acesso a estes direitos, os povos do campo se organizam em movimentos sociais reivindicatórios de políticas públicas, pois no atual sistema político de nosso país, esta é a forma de garantir direitos sociais; por outro lado, essa política pública não pode ser desvinculada das práticas sociais em que os sujeitos dos movimentos sociais estão inseridos, portanto a educação não pode ser apenas uma proposta pedagógica, que como vimos anteriormente, considere os sujeitos do campo como “vazios culturalmente”, mas que seja de fato uma educação pensada a partir da luta e das experiências que os movimentos sociais vêm desenvolvendo.

E como a Educação do Campo é fruto da dinâmica histórica desenvolvida pelos movimentos sociais do Campo, CALDART (2008a) enfatiza que “o campo é mesmo o primeiro termo da tríade. E não uma idéia de campo, mas o campo real, das lutas sociais, da luta pela terra, pelo trabalho, de sujeitos humanos e sociais concretos; campo das contradições de classe efetivamente sangrando” (p. 71).

A afirmação acima nos remete a disputa que se coloca entre a educação rural e a Educação do Campo, que como destacamos anteriormente é conceitual, política e ideológica. Essa disputa não é apenas pedagógica, mas diz respeito à construção de um outro projeto de campo, não para atender as necessidades do mercado, mas para que de fato seja um espaço de reprodução da vida, o que tem reflexos também no projeto de país, ou seja, representa um projeto de classe, da classe trabalhadora<sup>22</sup>, o que, segundo a autora:

(...) inclui a afirmação de novos protagonistas para pensar/construir esta política: os próprios trabalhadores do campo como sujeitos construtores de seu projeto de formação. Ou seja, são os trabalhadores que fundamentalmente não podem perder a noção da tríade e do projeto mais amplo. E diga-se, estamos nos referindo a uma política que não se reduz à política pública, mas que inclui/precisa incluir políticas de acesso à educação pública para o conjunto dos camponeses, para o conjunto das famílias trabalhadoras do campo (Idem, p. 72).

---

<sup>21</sup> Lembramos que a Educação do Campo vem sendo construída a partir do protagonismo dos Movimentos Sociais do Campo, com o envolvimento de Universidade e órgão governamentais das esferas municipais, estaduais e federal.

<sup>22</sup> Segundo a cartilha “O Brasil que queremos”, o projeto de país na perspectiva da classe trabalhadora busca constituir “um país reconhecidamente plural que assegure a democratização econômica, social e política, rompendo com preconceitos e discriminações ligadas ao gênero, à cor, à etnia, às orientações sexuais, classes sociais e crenças religiosas; que respeita e garanta os direitos das crianças, dos (as) jovens e idosos (as). Um país que promova o poder popular como fonte soberana em relação a decisões que dizem respeito à nossa sociedade. (REDE JUBILEU SUL BRASIL, 2006, p. 13)

Retomando a afirmação de Frigotto, de que a luta por uma educação de qualidade e voltada aos interesses da classe trabalhadora faz parte de uma luta mais ampla pela transformação da sociedade, podemos afirmar que as preocupações e as reflexões acerca de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo estão dentro deste contexto, de clareza que as conquistas na área de políticas públicas para a Educação do Campo têm sua importância, mas que esta não se encerra aí, tem um papel fundamental como instrumento na luta de classe.

A segunda questão apontada por CALDART (2008a) diz respeito à especificidade da Educação do Campo:

O que nos parece fundamental entender para não nos desviarmos da discussão de origem é que a especificidade de que trata a Educação do Campo é do campo, dos seus sujeitos e dos processos formadores em que estão socialmente envolvidos. Não tem sentido, dentro da concepção social emancipatória que defendemos afirmar a especificidade da Educação do Campo pela educação em si mesma; menos ainda pela escola em si mesma (uma escola específica ou própria para o campo). Isso é reducionismo; politicamente perigoso e pedagogicamente desastroso (p. 73).

Portanto, a autora reforça a idéia de que ao pensar os processos pedagógicos da Educação do Campo é preciso ter presente que o público a que esses processos se direcionam, são os povos do campo, mais especificamente os trabalhadores do campo, com suas especificidades de pequenos agricultores, quilombolas, ribeirinhos, indígenas, Sem Terra, etc. Essa preocupação está presente também na declaração final da II CNEC:

O campo tem sua especificidade. Não somente pela histórica precarização das escolas rurais, mas pelas especificidades de uma realidade social, política, econômica, cultural e organizativa, complexa que incorpora diferentes espaços, formas e sujeitos. Além disso, os povos do campo também são diversos nos pertencimentos étnicos, raciais: povos indígenas, quilombolas...; Toda essa diversidade de coletivos humanos apresenta formas específicas de produção de saberes, conhecimentos, ciência, tecnologias, valores, culturas... A educação desses diferentes grupos tem especificidades que devem ser respeitadas e incorporadas nas políticas públicas e no projeto político-pedagógico da Educação do Campo, como por exemplo, a pedagogia da alternância (DECLARAÇÃO FINAL, 2004, p. 4,5).

Ou seja, são povos portadores de especificidades/particularidades que não podem/devem ser esquecidas, mas por outro lado também não se pode esquecer que estes povos estão inseridos numa universalidade, que tem a sociedade capitalista como base. Uma sociedade excludente e discriminatória, em que geralmente a universalidade é para alguns e não para a maioria. Nesse sentido, CALDART (2008a) ressalta que:

A contradição real que esta especificidade vem buscando explicitar é que historicamente determinadas particularidades não foram consideradas na pretendida universalidade. O campo, na perspectiva da classe trabalhadora do campo, não tem sido referência para pensar um projeto de nação, assim como não existe na definição das políticas de educação, de outras políticas (p. 73).

Porém, o que a autora pretende ressaltar é que a universalidade não é simplesmente um nivelamento de processos ou de pessoas, mas uma síntese de particularidades diversas, muitas vezes contraditórias. O que é reforçado por GRITTI (2007, p. 28): “A Lei, sempre universal, traz a negação daqueles grupos sociais com menos força e espaço para fazer com que sua voz seja ouvida. Nesse conjunto, sempre estiveram os agricultores que, em nome dessa característica da lei, são permanentemente subsumidos neste processo homogeneizador”.

Outro elemento levantado por CALDART (2008a) é de que a particularidade do campo diz respeito a uma parte significativa da população brasileira, que está diretamente vinculada aos “processos produtivos que são a base de sustentação da vida humana, em qualquer país. Não é possível pensar um projeto de país, de nação, sem pensar um projeto de campo, um lugar social para seus sujeitos concretos, para seus processos produtivos, de trabalho, de cultura, de educação” (p. 74). A autora lembra ainda a “contradição inventada” pela ordem social vigente, entre campo e cidade, onde a cidade sempre foi vinculada ao moderno e o campo ao arcaico, e para a superação desta visão é necessário a construção de uma nova ordem social.

A terceira questão colocada pela autora, aponta os três “momentos” distintos (negatividade, positividade e superação), mas simultâneos e complementares na configuração do conceito de Educação do Campo:

(...) negatividade - *denúncia/resistência*, luta contra. - Basta! de considerar natural que os sujeitos trabalhadores do campo sejam tratados como inferiores, atrasados, pessoas de segunda categoria; que a situação de miséria seja seu destino; que no campo não tenha escola, que seja preciso sair do campo para freqüentar uma escola; que o acesso à educação se restrinja à escola, que o conhecimento produzido pelos camponeses seja desprezado como ignorância...

(...) positividade - a denúncia não é espera passiva, mas se combina com *práticas e propostas concretas* do que fazer, do como fazer: a educação, as políticas públicas, a produção, a organização comunitária, a escola...

(...) superação - *projeto/utopia*: projeção de uma outra concepção de campo, de sociedade, de relação campo e cidade, de educação, de escola. Perspectiva de *transformação social* e de *emancipação humana* (Idem, p. 75 – grifos no original).

Os três “momentos” citados acima, conforme aponta a autora, configuram uma síntese do que está sendo e do que poderá vir a ser a Educação do Campo, evidenciando que os movimentos sociais têm como perspectiva transformações sociais não só para os povos do campo, mas para toda a sociedade brasileira. É preciso ter em conta que estes “momentos” não são estanques ou sequenciais; ao contrário, constroem-se conflitivamente na processualidade dinâmica do real.

O paradigma da Educação do Campo tem reflexos também na concepção, construção e utilização do conhecimento tecnológico, na medida em que resgata saberes populares, discute novas matrizes de produção, enfim reflete e implementa mudanças não apenas na educação, mas no modo de vida do povo do campo, valorizando costumes tradicionais que interagem com novos conhecimentos que são produzidos na vivência cotidiana, na relação entre teoria e prática.

Portanto, a concepção de Educação do Campo articula-se a um projeto de educação que incorpore uma visão do conhecimento aliado a cultura, uma preocupação com os saberes que preparam para a produção e o trabalho, para a emancipação, para a formação integral do sujeito camponês. Conhecimentos que possibilitem uma melhor compreensão do mundo, bem como dos saberes produzidos localmente, nas próprias comunidades.

## **2.6 A Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância**

Como vimos na introdução desde trabalho, uma das formas de organização pedagógica adotada pela Educação do Campo é a Pedagogia da Alternância, que nas palavras de GIMONET (2007), significa “um processo que parte da experiência da vida cotidiana (familiar, profissional, social) para ir em direção à teoria, aos saberes dos programas acadêmicos, para, em seguida, voltar à experiência, e assim sucessivamente” (p. 16). O desenvolvimento desse processo - na perspectiva presente nas propostas educacionais conduzidas pelo MST analisadas nesta pesquisa - se dá por etapas constituídas na dinâmica da alternância entre Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC).

O Tempo Escola é o período de realizações de atividades presenciais, se constitui de vários tempos educativos, além do tempo aula, visando uma inter-relação de práticas e de saberes, podendo variar de acordo com o projeto político pedagógico de cada curso<sup>23</sup>.

O Tempo Comunidade é o período em que os educandos e educandas retornam para suas comunidades de origem, ou para outros locais definidos pela organização ou movimento social ao qual pertencem. No TC desenvolvem atividades de estudo à distância, de práticas profissionais e participação em atividades de organização e/ou mobilização social, planejadas coletivamente entre educandos, educandas e equipe pedagógica no final de cada Tempo Escola.

---

<sup>23</sup> No capítulo 4 aprofundamos essa questão ao abordamos a proposta pedagógica da EMS.

É na alternância entre o Tempo Escola e o Tempo Comunidade, que o processo de interação entre a vida cotidiana e a teoria acontece.

E antes de abordamos a metodologia desenvolvida pela Pedagogia da Alternância, acreditamos ser importante fazer um breve resgate histórico do seu surgimento.

### 2.6.1 Gênese e desenvolvimento da Pedagogia da Alternância

Segundo GIMONET, a experiência mais significativa em relação à Pedagogia da Alternância tem início na França, nos anos de 1935, quando surgem as *Maisons Familiales Rurales (MFRs)*, ou como conhecemos no Brasil, as Casas Familiares Rurais (CFRs) ou Escolas Famílias Agrícolas (EFAs). As primeiras MFR são criadas a partir de experiências práticas, seus fundadores não tinham uma idéia concreta do tipo de escola que iriam criar, não tinham experiências pedagógicas, atuavam em sindicatos e em um movimento cristão de ação social denominado *Le Sillon*, que segundo GIMONET (2007) buscava o desenvolvimento pessoal de seus membros e do meio em que viviam.

No entanto, ao problematizar o surgimento da Pedagogia da Alternância, a pesquisadora Marlene RIBEIRO (2008), apresenta a análise realizada por Chartier que aponta que a criação das MFRs na França, são precedidas “de uma longa reflexão em que se destaca a presença atuante da igreja católica. Esta pretende, de um lado, denunciar a desumanização provocada pelo capitalismo e, de outro, alertar para o risco que pode representar a vitória do comunismo ateu” (p. 33), e essa reflexão se reflete no movimento *Le Sillon*. A autora destaca também que:

Os pioneiros da Casa Familiar Rural de Lot-et-Garone<sup>24</sup> foram profundamente influenciados pelas correntes democratas cristãs dos Sillons Rurais e do Secrétariat Central d'Initiative Rural (SCIR). Essas correntes se propunham a realizar uma formação que qualificasse os agricultores para criar e gerenciar, de maneira autônoma, seus sindicatos e suas cooperativas, de modo a não serem influenciados pelo movimento comunista (RIBEIRO, p.33, 2008).

Ou seja, os fundadores das MFRs eram pessoas que estavam preocupadas com o futuro de seus filhos, de suas profissões, da agricultura e da vida no campo, que lutam para garantir que seus filhos tenham acesso à educação, sob forte influência da Igreja Católica. É dessa preocupação dos pais, com o apoio da igreja que nascem as primeiras MFR, pois:

Os jovens que ficavam no campo, geralmente, não tinham acesso a formação escolar em níveis mais elevados. A tendência, sobretudo para quem queria continuar os

<sup>24</sup> Esta foi a primeira MFR a ser criada na França.

estudos, era estudar nas escolas do meio urbano, sendo que a maioria dos que saíam para estudar na cidade não voltavam para o campo (BEGNAMI, 2004, p. 4).

A citação acima aponta para outro aspecto relacionado ao surgimento das MFRs, apontado por RIBEIRO (2008), que se refere “ao desinteresse do Estado pela educação dos camponeses europeus” (p. 34).

Para garantir a permanência dos filhos no campo e ao mesmo tempo assegurar a continuidade dos estudos, a solução encontrada foi:

criar uma escola que não mantenha os adolescentes presos entre quatro paredes, mas que lhes permitam aprender através dos ensinamentos da escola, com certeza, mas também através daqueles da vida cotidiana, graças a uma alternância de períodos entre o ambiente familiar e o centro escolar. (GIMONET, 2007, p. 22)

Porem, não bastava apenas a alternância entre a família e a escola, era preciso elaborar instrumentos, metodologias e princípios pedagógicos. E essa elaboração se dá a partir da prática cotidiana, da experimentação, da análise e da reflexão:

A Pedagogia da Alternância elaborou-se não através de teorias, mas, antes, pela invenção e implementação de um instrumental pedagógico que traduzia, nos seus atos, o sentido e os procedimentos da formação. Em outras palavras, neste processo criativo, prevaleceu a ação, a experiência (...). E só é depois – talvez também um pouco ao mesmo tempo – que (...), opera-se a abordagem da compreensão e que uma teorização pode ser levada em frente. Uma teorização não para si mesma, mas como processo de compreensão, ao mesmo tempo para nutrir a experiência, a ação do terreno, dar-lhe sentido. Deste jeito, para situar-se no horizonte educativo, não estar só e isolado, mas em relação com os outros e, às vezes, para municiar-se de argumentos a fim de se defender dos donos do tradicionalismo ou dos poderes administrativos. (Idem, p. 23)

A experiência das MFRs vai se consolidando e se espalhando pelo mundo. No Brasil, na década de 1960, surgem as primeiras Escolas Famílias Agrícolas (EFA) no estado do Espírito Santo:

As primeiras iniciativas de criação de EFA's no Espírito Santo, desenvolveu-se junto aos agricultores, empobrecidos pela política do intervencionismo econômico estatal que excluía a *agricultura familiar* em detrimento da grande empresa agrícola e moderna. O projeto promocional da EFA tinha como finalidade a melhoria da produção agrícola e da qualidade de vida no campo. (BEGNAMI, 2004, p. 4)

Ou seja, as primeiras EFA's são implementadas no período em que o Brasil vivia a ditadura militar, e as políticas públicas para o campo priorizavam as grandes produções de monoculturas destinadas à exportação.

As primeiras escolas são informais, sem autorização legal dos órgãos competentes. Há uma tentativa de separar as escolas por gênero, criando-se escolas para rapazes e escolas para moças, no entanto, essa prática não vigorou, e as escolas passaram a ser

mistas.

No início da década de 1970, ocorre um processo de formalização da escola, principalmente a partir da reivindicação dos pais, para que seus filhos e filhas recebam o diploma escolar, e a expansão para outros estados. A partir da década de 1980, a expansão é mais acentuada, ocorrendo tanto o aumento de número de unidades nos estados onde já estão estabelecidas, e também “para outros estados como Minas Gerais, Piauí, Rondônia, Maranhão e Amapá. Na maioria dos casos, as iniciativas de implantação aconteceram por meio da pastoral social das igrejas, sobretudo as Comunidades Eclesiais de Base – CEB's – ligadas à igreja católica” (Idem, p.8).

As EFAs, que em sua maioria se localizam nas regiões norte e nordeste do país, atualmente estão organizadas em nível nacional na União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas (UNEFAB), que foi criada em 1982. Também na década de 1980, tem início a criação das CFRs, que se consolidaram na região sul, a primeira Casa Familiar Rural no Brasil foi criada em 1989, no município de Barracão, Sudoeste do Paraná e se expandiram a partir de 1991 para os Estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Neste mesmo ano foi criada a Associação Regional das Casas Familiares Rurais da Região Sul do Brasil (ARCAFAR-Sul), responsável pela coordenação das CFRs no sul do país.

Segundo RIBEIRO (2008), tanto a iniciativa de criação, quanto a nomenclatura das CFRs e das EFAs, “que, na primeira, começa pela Casa onde se realiza o tempo de trabalho e, na segunda, começa pela Escola onde se realiza o tempo de instrução” (p. 33), indicam diferenças, e acrescenta: “as CFRs, sem descuidar da formação escolar, dirigem seu foco para o trabalho agrícola, enquanto que as EFAs, sem abrir mão do trabalho agrícola, estão mais direcionadas à escolarização formal” (p. 37).

Nos anos de 1990, o MST também começa a desenvolver cursos no sistema de alternância, a partir da criação do Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC), em Veranópolis – RS, uma escola de educação básica de nível médio e de educação profissional, criada em janeiro de 1995, que passou a existir legalmente a partir de junho de 1997, e que tem como mantenedora o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), os primeiros cursos a serem realizados no IEJC foram os cursos de Técnico em Administração de Cooperativas (TAC) e o curso de Magistério (atualmente denominado de Curso Normal de Nível Médio) (CALDART, 2007).

Acima nos referimos as EFAs, CFRs e as escolas do MST, no entanto, a Pedagogia da Alternância, atualmente, se realiza de diferentes formas, dependendo dos sujeitos que a desenvolvem, das regiões onde as experiências acontecem, das condições que



permitem, limitem ou até mesmo impedem suas práticas, nesse sentido, RIBEIRO (2008) nos chama a atenção de que:

o uso da alternância tanto pode significar a oferta de uma formação voltada para os interesses dos agricultores como pode ser um disfarce para a impossibilidade de, no atual estágio de reprodução e acumulação de capital, ocorrer o crescimento econômico acompanhado pela geração de empregos ou mesmo ser retomado o Estado do Bem-Estar Social (p. 35).

### 2.6.2 A Pedagogia da Alternância e sua metodologia

A Pedagogia da Alternância coloca novos desafios para os educadores e coordenação pedagógica, e para que a proposta tenha efetividade, e para sua implementação são necessários instrumentos pedagógicos apropriados, pois:

tudo se prende a alternância, como outros métodos, funciona como um sistema em que os diferentes componentes interagem. Sem projetos ou sem rumos a dar sentido, as técnicas e os instrumentos pedagógicos podem ser percebidos como justaposição de atividades escolares e sua implementação faltar-lhe alma e dimensão. A eficiência educativa e formativa da alternância é ligada à coerência, existindo entre todos os componentes da situação de formação e, notadamente, entre as finalidades, os objetivos e os meios do dispositivo pedagógico. (GIMONET, 2007, p. 28)

Como afirma o autor, na citação acima, os diferentes componentes interagem, assim há dois tipos de finalidades: de um lado a formação integral do educando e da educanda; e de outro, o desenvolvimento do território onde os mesmos estão inseridos. Ou seja, é uma permanente interação entre a vida e a escola, colocando para o alternante uma dupla relação:

ao trabalho e ao mundo da produção e seus saberes, à vida social e econômica, ambiental e cultural dos lugares onde vive, de um lado;  
a um lugar “escolar” com suas atividades, sua cultura e seus saberes, de outro lado (Idem, p. 29).

E essa interação entre a vida e a escola, terá a experiência cotidiana como suporte no processo de formação, configurando-se no ponto de partida do processo de aprendizagem. E daí decorre a necessidade de articulação entre os tempos e os espaços de formação, entre o Tempo Escola e o Tempo Comunidade, necessitando de uma formação contínua para:

- fazer a ligação e possibilitar a interação entre os dois espaços-tempos;
- ter continuidade na sucessão das microrrupturas que representa a passagem de um ao outro no plano relacional, afetivo e cognitivo;

• ter coerência, unidade e integração. (Idem, p. 29)

A alternância, no caso das EFA's e das CFRs, geralmente é de uma semana na escola, ou seja, de Tempo Escola, e duas semanas na família, ou Tempo Comunidade.

No caso do MST, a alternância pode variar em 60 à 70 dias de TE e de 60 à 90 dias de TC, “esse período tem certa maleabilidade de acordo com o período de safra e/ou de lutas e mobilizações, uma vez que os educandos estão diretamente envolvidos com os processos produtivos / organizativos (MST, 2006a, p. 19)”. Portanto, os educandos e educandas além de desenvolverem atividades produtivas junto às suas famílias, como no caso das EFA's e CFRs, participam de atividades organizadas pelo Movimento.

E um dos fatores dessa diferença de tempo entre as EFA's e CFRs e as escolas do MST, é que geralmente as EFA's e CFRs atendem a um público que mora no entorno da escola, o que facilita o deslocamento dos alternantes, enquanto que as escolas do MST atendem um público de uma região que engloba vários municípios, de um estado e até mesmo de diversos estados ou países, portanto etapas com período menor elevariam muito o custo de deslocamento dos educandos e educandas, inviabilizando a realização dos cursos.

Outras diferenças são apontadas por RIBEIRO (2008). Segundo a autora, nas experiências das EFAs e CFRs, estão presentes as contradições existentes no processo de expropriação / proletarização dos agricultores, o que muitas vezes faz com que o agricultor perca sua terra, e em consequência os jovens formados não terão terra para trabalharem. No entanto:

as CFRs e as EFAs manifestam a velha resistência de permanecer com a educação rural, ao mesmo tempo em que avançam com sua proposta de articular trabalho-educação mediante a Pedagogia da Alternância. Uma das contradições mais graves que perpassam as experiências das CFRs e das EFAs é a formação para permanecer no campo sem ter a garantia da posse da terra. (RIBEIRO, p. 41)

Ao acompanhar experiências realizadas pela Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Celeiro (FUNDEP), vinculada ao Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) e pelo ITERRA, vinculado ao MST, a autora destaca:

O acompanhamento das experiências realizadas pela FUNDEP e pelo ITERRA e a leitura da produção que decorre dessas experiências mostram contradições que ora apontam para a confirmação da Pedagogia da Alternância, ora apontam para a sua superação por uma pedagogia inspirada nas reflexões e experiências históricas de relação entre trabalho produtivo e ensino. Essas contradições desvelam processos de construção de uma pedagogia original associada a um projeto de sociedade. (Idem, p. 39)

Ou seja, embora as contradições entre expropriação / proletarização dos

agricultores também se apresentem, pois fazem parte da atual sociedade capitalista, no caso da FUNDEP e do ITERRA há um “vínculo com um projeto popular de sociedade que venha a superar as relações sociais de produção construídas sobre a propriedade privada dos meios de produção, entre eles a terra, e de sobrevivência” (Idem, p. 42).

E embora, ainda haja muito o que fazer na construção desse projeto, este assume também uma dimensão pedagógica de formação do ser humano, ou seja, embora todas as experiências apresentadas apontem contradições existentes numa sociedade de classes, as mesmas apontam que a Pedagogia da Alternância se apresenta como uma grande potencialidade a ser explorada pela Educação do Campo.

As reflexões acerca da Educação do Campo vão desde a educação infantil, passando pelo ensino fundamental, médio e superior. A seguir, nos ateremos às reflexões acerca da Educação Profissional do Campo, por se tratar do nosso interesse de pesquisa.

## **2.7 – Educação Profissional do Campo:**

Como vimos anteriormente, a Educação do Campo, surge a partir da especificidade dos povos do campo, que embora mantenham particularidades em relação à população urbana, estão inseridos na sociedade dita moderna, ou seja, capitalista. E antes de tratarmos sobre a Educação Profissional do Campo, faremos um resgate de alguns aspectos da educação profissional no Brasil.

### **2.7.1 – Contextualizando a Educação Profissional no Brasil:**

A atual sociedade moderna tem introduzido inúmeras mudanças na forma de organização do trabalho, acarretando uma precarização do trabalho o que tem exigido dos trabalhadores e trabalhadoras, buscarem permanentemente adequação às novas exigências de qualificação profissional e educacional. Na apresentação do livro *Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo*, LIMA e NEVES (2006), destacam que as mudanças que vem ocorrendo em todas as dimensões da produção de existência humana:

(...) repercutem intensamente nos processos de educação política e de educação

escolar, levando à redefinição do conteúdo e da forma de estruturação dos sistemas educacionais e de formação técnico-profissional – já que, nas sociedades contemporâneas, a educação vem respondendo, de modo ‘específico’, às necessidades de valorização do capital, da conformação ético-política à sociabilidade burguesa e, também, à demanda popular efetiva de acesso ao saber socialmente produzido (p. 11, 12).

Segundo GRITTI (2007, p. 38), “A educação profissional de nível técnico no Brasil tem deixado evidente a relação entre a demanda produtiva e social e a implementação de reformas e medidas por parte dos governos, com o objetivo de oferecer respostas adequadas às exigências do mercado”.

Contextualizando a Educação Profissional, KUENZER (2006) destaca o Decreto n. 2.208/97, publicado durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, decreto este que “(...) teve como principal proposta a separação entre o ensino médio e a Educação Profissional, que a partir de então passaram a percorrer trajetórias separadas e não equivalentes”. E complementa que neste período de governo, também ocorreu: “(...) a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), como política do Ministério de Desenvolvimento Agrário, a partir da mobilização dos trabalhadores do campo em articulação com a universidade” (p. 888).

A autora destaca que quando Lula assumiu a presidência seu governo:

(...) apresentou nova proposta de política pública de Educação Profissional, expressa no Plano Nacional de Qualificação (PNQ), (...) com três grandes objetivos: inclusão social e redução das desigualdades sociais; crescimento com geração de trabalho, emprego e renda, ambientalmente sustentável e redutor das desigualdades regionais; e promoção e expansão da cidadania e fortalecimento da democracia (Idem, p. 889).

Nesse Plano, recupera-se a exigência de integração entre educação básica e profissional, o reconhecimento da Educação Profissional como direito, como política pública, bem como o reconhecimento dos saberes socialmente produzidos pelos trabalhadores. No entanto, a autora, a partir de pesquisa realizada, aponta que o PNQ teve avanços conceituais significativos nas relações entre trabalho e educação, porém, a pesquisa apontou para:

(...) a dificuldade de efetivação dessas políticas a partir de vários fatores, com destaque para a perda de interesse das agências formadoras, que não consideram atrativo o investimento para cursos mais extensos e que integrem conhecimentos básicos (...); e para o desinteresse do público-alvo que busca alternativas que viabilizem inclusão a curto prazo, com o que é difícil integralizar turmas (Idem, p. 890).

Entendemos que as dificuldades do PNQ não decorreram fundamentalmente e somente de sua execução, mas sobretudo de sua concepção ambígua, como aponta KRUGER (2006), ao analisar a implementação do PNQ, a autora faz uma caracterização do projeto neoliberal, demonstrando que o governo Lula não rompeu totalmente com a estrutura

neoliberal, dessa forma implementa um novo programa de educação profissional, que embora traga novos e importantes pressupostos, mantêm aspectos de continuidade com as políticas anteriores<sup>25</sup>.

Conforme KUENZER (2006), outros dois programas foram criados pelo governo Lula, o PROJOVEM e o PROEJA. O primeiro criado pela Medida Provisória n. 238, em 2005, destinado a jovens com idades entre 18 e 24 anos, tem por objetivo “elevar o grau de escolaridade por meio da conclusão do ensino fundamental articulado à qualificação profissional e à ação comunitária” (Idem, p. 891), e o PROEJA, criado pelo Decreto n. 5.840, de julho de 2006, “regulamenta a formação de jovens e adultos trabalhadores em nível inicial e continuado e em nível de Educação Profissional técnica de nível médio, integrada ou concomitante” (Idem, p. 893).

A autora cita ainda o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE), o projeto Aprendizagem, realizado pelo “Sistema S”<sup>26</sup>, e o projeto Jovem Empreendedor, realizado pelo SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio às Micros e Pequenas Empresas), cujo o público-alvo são jovens entre 16 e 24 anos. E ressalta: “Contudo, segundo os entrevistados, dadas as características de precarização cultural desses jovens, é muito difícil a sua permanência nos cursos, em razão das suas exigências” (Idem, p. 896).

Se por um lado existem postos de trabalho disputados por trabalhadores altamente qualificados, e programas e/ou projetos que se propõem a capacitar os trabalhadores e trabalhadoras que estão em situação de desemprego ou na informalidade, por outro, estes mesmos trabalhadores e trabalhadoras não conseguem cumprir as exigências para a sua qualificação profissional, transformando-os de vítimas, em culpados desse sistema, por não conseguirem se qualificar para assumirem os postos de trabalho que estão sendo ofertados no mercado, quem já não ouviu a frase: “trabalho tem, não tem é trabalhador qualificado”. Porém, é preciso ressaltar que, embora existam postos de trabalho altamente qualificados, esses não são abundantes, mesmo que os trabalhadores se qualifiquem, nem todos conseguirão se inserir no mercado de trabalho formal.

E sobre esse assunto, FRIGOTTO (2007/2008) questiona:

---

<sup>25</sup> Não aprofundaremos o tema no presente trabalho, pois não é o nosso foco de pesquisa, para saber mais ver: KRUGER, Valdelúcia A. As determinações restritivas das políticas públicas de qualificação profissional e os limites do PNQ – Plano Nacional de Qualificação dos Trabalhadores. 2006. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) - Programa de Pós-Graduação em Tecnologia. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

<sup>26</sup> Conjunto de várias entidades ligadas às federações da indústria e do comércio, entre elas, destacamos: SESC (Serviço Social do Comércio), SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), SESI (Serviço Social da Industrial)

por que o capitalismo construído pela classe burguesa brasileira configura uma realidade aparentemente contraditória, em que os empresários e os intelectuais a seu serviço, as grandes redes de comunicação e amplos setores do campo político engrossam a surrada tese de que o que trava um maior desenvolvimento é a falta de trabalhadores qualificados, mas, ao mesmo tempo, não se dá nenhum passo substantivo para a universalização do ensino básico de nível médio, com bases materiais que permitam uma qualidade ao menos nos padrões do que ofereciam as escolas técnicas federais, hoje Cefets. Mais intrigante ainda o fato de que pesquisas evidenciam (...) que milhares de jovens, exatamente os mais qualificados, saem do Brasil anualmente em busca de melhor remuneração ganhando lá fora mais, fazendo o trabalho simples, do que aqui se oferece ao trabalho complexo. (p. 527)

Fazendo referências a Francisco de Oliveira, o autor destaca que a forma societária historicamente forjada em nossa sociedade, que ao mesmo tempo em que produz desigualdade, se alimenta dela, é que se constitui num entrave para o desenvolvimento do nosso país, e não o analfabetismo, a precária educação básica, a informalidade e a precarização do trabalho, que a burguesia quer fazer crer. Ressalta também:

O Brasil é o país econômica e politicamente mais importante na América Latina e o único em que o ensino médio não é obrigatório. Ele se constitui numa ausência socialmente construída, na sua qualidade e quantidade, e o indicador mais claro da opção de formação para o trabalho simples e da não preocupação com as bases de ampliação da produção científica, técnica e tecnológica. (Idem, p. 529)

Portanto, segundo o que afirma Frigotto, não há contradição no fato de ao mesmo tempo haver falta e sobra de trabalhadores qualificados, essa dualidade é resultante do processo de desenvolvimento historicamente construído no nosso país.

### **2.7.2 – Educação Profissional nas Escolas do Campo:**

Retomando a questão dos “Programas e Projetos”, no campo, também desenvolvem-se projetos do “Sistema S”, através do SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural), e cursos de qualificação através de órgãos estatais, como Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), Instituto Paranaense de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER), entre outros.

Por outro lado, principalmente a partir do início da década de 1990, portanto anterior à criação do conceito de Educação do Campo, mas como parte desse processo, vem se constituindo e se desenvolvendo cursos de Educação Profissional nas Escolas do Campo. Estes cursos foram/são criados a partir de demandas apresentadas pelos Movimentos Sociais.

Segundo dados da Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PNERA),

realizada em 2004, sobre Educação Média (EM) nas Escolas do Campo, apenas 7,5% dos educandos participam da EM, a porcentagem é menor ainda em relação às escolas em geral, pois somente 4% ofertam EM e 0,5% ofertam cursos de Educação Profissional (EP). Os educandos com idade entre 7 a 14 anos, ou seja, em idade escolar da Educação Fundamental, somam 587 mil, representando uma demanda para EM, já os educandos com idade entre 15 a 17 anos, ou seja, em idade da EM, somam 203 mil, e destes 23% estão fora da escola (BRASIL, 2004).

Portanto, existe uma demanda efetiva, nas áreas de Reforma Agrária no Brasil, para o Ensino Médio e/ou Educação Profissional, tanto para os adolescentes e jovens que estão em idade escolar *regular*, bem como para os jovens e adultos que não tiveram oportunidade de dar continuidade aos estudos no tempo considerado *regular* pela legislação educacional brasileira.

Esse processo, de desenvolvimento de cursos de Nível Médio pelos movimentos sociais, tem levado os movimentos a refletirem sobre suas práticas educacionais. Essas reflexões acontecem na prática cotidiana das pessoas que estão diretamente envolvidas na realização desses cursos, como também são realizados momentos específicos para uma reflexão mais ampla, como o 1º Seminário Nacional sobre Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária, realizado em setembro de 2006, em Luziânia-GO e o Seminário sobre Educação Profissional para as áreas de Reforma Agrária da Região Sul: Que Educação Profissional, para que Trabalho e para que Campo?, realizado em maio de 2007, em Veranópolis - RS, ambos organizados pelo MST.

Ao final de cada seminário citado acima, produziu-se um documento com a síntese das discussões realizadas durante o evento. Destacaremos a seguir alguns pontos relevantes dos dois documentos.

O documento do 1º Seminário Nacional sobre Educação Básica de Nível Médio<sup>27</sup>, aponta que a decisão do MST em organizar esse evento, com a finalidade de realizar um debate específico sobre a Educação Básica de Nível médio, foi devido à constatação de que das mais de 2 (duas) mil escolas públicas implantadas em áreas de Reforma Agrária, não chega a 50 (cinquenta) as que ofertam o ensino médio, sendo que mais da metade destas são extensões de escolas urbanas. Além disso, o documento destaca que o MST tem a convicção “(...) da importância estratégica destas escolas para o desenvolvimento dos assentamentos e o avanço do projeto de Reforma Agrária que defendemos como parte de um Projeto Popular

---

<sup>27</sup> Passaremos a denominá-lo apenas por documento do 1º Seminário Nacional.

para a Agricultura Brasileira e para a Nação” (MST, 2006, p. 4).

O mesmo documento destaca que embora:

(...) o ensino médio consta na 'Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional' de 1996 como parte da Educação Básica e, portanto, como um direito de todas as pessoas; apesar disso ainda não é obrigatório e sua oferta é muito precária em todo o país. Historicamente este nível da educação escolar se ressentiu da falta de uma política de Estado, ou mesmo de políticas governamentais mais contundentes (Ibidem, p. 4).

Se para a sociedade como um todo, a oferta de ensino médio é um problema significativo, para os povos do campo, além da escassez de oferta há um outro problema. Segundo o Documento do Seminário sobre Educação Profissional para as áreas de Reforma Agrária da Região Sul<sup>28</sup>: “(...) não existe no Brasil uma política de educação profissional para a agricultura camponesa. Porque isso seria atender a uma demanda vinda do pólo do trabalho e não do capital e, portanto portadora de outro tipo de exigências de formação” (ITERRA, 2007, p. 189).

As exigências de formação, que se refere a citação acima, estão explícitas na Declaração Final da II CNEC:

Formação de profissionais para o trabalho no campo por meio de uma política pública específica e permanente de:

- cursos de nível médio e superior que incluam os jovens e adultos trabalhadores do campo e que priorizem a formação apropriada para os diferentes sujeitos do campo;
- uso social apropriado das escolas agrotécnicas e técnicas atendendo as necessidades dos trabalhadores e trabalhadoras do campo;
- fortalecimento das equipes técnicas;
- implementação de novos formatos de cursos integrados de ensino médio e técnico tomando como referência a sociobiodiversidade;
- formação e qualificação vinculadas a educação do campo, junto às universidades construídas coletivamente com os sujeitos do campo, às equipes técnicas contratadas e aos órgãos públicos responsáveis pela assistência técnica.
- criação de uma sugestão de agenda específica para os institutos de pesquisa sobre agricultura familiar/camponesa e outras formas de organização e produção das populações do campo (DECLARAÇÃO FINAL, 2004, p. 4).

Nessas escolas a educação profissional ocorre por meio de parcerias entre movimentos sociais, principalmente MST e Via Campesina<sup>29</sup>, e universidades ou Escolas Técnicas, na maioria das vezes com recurso do PRONERA, como alternativa para atender a demanda existente, como aponta o documento do 1º Seminário Nacional:

Na ausência de políticas públicas de universalização do 'ensino médio' o MST vem buscando formas de ampliar esta escolarização em sua base social. Ao mesmo tempo em que segue na luta por escolas, uma alternativa que vem encontrando é a realização de cursos técnico-profissionais combinados com o ensino médio, especialmente através de parcerias com Universidades e escolas técnicas (MST,

<sup>28</sup> Passaremos a denominá-lo de documento do Seminário da Região Sul.

<sup>29</sup> Movimento social que congrega vários movimentos sociais do campo. Tanto no Brasil, como em nível internacional.



2006, p. 12).

No entanto, o documento do Seminário da Região Sul aponta que “(...) Estas iniciativas têm permitido um avanço de práticas e de elaboração pedagógica, mas não garantem o atendimento massivo das demandas existentes e desafios de implementação de um novo projeto de campo<sup>30</sup>” (ITERRA, 2007, 190).

O documento do Seminário da Região Sul aponta também que um dos desafios que se coloca é:

(...) qualificar a educação básica, para que a formação geral que lhe é própria se faça de modo integrado ao mundo do trabalho, da produção, da cultura, da ciência, da luta social. Nesta perspectiva os cursos técnicos devem vir mesmo para qualificar a formação prática (que inclui domínio tecnológico) (Ibidem, p. 195).

Nesse ponto, podemos observar uma contradição, pois primeiro afirma que a formação geral se faça de modo integrado ao mundo do trabalho, além de apontar outras dimensões, mas em seguida afirma que a perspectiva dos cursos técnicos deve ser para qualificar a formação prática. Entendemos que há duas possibilidades, uma seria construir e colocar em prática uma proposta pedagógica que de fato seja integrada e integradora entre teoria – através dos conhecimentos socialmente produzidos pela humanidade – e prática – não só técnica e tecnológica, mas também de prática social, em que os educandos e educandas estão inseridos; ou se prioriza a qualificação prática, sem uma preocupação maior de integração com a formação geral.

Os debates no 1º Seminário Nacional sobre o ensino médio como parte da educação básica, remeteram os participantes a pensar sobre o que é básico na concepção de educação escolar, a partir das reflexões sobre o papel da escola no projeto de educação do MST e da Educação do Campo. Na síntese desse debate, apresentada no documento final desse evento, constam doze pontos, dos quais destacamos três, por considerá-los de maior relevância à discussão apresentada no presente texto.

O primeiro ponto que destacamos trata justamente da relação educação e trabalho. Referindo-se à concepção desta relação na dinâmica das necessidades dos assentamentos e do desenvolvimento do campo, o MST afirma:

O objetivo de vincular a escola com os desafios concretos do desenvolvimento do campo não deve ser confundido com uma visão estreita e pragmática de educação, tão ao gosto da ordem social vigente. Assim como condenamos uma escola que se coloque a serviço do 'mercado de trabalho', da mesma forma não podemos aceitar

---

<sup>30</sup> Ou seja, um projeto que se contraponha ao modelo “que no momento atual tem a marca da exploração capitalista através do domínio da agricultura pelas empresas multinacionais e pelo capital financeiro, expressa na aliança entre fazendeiros e empresas hoje conhecidas pelo nome de ‘agronegócio’” (ITERRA, 2007, p. 183).

que a tarefa da educação escolar se reduza ao atendimento das demandas emergentes dos problemas do dia-a-dia dos assentamentos, descuidando-se das diferentes dimensões da vida humana (MST, 2006, p. 10).

O ponto acima referido reforça a idéia defendida pelo MST, de um projeto de educação vinculado ao mundo do trabalho, ligado a um projeto de desenvolvimento do campo, que considere todas as dimensões da vida humana, e não apenas as necessidades do mercado.

O segundo ponto em discussão trata dos princípios pedagógicos<sup>31</sup> que devem nortear, segundo as concepções do MST, as transformações na educação e na escola:

Os princípios pedagógicos que temos firmado enquanto MST em vista das transformações necessárias na escola são especialmente os seguintes: (1º) a realidade como base da produção do conhecimento e o estudo como capacitação para leitura crítica da realidade, formação de uma visão de mundo, emancipação intelectual e exercício de um exame reflexivo das diferentes dimensões da vida humana; (2º) educação para o trabalho e pelo trabalho; (3º) participação em processos de gestão democrática que inclui o desafio de auto-organização dos estudantes e de construção de uma coletividade educadora; (4º) trabalho coletivo e formação permanente dos educadores (Ibidem, p. 11).

Ou seja, os princípios pedagógicos apresentados acima, pressupõem uma preocupação com a formação integral dos educandos e educandas, nos vários aspectos da vida, enquanto sujeitos individuais, mas também enquanto sujeitos coletivos, que fazem parte de uma organização com identidade própria: de Sem Terra.

Por fim, o terceiro ponto aqui destacado trata da especificidade da educação do campo, considerando a historicidade e a totalidade dos processos sociais:

Entendemos que a especificidade da Educação do Campo se justifica tanto pela histórica discriminação sofrida no atendimento ao que se considera como um direito universal, como pela realidade social complexa e diversa dos processos produtivos, políticos e culturais presentes hoje no campo e que deve ser respeitada. Assumir esta especificidade não significa romper com o princípio da 'escola unitária' (que combate o dualismo de tipos de escolas diferentes para classes sociais diferentes) nem relativizar a dimensão de classe. A perceptiva da Educação do Campo há que ser a da totalidade dos processos sociais, mas tendo em conta o movimento entre particular e universal que está no 'mundo real' e nos seus sujeitos concretos (Ibidem, p. 12).

Portanto, a construção da concepção da Educação do Campo, conforme a citação acima, apesar de partir da especificidade dos povos do campo, tem uma preocupação com a totalidade. Busca-se a inserção de grupos ou mesmo comunidades inteiras - até então isoladas e/ou discriminadas - num projeto educacional que tem como perspectiva a formação de sujeitos concretos, que possuem sua individualidade, mas ao mesmo tempo, participam de processos sociais complexos.

---

<sup>31</sup> Este tema, desenvolvemos com mais detalhes no quarto capítulo desta dissertação.

A partir da leitura dos pontos acima destacados, é possível afirmar que a concepção educacional do MST se identifica com as formulações gramscianas da escola unitária e do princípio educativo do trabalho. Ou seja, a base do ensino fundamental deve ser o princípio educativo do trabalho, conceito elaborado por Gramsci citado na introdução deste trabalho.

Ao desenvolver esse tema, SAVIANI (2007) descreve que no ensino fundamental a relação entre trabalho e educação é implícita e indireta, não necessitando fazer referência direta ao processo de trabalho, “(...) porque ela se constitui basicamente como mecanismo, um instrumento, por meio do qual os integrantes da sociedade se apropriam daqueles elementos, também instrumentais, para a sua inserção efetiva na própria sociedade” (p. 160). Ou seja, os conteúdos do currículo escolar devem propiciar aos educandos compreender o mundo em que vivem. Em relação ao ensino médio, o autor enfatiza que “(...) a relação entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática deverá ser tratada de maneira explícita e direta” (Idem, p. 160).

Retomando o Documento do Seminário da Região Sul, essa é uma questão que se coloca como um dos principais desafios para a Educação Profissional do Campo:

como se garante no currículo dos cursos o vínculo entre conhecimento e prática de trabalho, buscando superar a cisão entre trabalho manual e trabalho intelectual; sobre como se combina capacitação técnica com domínio científico e tecnológico dos processos produtivos em que esta área de trabalho se insere (ITERRA, 2007, p. 199).

Ou, dito de outra forma, como superar uma técnica didática ou metodológica, transformando-a num pressuposto ontológico, como ressalta FRIGOTTO (2006, p. 247): “O trabalho como princípio educativo, então, não é em Marx e Gramsci uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um pressuposto ontológico e ético-político no processo de socialização humana”.

A questão do Ensino Médio, conforme o documento do 1º Seminário Nacional, que se coloca para os movimentos sociais do campo, tem como demanda prioritária a juventude das áreas de Reforma Agrária, juventude esta, que é vista como pessoas individuais, mas também como sujeitos coletivos que integram uma identidade social, uma identidade de Sem Terra, de camponeses, de classe trabalhadora. O documento destaca também que na base social destes movimentos, existe um número significativo de adultos e idosos que não tiveram acesso à escolarização de nível médio, e que, portanto também constituem uma demanda concreta (MST, 2006).

Sendo a juventude, uma demanda prioritária, as reflexões realizadas pelos

movimentos sociais do campo, destaca que essa fase de escolarização, aponta para o desafio da *inserção social* dos educandos, ou seja, os cursos de nível médio precisam:

(...) atender de forma simultânea, articulada e equilibrada tanto as exigências de uma *formação humana integral* a que estes sujeitos jovens têm direito, e próprias a seu ciclo etário, como também às demandas de preparação para uma intervenção imediata em sua realidade social específica, seja pela sua participação nos processos produtivos e nas alternativas de geração de renda seja ajudando a dinamizar a vida cultural do assentamento ou assumindo tarefas ou funções políticas ligadas à militância no Movimento Social (MST, 2006, p. 15).

Ou seja, colocada nessa perspectiva, os movimentos sociais apontam a educação como um instrumento fundamental para a luta de classes. E como afirma FRIGOTTO (1989, p. 28):

(...) quanto mais eficaz e global for o trabalho escolar, na sua tarefa específica de transmissão do conhecimento elaborado e historicamente sistematizado, tanto mais ele significará um instrumento que se volta contra os interesses do capital. O esforço de nivelar por cima é um esforço contra o privilégio – elemento constitutivo da sociedade de classes. Este esforço, objetivamente, se materializa mediante uma direção política e uma qualidade técnica que vinculam o saber que se processa na escola aos interesses da classe trabalhadora. Saber que, historicamente, sempre lhe foi negado, mediante diferentes mecanismos, que vão da seletividade social ao oferecimento de uma escola desqualificada.

Portanto, a universalização do acesso a uma escola gratuita e de qualidade, tem um significado que vai além de um direito humano, representa uma ferramenta fundamental para a classe trabalhadora na luta contra o capital.

O autor destaca ainda, que:

A luta por uma escola de qualidade e a serviço da classe trabalhadora é, em última instância, um aspecto da luta mais ampla pela transformação das relações sociais de produção da existência, que têm como produto a desigualdade orgânica, o não-trabalho, o parasitismo e a exploração (Idem, 1989, p.29).

Pelo que podemos observar, a construção do conceito de Educação Profissional do Campo, como parte da Educação do Campo, também se constitui num espaço de disputa política e ideológica, que envolve não só a questão dos conflitos sociais existentes no campo, bem como a educação num aspecto mais amplo, de garantia de igualdade de acesso a um dos direitos fundamentais para toda a classe trabalhadora, que é a educação pública e de qualidade, como forma de garantir a sua emancipação como seres humanos.

Vários estudos apontam para a dicotomia que existe entre a escola para classe dominante e a escola para os trabalhadores. Embora a escola e os sujeitos que nela atuam (educadores e educandos) não sejam meramente passivos aos objetivos do mercado ou do aparato de Estado, geralmente os cursos de Educação Profissional, voltados para os trabalhadores urbanos, buscam atender as demandas do capitalismo. No campo essa realidade

não é diferente, pois os cursos de Educação Profissional, que não estão diretamente vinculados aos Movimentos Sociais, geralmente buscam atender as demandas do agronegócio, ou seja, do capitalismo, como aponta CALDART (2008b):

A lógica do capitalismo no campo, ou a lógica de pensar o campo como lugar de negócio, não inclui, não precisa das “escolas do campo”, mas parece já estar exigindo que a questão da educação, e particularmente da educação escolar dos trabalhadores do campo entre (ou volte) à agenda do país: primeiro porque a chamada “reestruturação produtiva” chegando agora ao campo requer uma mão-de-obra mais qualificada, pequena é verdade (e não estritamente formada para o trabalho agrícola em si), mas numa demanda que já justifica o interesse dos “empresários rurais” em discutir formação ou educação profissional, reajustes na “vocação” das escolas agrotécnicas, novos currículos para os cursos de agronomia, cursos superiores voltados diretamente à gestão do agronegócio (p.11).

Porém, na instituição social escola tem lugar movimentos de resistência e construção / reconstrução de hegemonia, ocultos ou manifestos, constituindo-se a partir disso mais um desafio para a Educação Profissional do Campo, ou seja, buscar uma formação que atenda às necessidades das trabalhadoras e trabalhadores camponeses.

Para a qual o MST coloca como necessidade uma prática educativa, em que o princípio educativo do trabalho não seja apenas uma metodologia a ser desenvolvida, mas uma prática a ser vivenciada. Constata-se, conforme indicado na análise documental e pesquisa de campo, que o MST busca construir um novo paradigma de sociedade, onde a centralidade esteja no trabalho concreto voltado para a garantia das necessidades de todas as dimensões da vida humana e não apenas para o mercado e a formação humana com base na dimensão cultural e social, de um sujeito integral, com capacidade crítica e de reflexão.

### 3 EDUCAÇÃO E CULTURA

*Una revolución solo puede ser  
hija de la cultura y las ideas.*  
Fidel Castro

#### 3.1 Cultura e colonização brasileira:

Como vimos no capítulo anterior o modelo econômico desenvolvido no Brasil, desde a colonização é agro-exportador, modelo este que sempre privilegiou a produção de matérias-primas para atender às demandas dos países europeus e dos Estados Unidos, o que gerou uma grande concentração de terra, renda e riqueza, e como consequência, uma massa de pobres e excluídos<sup>32</sup>.

Evidentemente, falamos da permanência da economia agrária-exportadora, o que não deve ser confundido com a sua dominância ou existência como setor mais dinâmico da economia brasileira. Conforme OLIVEIRA (1998) “A Revolução de 1930 marcou o fim de um ciclo e o início de outro na economia brasileira: o fim da hegemonia agrário-exportadora e o início da predominância da estrutura produtiva de base urbano-industrial” (p. 14).

No entanto, como destaca o mesmo autor, antes que o abandono da agro-exportação ou o confronto entre esta e a diferenciação produtiva industrial, estabeleceu-se uma relação complementar entre as duas: “o modelo permite (...) a combinação existente entre o crescimento industrial e o crescimento agrícola (...) permitiu às atividades, agropecuárias manterem seu padrão 'produtivo', baseado numa alta taxa de exploração da força de trabalho” (idem, p. 23).

De fato, esta é a base da razão dualista que caracteriza o chamado “subdesenvolvimento”, não como etapa intrínseca, mas como “precisamente uma produção da expansão capitalista”, em que, “de fato, o processo real mostra uma simbiose e uma organicidade, uma unidade de contrários, em que o chamado 'moderno' cresce e se alimenta da existência do 'atrasado’” (idem, p. 12).

E em decorrência disto, apenas uma pequena parcela da população brasileira se beneficiou dos resultados da modernização do nosso país, não só no que diz respeito aos

---

<sup>32</sup> A industrialização tardia e a política de substituição de importações nas décadas de 1940 e 1950, e mesmo a industrialização promovida durante a ditadura militar nas décadas de 1960, 70 e 80, não foram capazes de romper com este perfil agro-exportador. Nos anos 1990, com as políticas neoliberais, a abertura às importações e a desindustrialização, novamente o setor agro-exportador volta a ganhar espaço, com a emergência do agronegócio.

aspectos sociais e econômicos, mas também aos aspectos culturais, pois no caso brasileiro, e talvez nos demais países latino-americanos, seria necessário que de fato houvesse um rompimento com o passado colonial, processo esse que até os dias atuais ainda é incompleto, a ver pelos grandes latifúndios que permanecem intocáveis em todo o território nacional.

No livro *Dialética da Colonização*, em que Alfredo Bosi, apresenta o processo de colonização brasileira, o autor denota a relação que existe entre as palavras *cultura*, *culto* e *colonização*, que segundo o mesmo derivam do verbo latino *colo*, ressaltando que o particípio passado é *cultus* e o particípio futuro é *culturus*. Destacando que a palavra *colo*, “significou, na língua de Roma, *eu moro, eu ocupo a terra*, e por extensão, *eu trabalho, eu cultivo o campo*”, e continua: “*Colo* é a matriz de *colônia* enquanto espaço que se está ocupando, terra ou povo que se pode trabalhar e sujeitar” (BOSI, 1992, p. 11 – grifos no original).

Portanto, surgimos como colônia, que tinha como referencial o latifúndio, e via tanto os povos autóctones como os povos africanos, trazidos para cá a força, como um *povo que se pode trabalhar e sujeitar*, o que terá uma grande influência no processo de formação do povo brasileiro. E disso decorre a diferenciação feita por Prado Junior entre colônia de povoamento e colônia de exploração, a que nos referimos no capítulo anterior.

À palavra *cultus*, ou seja, o particípio passado de *colo*, segundo Bosi (1992, p. 13): “é sinal de que a sociedade que produziu o seu alimento já tem memória”.

Podemos observar que embora, o processo de colonização brasileira tenha sido violentíssimo para os povos autóctones e para os povos trazidos da África, segundo o que afirma o autor, a partir do processo vivenciado, esses povos produzem uma nova memória cultural, porém sem desvinculá-la do passado:

A possibilidade de enraizar no passado a experiência atual de um grupo se perfaz pelas mediações simbólicas. É o gesto, o canto, a dança, o rito, a oração, a fala que evoca. No mundo arcaico tudo isto é fundamentalmente religião, vínculo do presente com o outrora-tornado-agora, laço da comunidade com as forças que a criaram em outro tempo e que sustêm a sua identidade (Idem, p. 15).

Esse vínculo religioso, destacado por Bosi, está presente nas reflexões de GRAMSCI (1991b) em relação à visão de mundo das massas populares: “(...) Os elementos principais do senso comum são fornecidos pelas religiões e, conseqüentemente, a relação entre senso comum e religião é muito mais íntima do que a relação entre senso comum e sistemas filosóficos dos intelectuais” (p. 144). Portanto, a Igreja sempre teve um papel importante, tanto no período colonial, como no processo de conformação do Brasil enquanto Estado autônomo, tendo influências também na contemporaneidade.

O processo de colonização será sempre um espaço conflitante entre os interesses

dos colonizadores/exploradores, e as perspectivas dos povos colonizados/explorados, que buscam

ocupar um novo chão, explorar os seus bens, submeter os seus naturais. Mas os agentes desse processo não são apenas suportes físicos de operações econômicas; são também crentes que trouxeram nas arcas da memória e da linguagem aqueles mortos que não devem morrer (BOSI, 1992, p.15).

Em relação à palavra *culturus*, o particípio futuro de *colo*, que significa o que se vai trabalhar, o que se quer cultivar. Bosi afirma que:

O termo, na sua forma substantivo, aplicava-se tanto às labutas do solo, a agricultura, quanto ao trabalho feito no ser humano desde a infância; e nesta última acepção vertia romanamente o grego *Paidéia*<sup>33</sup>. O seu significado mais geral conserva-se até nossos dias. Cultura é o conjunto das práticas, das técnicas, dos símbolos e dos valores que se devem transmitir às novas gerações para garantir a reprodução de um estado de coexistência social. A educação é o momento institucional marcado do processo (Idem, p. 16).

Portanto, a palavra *culturus* traz implícita a relação de cultura e educação, não no sentido emancipatório, mas de manutenção e reprodução das idéias dominantes<sup>34</sup>. No entanto, o autor ressalta que “(...) De qualquer modo, a cultura encarnada e socializada tem um papel cada vez mais central a desempenhar na construção de um futuro para as nações pobres” (Idem, p. 18).

A idéia de cultura como cultivo / cuidado, é apresentada também por Marilena Chauí, a autora denota que a origem da palavra cultura, inicialmente estava relacionada ao cultivo e o cuidado com a terra e a natureza, ou seja, a agricultura; com a alma e o corpo das crianças, com sua educação e sua formação (caráter, índole, temperamento), a puericultura<sup>35</sup>; com os deuses e o sagrado, portanto o culto. Tendo o significado de desenvolver plenamente as potencialidades de alguma coisa ou de alguém, fazendo brotar, frutificar e florescer de acordo com os valores estabelecidos na sociedade, cultura era então a moral, a ética e a política. No entanto, segundo a autora, historicamente ocorre uma mudança do conceito de

<sup>33</sup> Segundo Saviani, *Paidéia* significa “(...) educação enquanto inserção da criança na cultura” (SAVIANI, 2007, p. 156).

<sup>34</sup> Em cada época histórica, as idéias dominantes são as idéias das classes dominantes, conforme afirma MARX e ENGELS (2005, p. 78): “As idéias da classe dominante são, em todas as épocas, as idéias dominantes; ou seja, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo sua força espiritual dominante. A classe que dispõe dos meios de produção material dispõe também dos meios de produção espiritual, (...). As idéias dominantes, são, pois, nada mais que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são essas as relações materiais dominantes compreendidas sob a forma de idéias; são, portanto, a manifestação das relações que transformam uma classe em classe dominante; (...) Os indivíduos que formam a classe dominante possuem, entre outras coisas, também uma consciência e, por conseguinte, pensam; uma vez que dominam como classe e determinam todo o âmbito de um tempo histórico, é evidente que o façam em toda a sua amplitude e, como conseqüência, também dominem como pensadores, como produtores de idéias, que controlem a produção e a distribuição das idéias de sua época, e que suas idéias sejam, por conseguinte, as idéias dominantes de um tempo.

<sup>35</sup> No latim, *puer* significa menino e *puera*, menina. Em decorrência disso, puericultura.



cultura:

No decorrer da história do Ocidente, esse sentido vai se perdendo até que, no século XVIII, a palavra cultura ressurge, mas relacionada a outro conceito, o de civilização. Sabemos que *civilização* deriva da idéia de vida civil, portanto de vida política e de regime político. Durante o século XVIII, a cultura é o padrão ou o critério que mede o grau de civilização de uma sociedade. Assim, a cultura passa a ser encarada como um conjunto de práticas (artes, ciências, técnicas, filosofia, ofícios) que permite avaliar e hierarquizar as sociedades, segundo um critério de evolução. No conceito de cultura introduz-se a idéia de tempo, mas de um tempo muito preciso, isto é, contínuo, linear e evolutivo, de tal modo que, pouco a pouco, cultura torna-se sinônimo de progresso. Avalia-se o progresso de uma civilização pela sua cultura e avalia-se a cultura pelo progresso que ela traz a uma civilização. (CHAUI, 2006, p. 129, 130)

Essa mudança de concepção tem como consequência a definição de graus e estágios de civilização, gerando a classificação entre culturas atrasadas e culturas avançadas, e segundo a autora, sendo aprofundada com o surgimento da antropologia social, que distinguia as culturas em primitivas e modernas, ou seja, mantinham o vínculo entre o conceito de cultura e o de evolução, e para tanto necessitavam de um padrão para medir a evolução ou grau de progresso de determinada cultura. Sendo esse padrão o da Europa ocidental, levavam em consideração principalmente três elementos presentes na sociedade européia: o Estado, o mercado e a escrita, o que significava que para uma determinada cultura ser considerada civilizada, deveria ter esses três elementos, caso contrário eram consideradas primitivas.

Para entendermos a influência da cultura européia, podemos recorrer a GRAMSCI (1991b), ao se referir à hegemonia da cultura ocidental sobre toda a cultura mundial, o autor denota que mesmo que outras culturas tiveram importância, estas só foram reconhecidas através da cultura européia:

Se admitirmos também que outras culturas tiveram importância e significação no processo de unificação 'hierárquica' da civilização mundial (e, por certo, isto deve ser admitido inequivocamente), elas tiveram valor universal na medida em que se tornaram elementos constitutivos da cultura européia, a única histórica e concretamente universal, isto é, na medida em que contribuíram para o processo do pensamento europeu e foram por ele assimiladas. (p. 126)

E esse processo, que colocou a cultura européia como referência de desenvolvimento para todas as culturas, serviu de justificativa para os processos de colonização. Mas como o processo histórico não é estático, a partir da metade do século XX, essa perspectiva é abandonada pelos antropólogos que passam a ver cada cultura como singular, com uma individualidade própria, alargando a abrangência do termo cultura, que passa a significar o campo das formas simbólicas:

(...) a cultura passa a ser entendida como criação coletiva da linguagem, da religião, dos instrumentos de trabalho, das formas de habitação, vestuário e culinária, das manifestações do lazer, da música, da dança, da pintura e da escultura, dos valores e

das regras de conduta, dos sistemas de relações sociais, particularmente os sistemas de parentesco e as relações de poder. A partir de então, a cultura é compreendida como o campo no qual uma comunidade institui as relações entre seus membros e com a natureza, conferindo-lhes sentido ao elaborar símbolos e signos, práticas e valores, ao definir para si própria o possível e o impossível, a linha do tempo (passado, presente e futuro), as distinções no interior do espaço, o verdadeiro e o falso, o belo e o feio, o justo e o injusto, o permitido e proibido, a relação com o visível e o invisível, com o sagrado e o profano, a guerra e a paz, a vida e morte. (CHAUI, 2006, p. 131)

Voltando a questão da colonização, como o título do livro de BOSI (1992) sugere, *a dialética da colonização*, desencadeou um processo de oposição e de ruptura:

O processo de independência gerou, ao desencadear-se, uma dialética de oposição. Mesmo considerando que os estratos dominantes foram os arquitetos e os beneficiários da *patria del criollo*, é força convir que contradições houve, tanto no nível dos interesses materiais coibidos pelo antigo monopólio, quanto no delicado tecido da vida simbólica. Viveu-se uma fase de tensão aguda entre a Colônia que se emancipava e a Metrópole que se enrijecia na defesa do seu caducante Império. O primeiro quartel do século XIX foi, em toda a América Latina, um tempo de ruptura. O corte *nação/colônia*, *novo/antigo* exigia, na moldagem das identidades, a articulação de um eixo: de um lado, o pólo brasileiro, que enfim levantava a cabeça e dizia o seu nome; de outro, o pólo português, que resistia à perda do seu melhor quinhão (p. 177 – grifos no original).

Mesmo sendo um processo dialético, com todas as contradições possíveis, o que prevaleceu na constituição do Brasil como um Estado autônomo, foram as idéias dominantes da elite fundiária, idéias conservadoras que a partir de normas jurídico-políticas objetivarão garantir a propriedade privada dos latifúndios e dos escravos.

Descrevendo a influência da situação escravista sobre o território e a população brasileira Joaquim Nabuco destaca:

É um triste espetáculo essa luta do homem com o território por meio do trabalho escravo. Em parte alguma o solo adquire vida; os edifícios que nele se levantam são uma forma de luxo passageiro e extravagante, destinado a pronta decadência e abandono.

A população vive em choças onde o vento e a chuva penetra, sem soalho nem vidraças, sem móveis, nem conforto algum, com a rede do índio ou o estrado do negro por leito, a vasilha de água e a panela por utilitários, e a vista suspensa ao lado da imagem. [qualquer semelhança aqui notada com o bóia-fria trabalhador da cana-de-açúcar atual não será mera coincidência]. Isso é no campo; nas pequenas cidades e vilas do interior, as habitações dos pobres, dos que não têm emprego nem negócio, são pouco mais que essas miseráveis palhoças do agregado ou do morador. Nas capitais de ruas elegantes e subúrbios aristocráticos, estende-se, como nos Afogados no Recife, às portas da cidade, o bairro da pobreza com a sua linha de cabanas [alguma semelhança com os subúrbios e favelas das grandes metrópoles atuais?] que parecem, no século XIX, residências de animais, como nas calçadas mais freqüentadas da Bahia, e nas praças do Rio, ao lado da velha casa nobre, que fora de algum antigo morgado ou de algum traficante enobrecido, vê-se o miserável e esqualido antro do africano, como a sombra grotesca e dessa riqueza efêmera e do abismo que a atrai (NABUCO, 2002, p. 106).

Vemos quão forte é a influência dessa formação social, dado a proximidade entre

a realidade descrita por Nabuco para o século XIX e a atualidade do cenário também neste século XXI.

O ideário liberal, que defendeu um comércio livre, não significou efetivamente trabalho livre, não gerou liberdade social e política. Pelo contrário, na Inglaterra e França, mesmo que lentamente, o liberalismo se abria para um projeto de cidadania ampliada. “Essa, porém, não era a situação brasileira onde a Independência não chegou a ser um conflito interno de classes. O confronto aqui se deu fundamentalmente, entre os interesses dos colonos e os projetos recolonizadores de Portugal” (BOSI, 1992, p. 199).

Esse ideário terá no Brasil seus pilares fundamentados em três ideologias, que segundo Bosi, foram importadas dos países europeus, mas enraizadas no cotidiano mental das nossas classes políticas. Sendo elas: o *conservadorismo* das oligarquias dos engenhos nordestinos e fluminenses e no café Valparaibano; o *novo* liberalismo, em oposição ao conservadorismo que também se dizia liberal, e que lutou pela abolição da escravidão e pela reforma eleitoral; e a terceira, *positivista*, que se expressaram no radicalismo jacobino<sup>36</sup> e no republicanismo gaúcho<sup>37</sup>.

HOLANDA (1995) aprofunda essa questão, destacando que a importação não foi apenas de idéias, se tentou implantar no Brasil a cultura européia, ignorando-se o fato de que as condições do nosso país se não eram totalmente adversas, eram no mínimo estranhas à milenar tradição européia, sendo este o fato dominante e mais rico em conseqüências nas origens da sociedade brasileira no que diz respeito as nossas formas de convívio, as nossas instituições, as nossas idéias. E por isso, segundo o autor “(...) somos ainda hoje uns desterrados em nossa terra” (p. 31). Ou seja, enquanto colônia tivemos forte influência de Portugal, e mais tarde de outros países europeus, influências essas que permaneceram quando nos tornamos Estado autônomo, e mesmo depois de mais de cinco séculos, as raízes de nosso processo colonizador ainda não foram totalmente rompidas, ou seja, a concepção, apontada por Chauí, de ter a Europa como referência de desenvolvimento sempre esteve presente no processo de constituição e desenvolvimento do nosso país.

Também não podemos por isso pensar que a formação do Brasil tem raízes apenas européias, pois para que os portugueses pudessem avançar pelo interior do território

<sup>36</sup> Movimento que reunia intelectuais, políticos e militares no período de transição da Monarquia para a República. Para saber mais ver: QUEIROS, Suely Robles Reis. Os Radicais da República. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1986.

<sup>37</sup> No período de transição da Monarquia para a República, o Rio Grande do Sul tinha uma economia voltada para o mercado interno, e por isso defendiam um federalismo que desse maior autonomia para as regiões, em oposição aos cafeicultores paulistas que defendiam um federalismo que desse maior poder ao governo central. Para saber mais ver: PESAVENTO, Sandra Jatahy. A Revolução Federalista. São Paulo, Ed. Brasiliense.

brasileiro, eles precisaram contar com os índios, portanto não puderam permanecer em um estado puro, tiveram que renunciar a muitos hábitos hereditários, renunciar as suas formas de vida e de convívio, aspirações, linguagem, ou seja, disso decorre a miscigenação tão intrínseca ao processo cultural de nosso país. No livro *Raízes do Brasil*, Holanda destaca uma citação de Frederice:

“(…) Os descobridores, exploradores, conquistadores do interior do Brasil não foram os portugueses, mas os brasileiros de puro sangue branco e muito especialmente brasileiros mestiços, mamelucos. E também, unidos a eles, os primitivos indígenas da terra” (FREDERICE, apud HOLANDA, 1995, p. 132).

Para Darcy Ribeiro (1995), a formação social do Brasil é um confronto entre o “novo” e o “velho”:

(…) Surgimos da confluência, do entrechoque e do caldeamento do invasor português com índios silvícolas e campineiros e com negros africanos (...) formações sociais defasadas se enfrentam e se fundem para dar lugar a um *povo novo*, num novo modelo de estruturação societária. Novo porque surge como uma etnia nacional, diferenciada culturalmente de suas matrizes formadoras, fortemente mestiçada, dinamizada por uma cultura sincrética e singularizada pela redefinição de traços culturais delas oriundos. (...) *Povo novo*, ainda, porque é um novo modelo de estruturação societária, que inaugura uma forma singular de organização sócio-econômica, fundada num tipo renovado de escravismo e numa servidão continuada ao mercado mundial (p. 19 – grifos no original).

Porém, ao mesmo tempo, velho, posto que nasce do processo de expansão das formas vigentes de acumulação primitiva, o mercantilismo, movimento ao qual se integra, portanto, na condição de periferia externa que se integra ao centro:

Velho, porém, porque se viabiliza como um proletariado externo. Quer dizer, como um implante ultramarino da expansão européia que não existe para si mesmo, mas para gerar lucros exportáveis pelo exercício da função de provedor colonial de bens para o mercado mundial, através do desgaste da população que recruta no país ou importa (Idem, p. 20).

Voltando a questão das idéias “importadas”, se por um lado, essas idéias e essa tentativa de transpor para cá a cultura européia, tiveram influências diretas na classe política de nosso país, tendo influência também na cultura brasileira, por outro lado, a *dialética da colonização* também terá seus efeitos, resultando na cultura erudita e cultura popular:

Se pelo termo *cultura* entendemos uma herança de valores e objetos compartilhada por um grupo humano relativamente coeso, poderíamos falar em uma cultura erudita brasileira, centralizada no sistema educacional (e principalmente nas universidades), e uma *cultura popular*, basicamente iletrada, que corresponde aos *mores* materiais e simbólicos do homem rústico, sertanejo ou interiorano, e do homem pobre suburbano ainda não de todo assimilado pelas estruturas simbólicas da cidade moderna (BOSI, 1992, p. 309 – grifos no original).

O autor acrescenta mais duas vertentes à cultura Brasileira, que surgem a partir do desenvolvimento da sociedade urbano-capitalista, a saber: a cultura criadora, que congrega

escritores, compositores, artistas plásticos, cineastas, enfim diversos artistas e intelectuais que não possuem vínculo com nenhuma universidade, e que atuam individualmente ou em grupos, e a cultura de massas, que pela sua íntima relação com os sistema de produção e mercado de consumo, foi chamada pelos frankfurtianos<sup>38</sup> de indústria cultural ou cultura de consumo (BOSI, 1992).

Portanto, o processo cultural desencadeado em nosso país, é um processo conflitante, dialético e dinâmico, e como afirma Bosi (1992):

(...) é indispensável reter o conceito antropológico do termo *cultura* como conjunto de modos de ser, viver, pensar e falar de uma dada formação social; e, ao mesmo tempo, abandonar o conceito mais restrito, pelo qual cultura é apenas o mundo da produção escrita provinda, de preferência, das instituições de ensino e pesquisa superiores (p. 319 – grifos no original).

A citação acima nos remete a elaboração de MARX e ENGELS (2005), em que os autores afirmam que o primeiro pressuposto de toda a existência humana é de que os homens e as mulheres para fazerem a história, portanto para se desenvolverem e desenvolverem a sociedade, necessitam estar em condições de viver, e para tanto é preciso comer, beber, vestir-se, ter moradia, além de outras necessidades. E o primeiro fato histórico que se coloca para o desenvolvimento da sociedade é a produção dos meios que permitam a satisfação das necessidades humanas, portanto “(...) a produção da própria vida material, e de fato esse é um ato histórico, uma exigência fundamental de toda a história, que tanto hoje como há milênios deve ser cumprido cotidianamente e a toda hora, para manter os homens com vida” (p. 53).

Ou seja, a humanidade para sobreviver necessita dos meios de produção que permitam a satisfação de sua necessidade, e isso se dá através do trabalho, e é a partir do trabalho que se constituíram e se constituem as diversas culturas. É no cotidiano da existência humana que a cultura vai construindo seus significados. E como afirma BOSI (1992):

(...) se nos ativermos fielmente à concepção antropológica do termo *cultura*, que é, de longe, a mais fecunda, logo perceberemos que um sem-número de fenômeno simbólicos pelos quais se exprime a vida brasileira tem a sua gênese no coração dessa vida, que é o imaginário do povo formalizado de tantos modos diversos, que vão do rito indígena ao candomblé, do samba-de-roda à festa do Divino, das Assembléias pentecostais à tenda de umbanda, sem esquecer as manifestações de piedade do catolicismo que compreende estilos rústicos e estilos cultos de expressão (p. 322, 323).

Portanto, o conceito de cultura que assumimos neste trabalho é o conceito antropológico na perspectiva sintetizada por Bosi e citados no presente trabalho, que guarda relação e coerência com cultura como produção material e simbólica da vida, na perspectiva

---

<sup>38</sup> A expressão se refere aos membros do Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt, como Benjamin, Horkheimer, Marcuse e Adorno.

marxiana.

### 3.2 – Cultura brasileira, cultura popular e cultura de massa:

No entanto, essas múltiplas manifestações formadoras da cultura brasileira ocorrem em determinado tempo histórico, não por obra e acaso da natureza, mas por condições históricas produzidas com determinados meios e objetivos. Nesse sentido, o resultado do processo, ou seja, a realidade objetivamente construída e em permanente construção, é condicionada, ainda que não totalmente. Como destaca RIBEIRO (1995):

O que tenham os brasileiros de singular em relação aos portugueses [e a outros povos] decorre das qualidades diferenciadoras oriundas de suas matrizes indígenas e africanas; da proporção particular em que elas se congregam no Brasil; das condições ambientais que enfrentam aqui e, ainda, *da natureza dos objetivos de produção que as engajou e reuniu* (p. 20 - grifos nossos).

Ora, em relação a este último aspecto, é patente a distinção entre os objetivos e formas iniciais pelos quais se inseriram portugueses (invasores, colonizadores, expropriadores) e indígenas e africanos (nativos e provindos da diáspora, colonizados, expropriados) no processo de formação social do Brasil. Sendo assim,

Subjacente à uniformidade cultural brasileira, esconde-se uma profunda distância social, gerada pelo tipo de estratificação que o próprio processo de formação nacional produziu. O antagonismo classista que corresponde a toda estratificação social aqui se exacerba, para opor uma estreitíssima camada privilegiada ao grosso da população, fazendo as distâncias sociais mais intransponíveis que as diferenças raciais (Idem, p. 23).

Nesse sentido, podemos afirmar que um estudo sobre a cultura brasileira, deve levar em conta, as quatro vertentes apresentadas por Bosi, sem perder de vista a relação que existe entre a “estratificação social” e a “estratificação cultural”, como podemos observar na obra de CHAUI (2006), que ao referir ao significado do termo cultura, destaca:

Ainda que cultura passasse a significar o campo materialmente determinado das formas simbólicas e dos modos de vida de uma determinada sociedade, a divisão social das classes como distinção entre 'culto' e 'inculto' tornou-se predominante. Com ela: 1) a cultura e as artes distinguiram-se em dois tipos principais: a erudita (ou de elite), própria dos intelectuais e artistas da classe dominante, e a popular, própria dos trabalhadores urbanos e rurais; 2) quando pensadas como produções ou criações do passado nacional, formando a tradição nacional, a cultura e a arte populares receberam o nome de folclore, constituído por mitos, lendas e ritos populares, danças e músicas regionais, artesanato etc.; e 3) a arte erudita ou de elite passou a ser constituída pelas produções e criações das belas-artes, consumidas por um público de letrados, isto é, pessoas com bom grau de escolaridade, bom gosto e consumidoras de arte. (p. 13)

Esse processo resultou na discriminação sempre relegada à cultura popular, que

segundo RIBEIRO (1995 p. 263), sempre esteve “assentada no saber vulgar, de transmissão oral”. A dicotomia entre cultura popular e cultura erudita, pode ser comparada a dicotomia entre campo e cidade, onde geralmente cultura popular e os povos do campo são relacionados ao “arcaico”, ao atraso e, portanto estes devem ser substituídos pelo “moderno”, ao avançado, sempre vinculado à cultura erudita e a cidade, onde os meios de comunicação de massa desempenham um papel fundamental:

O poder econômico expansivo dos meios de comunicação parece ter abolido, em vários momentos e lugares, as manifestações da cultura popular, reduzindo-as à função de folclore para turismo. Tal é a penetração de certos programas de rádio e TV junto às classes pobres, tal é a aparência de modernização que cobre a vida do povo em todo o território brasileiro, que, à primeira vista, parece não ter sobrado mais nenhum espaço próprio para os modos de ser, pensar e falar, em suma, viver, tradicional-populares. O que seria uma fatalidade do neocapitalismo introjetado em todos os países de extração colonial (BOSI, 1992, p. 328).

Portanto, a cultura popular, que tem na oralidade sua principal forma de transmissão, vai perdendo espaço para a indústria cultural<sup>39</sup>, que utiliza as tecnologias de comunicação como meios de transmissão.

Nesse processo, de avanço do capitalismo sobre a cultura, a cultura de massa, substitui ou tenta substituir a cultura popular<sup>40</sup> no seio da classe trabalhadora. As horas de lazer que poderiam ser um momento de convivência com familiares e amigos, de desenvolvimento da própria criatividade, acabam sendo ocupadas pela cultura de massa que entra na casa do trabalhador principalmente pela televisão, como destaca RIBEIRO (1995):

Todo esse processo se agrava, movido em nossos dias pela força prodigiosa da indústria cultural que, através do rádio, do cinema, da televisão e de inúmeros outros meios de comunicação cultural, ameaça tornar ainda mais obsoleta a cultura brasileira tradicional para nos impor a massa de bens culturais e respectivas condutas que dominam o mundo inteiro. Nós que sempre fomos criativos nas artes populares e de tudo que estivesse ao alcance do povo-massa, nos vemos hoje mais ameaçados do que nunca de perder essa criatividade em benefício de uma universalização de qualidade duvidosa (p. 263)

Os meios de comunicação de massa reproduzem os padrões burgueses, de moda,

<sup>39</sup> O termo indústria cultural é aqui aludido conforme a conceituação de ADORNO (2002), segundo o autor o cinema e o rádio, e acrescentamos a televisão, se auto definem como indústria, sendo reconhecidos como negócio, o que serve para legitimar o “lixo cultural” que produzem, e em conseqüência influenciam seu público: “Quanto mais sólida se tornam as posições da indústria cultural, tanto mais brutalmente esta pode agir sobre as necessidades dos consumidores, produzi-las, criá-las e discipliná-las, retirar-lhes até o divertimento. Aqui não se coloca limite algum ao progresso cultural. Mas essa tendência é imanente ao próprio princípio – burguês e iluminista – da diversão. (...) Divertir-se significa estar de acordo. A *diversão* é possível apenas enquanto se isola e afasta a totalidade do processo social. (...) Divertir-se significa que não devemos pensar, que devemos esquecer a dor, mesmo onde ela se mostra. Na base do divertimento planta-se a impotência. É, de fato, fuga, mas não, como pretende, fuga da realidade perversa, mas sim do último grão de resistência que a realidade ainda pode haver deixado. (p. 41 – grifo no original)

<sup>40</sup> Para um aprofundamento da discussão sobre cultura popular e cultura de massa ver BOSI, Ecléa. Cultura de massa e cultura popular: leituras de operárias. Petrópolis, Ed. Vozes, 2000.

músicas, linguagem, comportamento, hábitos alimentares, idéias, valores, crenças, etc. No entanto, como todas as relações sociais, esse é um processo dialético, e por mais que a cultura de massa tente explorar ao máximo as manifestações populares, no seio da classe trabalhadora se mantêm, de forma lenta, mas segura, baseada na rede familiar e comunitária, o dinamismo dos modos de vida popular. Ao mesmo tempo em que o povo assimila algumas imagens da televisão, algumas músicas veiculadas no rádio, sempre a partir do seu sistema de significados, a partir do imaginário popular, há também uma espécie de filtro, que rejeita aquilo que lhe é impertinente (BOSI, 1992).

Ou seja, a assimilação não é um processo de apenas “consumir” o que a indústria cultural lhes fornece, mas é uma relação dialética, com tensões e contradições presentes, e como afirma FISCHER (1979, p. 14): “A tensão e a contradição dialética são inerentes à arte; a arte não só precisa derivar de uma intensa experiência da realidade como precisa ser *construída*, precisa tomar forma através da objetividade” (grifos no original), ou seja, a partir da visão de mundo dos sujeitos sociais. Idéia reforçada por Gramsci, que exprime que a cultura popular existe “no quadro de uma nação e de sua cultura não como fato artístico, nem por sua origem histórica, mas por seu modo de conceber o mundo e a vida, em contraste com a sociedade oficial” (GRAMSCI apud CHAUI, 2006, p. 18)

Em relação às artes, por mais que se tenha desenvolvido um número significativo de obras e artistas com reconhecimento internacional, na América Latina, afirma CANCLINI (2000), não foi possível desenvolver as operações de modernidade como na Europa: formação de mercado autônomo para cada campo artístico, ampla profissionalização dos artistas e escritores, “(...) nem o desenvolvimento econômico capaz de sustentar os esforços de renovação experimental e democratização cultural” (p. 68).

A democratização cultural não interessa à classe hegemônica, pois o desequilíbrio entre modernismo e modernização<sup>41</sup> geralmente é utilizado para preservar a hegemonia das classes dominantes:

Na cultura escrita, conseguiram isso limitando a escolarização e o consumo de livros e revistas. Na cultura visual, mediante três operações que possibilitaram às elites restabelecer repetidas vezes, frente a cada transformação modernizadora, sua concepção aristocrática: *a*) espiritualizar a produção cultural sob o aspecto de “criação” artística, com a conseqüente divisão entre arte e artesanato; *b*) congelar a circulação dos bens simbólicos em coleções, concentrando-os em museus, palácios e outros centros exclusivos; *c*) propor como única forma legítima de consumo desses bens essa modalidade também espiritualizada, hierática, de recepção que consiste em contemplá-los (Idem, 2000, p. 69).

<sup>41</sup> Modernismo se vincula as questões culturais, e modernização às questões sócio-econômicas, para uma melhor distinção entre modernismo e modernização ver: BERMAN, Marshall. Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade. São Paulo, Companhia das Letras, 2007.



Porém, esse controle exercido pelas classes dominantes, sempre enfrentou resistência, contestação, e com o advento das novas tecnologias, ampliou-se as possibilidades de acesso e democratização da arte na medida em que, antes a arte estava restrita aos espaços dos museus, salas de teatro ou galeria de arte, ou seja, espaços privados e migra para o espaço público da televisão, da internet, e de demais meios de reprodução/circulação, passa-se a ser absorvida por massas imensas, mudando de estatuto, o que configura novas possibilidades de inserção social. MACHADO (2007) enfatiza que:

Esse movimento é complexo e contraditório, como não poderia deixar de ser, pois implica um gesto positivo de apropriação, compromisso e inserção numa sociedade de base tecnocrática e, ao mesmo tempo, uma postura de rejeição, de crítica, às vezes até mesmo de contestação. A arte, ao ser excluída dos seus guetos tradicionais, que a legitimavam e a instituíam como tal, passa a enfrentar agora o desafio da sua dissolução e da sua reinvenção como evento de massa (p. 29, 30).

No entanto, não podemos nos esquecer que a arte migra de espaços privados para espaços públicos, como meios de circulação e não de produção, pois se por um lado uma parte significativa da sociedade tem acesso à internet, e principalmente a televisão e ao rádio, esse acesso é de *consumo* de conteúdo e não de *produção*, portanto o acesso foi de certa forma democratizado – lembrando que esse acesso passa pelo filtro dos grandes grupos privados que controlam a maioria dos meios de comunicação, portanto não é um acesso irrestrito à produção cultural.

De outro lado, a produção cultural continua concentrada, não apenas nas mãos de um grupo seletivo de artistas, mas principalmente sob o controle de grandes empresas de comunicação de massa, onde um grupo, geralmente de uma mesma família, detém o controle de redes de televisão, jornais impressos de circulação nacional, provedores de internet, revistas semanais, produtoras de cinema, entre outros, além do que estes meios de comunicação estão vinculados aos interesses de classe defendidos pelos grupos proprietários dos mesmos, ou seja, aos interesses da classe dominante, portanto embora existam brechas, a maioria dos conteúdos refletem a ideologia dominante.

Ressaltamos que a arte, a cultura, se constitui/constrói num processo dialético, conflitivo, como todas as relações sociais, pois como veremos a seguir, a arte, a cultura de modo geral, são um produto social.

### **3.3 Educação, arte e cultura: produto e produção social:**

Jean-Claude Forquim, na obra “Escola e Cultura”, em que discute as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar, afirma que a educação, tal como a arte, tem um valor substantivo próprio, poderíamos dizer um valor do ser social para si. Nesse sentido, destaca, em suas conclusões:

Educar alguém é introduzi-lo, iniciá-lo, numa certa categoria de atividades que se considera como dotadas de valor (*worth while*), não no sentido de um valor instrumental, de um valor enquanto meios de alcançar uma outra coisa (tal como o êxito social), mas de um valor intrínseco, de um valor que se liga ao próprio fato de praticá-los (como se vê por exemplo no caso da arte) (op. cit., 1993, p. 165).

O autor destaca também a importância de se considerar as perspectivas sociológicas e etnológicas do conceito de cultura nos processos e ambientes educacionais. A primeira tem destaque por permitir perceber que “os alunos de diferentes meios sociais chegam à escola portando certas características culturais que influenciam diretamente a maneira pela qual eles respondem às solicitações e às exigências inerentes à situação de escolarização” (Idem, p. 167).

Quanto à segunda perspectiva, a etnológica, Forquim observa sua contribuição para a compreensão das práticas e das situações escolares:

A escola é também um 'mundo social', que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos. E esta 'cultura da escola' (no sentido em que se pode também falar da 'cultura da oficina' ou da 'cultura da prisão') não deve ser confundida tampouco com o que se entende por 'cultura escolar', que se pode definir como o conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, 'normalizados', 'rotinizados', sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas (Idem, p. 167)

Nesse sentido, devemos ter claro que a educação, sobretudo a escolar, é condicionada pelo sistema social vigente. No entanto como organismo social inserido / produzido / produtor desse mesmo sistema, o que inclui as possibilidades de sua transformação, a escola é também palco da ação dos sujeitos sociais, que trazem para dentro das instituições educacionais suas histórias de vida, seus projetos, suas utopias e criações. Por aí, vê-se a indissociável imbricação entre educação, cultura e arte em intenção produtora / reprodutora / transformadora da sociedade.

E isso é um dos elementos que explica porque o ensino da arte só foi regulamentado como obrigatoriedade no ensino médio em 1996, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 9.394/96, que no artigo 26 do §2º dispõe sobre o ensino da arte na educação básica de forma curricular obrigatória. E como afirma

SILVA (2006, p. 30) “É, sem dúvida alguma, um avanço se considerarmos que pela primeira vez na história da educação brasileira temos uma lei que insere o ensino de artes também no ensino médio”.

Walter BENJAMIN (1996), no artigo *O autor como produtor*, de 1934, destaca que as obras de artes devem ser situadas em contextos sociais vivos, pois se sabe que as relações sociais são condicionadas pelas relações de produção, e questiona como a arte se situa *dentro* dessas relações, das relações de produção de uma época.

Essa idéia é reforçada por Janet Wolff. A autora afirma que a “arte é um produto social”, procura desmistificar a arte como a criação do “gênio” e defende que “(...) ela é antes a construção completa de vários fatores reais, históricos” (WOLFF, 1982, p. 13).

No livro *A Necessidade da Arte*, Ernest FISCHER (1979), denota o processo de desenvolvimento da arte em diferentes períodos expondo seus vínculos e relações diferenciadas com o desenvolvimento histórico dos modos de produção e com objetivos político-ideológicos presentes nas relações de poder nas diversas formações sociais:

No primeiro período do desenvolvimento humano coletivo, a arte foi a grande arma que serviu de auxílio na luta contra a força misteriosa da natureza. Em sua origem, a arte foi magia: compunha, essencialmente, uma coisa só com a religião e a ciência. No segundo período do desenvolvimento – o período da divisão do trabalho, da separação das classes e do início dos antagonismos sociais – a arte se tornou um dos principais meios de aquisição da compreensão da natureza desses antagonismos, se tornou um meio de indicação daquilo que a realidade podia ser (mostrando a realidade tal como era) e um meio de superação da solidão individual, proporcionando a cada indivíduo uma ponte para aquilo que o unia aos demais, aquilo de que todos participavam. No mundo burguês atual, declinante, porém, neste mundo no qual a luta de classes se intensificou, a arte tende a se divorciar das idéias sociais, tende a encerrar-se com o indivíduo na sua desesperada alienação, tende a encorajar um egoísmo impotente e a transformar a realidade num falso mito, encobrendo-a com uma embriaguez ritualizada. E no mundo socialista de hoje, a arte tende a se subornar a comandos sociais muito particulares, tende a ser usada como mero meio de entretenimento e propaganda (op. cit., p. 248).

Na citação acima, o autor aponta que a arte, num primeiro momento serviu de auxílio na luta contra a força misteriosa da natureza, ou seja, nesse período a arte estava vinculada a produção de instrumentos de trabalho, apontando elementos para a emancipação do ser que está em processo de humanização, mantendo uma intrínseca relação com o trabalho. No segundo período, a partir da divisão social do trabalho, assim como ocorreu com a educação - a separação entre trabalho e educação, que apontamos no capítulo anterior -, ocorrerá também com a arte, ocorrendo uma separação entre a imaginação e criatividade e o trabalho cotidiano para satisfazer as necessidades humanas.

Podemos observar que MACHADO (2007) também concorda com a idéia de que as relações de produção condicionam a produção artística, mesmo quando estas são

contestatórias: “a arte de cada época é feita não apenas com os meios, os recursos e as demandas dessa época, mas também no interior dos modelos econômicos e institucionais nela vigentes, mesmo quando essa arte é francamente contestatória em relação a eles” (p. 25).

Atualmente, esse condicionamento, pode ser exercido também pelo aparato técnico, segundo Machado, ao referir-se a artemídia<sup>42</sup>, afirma que um verdadeiro criador, deve subverter a função da máquina, ao invés de simplesmente submeter-se às suas determinações:

(...) Talvez até se possa dizer que um dos papéis mais importantes da arte numa sociedade tecnocrática seja justamente a recusa sistemática de submeter-se à lógica dos instrumentos de trabalho, ou de cumprir o projeto industrial das máquinas semióticas, reinventando, em contrapartida, as suas funções e finalidades. Longe de se deixar escravizar por uma norma, por um modo estandarizado de comunicar, as obras realmente fundadoras na verdade reinventam a maneira de se apropriar de uma tecnologia (Idem, p. 14, 15).

Esses aparatos tecnológicos utilizado pelo artista, segundo Machado, estão carregados de conceitos, derivados de condições produtivas específicas, o que:

(...) coloca o artista diante do desafio permanente de, ao mesmo tempo em que se abre às formas de produzir do presente, contrapor-se também ao determinismo tecnológico, recusar o projeto industrial já embutido nas máquinas e aparelhos, evitando assim que sua obra resulte simplesmente num endosso dos objetivos de produtividade da sociedade tecnológica (Idem, p. 16).

Por outro lado, o autor aborda a questão da globalização, processo esse que possibilitou que as novas tecnologias penetrassem em todos os espaços da sociedade global, interferindo na vida de todos os povos, até mesmo de comunidades isoladas, como, por exemplo, as comunidades indígenas<sup>43</sup>.

### **3.4 Educação, arte, cultura e tecnologia:**

O fato de aparatos tecnológicos, como a internet, por exemplo, chegar às comunidades não quer dizer que está ocorrendo um processo de democratização de bens

---

<sup>42</sup> Segundo o autor, o vocabulário “artemídia” tem sido utilizado para designar as “formas de expressão artística que se apropriam de recursos tecnológicos das mídias e da indústria do entretenimento em geral (...) o termo compreende, portanto, as experiências de diálogo, colaboração e intervenção crítica nos meios de comunicação de massa. Mas por extensão, abrange também quaisquer experiências artísticas que utilizem os recursos tecnológicos recentemente desenvolvidos, sobretudo nos campos da eletrônica, da informática e da engenharia biológica. (MACHADO, 2007, p. 7)

<sup>43</sup> Podemos citar como exemplo mais próximo, o programa Paraná Digital, do governo do Estado do Paraná, que tem implantado telecentros em comunidades tradicionais de quilombolas, ribeirinhos, assentamentos rurais e aldeias indígenas, ou seja, nos locais mais isolados do Estado, onde muitas vezes não existia nem mesmo o telefone fixo, agora essas comunidades passam a ter acesso à internet.

econômicos e culturais, pois como ressalta MACHADO:

(...) as novas tecnologias não promoveram esse avanço democratizando o acesso, universalizando as riquezas produzidas, gerando o crescimento material e cultural de todo o planeta atingido pela sua influência. Elas avançaram fortemente ancoradas em instrumentos políticos e jurídicos autoritários, como a propriedade privada, a patente e o *copyright*, a hegemonia do capital global, a divisão do planeta em estratos sociais, classes, raças, etnias e gêneros diferenciados, desigualmente beneficiados com o acesso aos bens produzidos (Idem, p. 33).

O autor destaca ainda que as novas pesquisas e descobertas científicas, utilizando-se da lei de patentes, têm sido conduzidas no sentido de apropriação legal de plantas, animais e sementes que passam por processos de modificações genéticas, ou também chamados transgênicos, configurando-se numa forma de transformar a vida em propriedade privada. E a implantação dessas novas tecnologias, apesar de todo o impacto sobre a vida cotidiana, continua sendo decisão política exclusiva dos Estados ou estratégias de empresas privadas. Não há participação da sociedade na tomada de decisões, segundo o autor, por três motivos: negligência, desconhecimento ou incapacidade crítica. E acrescenta:

(...) a importação em larga escala de idéias e de modelos de ação de outras realidades socioeconômicas tem impedido o desenvolvimento entre nós de uma consciência alternativa relacionada às novas tecnologias. Com isso, seguimos a reboque – e sem massa crítica – de um movimento hegemônico, arquitetado em escala planetária (Idem, p. 37).

Poder-se-ia, ponderar em relação aos três motivos acima, elencados por Machado, que o Estado por um lado, e o capital por outro, exercem poderes coercitivos ou de “persuasão”, de modo que, de forma geral, as decisões sobre as políticas tecnológicas são adotadas nos ambientes restritos da burocracia estatal ou dos *experts* do mundo dos negócios, ou da academia. Em uma crítica a essa situação, Langdon WINNER (1986) defende a democratização e controle público, destacando que a necessidade de mudanças estruturais, pois a estrutura social que sustenta todo o processo de desenvolvimento tecnológico esta sob o controle da classe dominante, e concomitante com esse processo seria necessário um processo de “alfabetização tecnológico”.

Por outro lado, movimentos sociais, mobilizam-se no sentido de romper com esses poderes coercitivos e/ou persuasivos, que no caso da agricultura familiar, causam dependência dos agricultores em relação às multinacionais para aquisição de sementes e insumos agrícolas industriais. Buscam-se formas alternativas de produção e apropriação de conhecimentos, não no sentido de descartar as inovações tecnológicas, mas de buscar autonomia dos pequenos agricultores em relação às multinacionais.

Nesse sentido foram criados cursos Técnicos em Agroecologia, que têm o

objetivo de formar técnicos que possam atuar na mudança da matriz tecnológica, através do resgate e valorização de conhecimentos populares como, por exemplo, o resgate e produção de sementes crioulas, bem como do incentivo à produção diversificada para o auto-consumo em vista da soberania alimentar<sup>44</sup>, em contraposição à monocultura que visa apenas o mercado, ou seja, os movimentos sociais se posicionam em relação às contradições socioeconômicas e culturais fortalecidas pelo atual modelo agrícola.

Essas contradições estão presentes não só na agricultura, mas em várias dimensões da vida social. Nesse sentido, Canclini elabora alguns questionamentos em relação às contradições socioeconômicas e culturais existentes na América Latina. Questiona como essas contradições podem dificultar a realização de projetos de modernidade que visam à emancipação, a expansão e a renovação dos países latino-americanos. Segundo CANCLINI (2000, p. 73, 74):

Os países latino-americanos são atualmente resultado da sedimentação, justaposição e entrecruzamento de tradições indígenas (...), do hispanismo colonial católico e das ações políticas educativas e comunicacionais modernas. Apesar das tentativas de dar à cultura de elite um perfil moderno, encarcerando o indígena e o colonial em setores populares, uma mestiçagem interclassista gerou formações híbridas em todos os estratos sociais. Os impulsos secularizadores e renovadores da modernidade foram mais eficazes nos grupos “cultos”, mas certas elites preservam seu enraizamento nas tradições hispânico-católicas e, em zonas agrárias, também em tradições indígenas, como recursos para justificar privilégios da ordem antiga desafiados pela expansão da cultura massiva.

E acrescentamos ainda, em relação ao Brasil, tradições africanas e portuguesas. Essa relação contraditória entre o popular e o culto ou moderno, no sentido de justificar privilégios, como afirma Canclini, é mais evidente no interior do país, onde muitas vezes o coronelismo ainda é imperativo. Nas capitais, embora haja essa contradição, muitas vezes ela é menos evidente, até porque como afirma BURKE (2003), um local privilegiado para a hibridização cultural são as zonas de fronteiras:

Estas zonas de fronteira, como cidades cosmopolitas, podem ser descritas como “interculturais”, não apenas locais de encontro, mas também sobreposições ou interseções entre culturas, nas quais o que começa como uma mistura acaba se transformando na criação de algo novo e diferente (p. 73).

---

<sup>44</sup> Segundo o Documento Temático Cinco da Conferência Internacional sobre Reforma Agrária e Desenvolvimento Rural (2006, p.1): “A soberania alimentar define essencialmente o pacote político que seria necessário para que as políticas de reforma agrária e desenvolvimento rural possam verdadeiramente reduzir a pobreza, proteger o ambiente, e fortalecer o desenvolvimento econômico inclusivo e de base alargada. Os pilares mais fundamentais da soberania alimentar incluem o reconhecimento e o cumprimento do direito à alimentação e o direito à terra; o direito de cada nação ou povo a definir a sua própria política agrícola e alimentar, respeitando o direito dos povos indígenas aos seus territórios, os direitos dos pescadores tradicionais a áreas de pesca, etc.; um refúgio das políticas de comércio livre, com uma concomitante maior prioridade de produção alimentar para mercados locais e nacionais, e o fim da venda abaixo do preço de custo (*dumping*); reforma agrária genuína; e práticas agrícolas sustentáveis, com base nos camponeses, ou agro-ecológicas”.

Porém, mesmo com a criação de algo novo e diferente, haverá sempre uma cultura tradicional, como afirma BOSI (1992, p.51):

(...) tanto material quanto simbólica, com um mínimo de espontaneidade, coerência e sentimento, se não consciência, da sua identidade. Essa cultura, basicamente oral, absorve, a seu modo e nos seus limites, noções e valores de outras faixas da sociedade, quer por meio da Igreja e do Estado (desde os tempos coloniais), quer por meio da escola, da propaganda, das múltiplas agências da indústria cultural; mas, assim fazendo, não se destrói definitivamente, como temem os saudosistas e almejam os modernizadores: apenas deixa que algumas coisas e alguns símbolos mudem de aparência.

E essa criação de algo novo, não quer dizer que tenha como consequência a superação das desigualdades, pois como afirma CANCLINI (2000, p. 75): “(...) a formação de nações modernas não supera as divisões étnicas nem a desigual apropriação do patrimônio aparentemente comum”.

O autor enfatiza ainda que essas relações desiguais são mais complexas:

Continua havendo desigualdade na apropriação dos bens simbólicos e no acesso à inovação cultural, mas essa desigualdade já não tem a mesma forma simples e polarizada que acreditávamos encontrar quando dividíamos cada país em dominadores e dominados, ou o mundo em impérios e nações dependentes (Idem, p. 97).

Com a complexificação social e aportes tecnológicos e organizacionais aos processos do trabalho, as relações sociais de produção influenciam diretamente nas relações entre as pessoas e na produção artística. Podemos constatar essa influência em relação à produção artística na afirmação de FISCHER (1979, p. 79):

(...) cumpre-nos constatar que a crescente industrialização vai destruindo irrevogavelmente a arte do povo. (...) a classe operária representa um novo conteúdo e pede novos meios de expressão. 'Canções populares' de tipo novo – *A Marselhesa*, *A Internacional*, canções de guerrilheiros em luta pela liberdade – nasceram de movimentos revolucionários. Canções compostas com um elevado grau de consciência artística e destreza, como as de Bertold Brecht e Hanns Eisler, tornaram-se as novas 'canções populares' do proletariado revolucionário. Um 'povo' homogêneo, possuído de uma 'alma' misteriosamente criadora, é, no mundo capitalista, um conceito romântico, pois o mundo capitalista é o mundo das classes em oposição e somente através da luta de classes, erguendo-se contra a classe dominante, é que um 'povo' conseguirá sair gradualmente reunificado desse caldeirão de Medeia que são os fragmentos da nossa sociedade.

No nosso entendimento, a partir da citação acima, o que se coloca na sociedade moderna e no atual contexto da globalização, é que um dos papéis da cultura de massa, aliada aos interesses do capitalismo é justamente o de promover a desarticulação da classe trabalhadora, seja pela tentativa de alienação de sua subjetividade de classe, seja pela tentativa de desarticulação objetiva de sua organização de classe. Nesse sentido, o espaço de convívio social e, portanto de organização social de classe, é alvo da ação da cultura de massa,

sobretudo a veiculada pela grande mídia. Um exemplo, é o papel desempenhado pela telenovela, ou outros programas televisivos, em que cria-se no imaginário coletivo a necessidade de seguir a seqüência da novela, pois os poucos momentos em que restam de convívio social, deve-se estar atualizado com o que a televisão esta exibindo, pois esse meio, em grande medida, é que pauta as discussões na escola, no trabalho, nos meios de transporte coletivo. Portanto à classe trabalhadora resultam duas possibilidades, deixar-se pautar pelos meios de comunicação de massa, ou se rearticular, se reorganizar enquanto classe social e lutar por transformações na sociedade.

Essas duas possibilidades, podem resultar em outras variantes em relação a cultura. Nessa perspectiva, segundo BURKE (2003), existem quatro possibilidades principais:

(...) Em primeiro lugar, a resistência ou a 'contraglobalização'. Em segundo lugar, o que poderia ser chamado de 'diglossia cultural', uma combinação de cultura global com culturas locais. Em terceiro lugar, a homogeneização, a fusão de diferentes culturas, a consequência da globalização que muitos hoje tanto prevêem quanto temem. Em quarto lugar, o surgimento de novas sínteses (p. 102, 103).

Para o autor, a resistência não tem condição de ser eficaz no sentido de barrar o processo de globalização ou trazer de volta o passado, mas desempenha um papel importante “porque as ações de resistência terão um efeito sobre as culturas do futuro. Não será o efeito que desejaram, mas apesar de tudo será um efeito” (Idem, p. 105, 106).

Portanto, acreditamos que os movimentos de resistência cultural não devem ser vistos como algo arcaico, atrasado, mas sim como movimentos que buscam manter tradições que fazem parte da cultura de um povo que busca sua sobrevivência social e cultural.

E nesse sentido a educação / escola tem um importante papel a desempenhar.

Pois:

(...) sendo a escola dialética, já que é um espaço onde a liberação e a dominação estão sempre sendo confrontadas, ela deve assumir o papel de desenvolver cidadãos críticos e ativos. O aluno deve ser preparado para transformar o que está a sua volta. Ele deve marcar sua presença ativamente e não ser um mero espectador. A educação e o professor também não podem ser neutros. Devem estar conscientes e inseridos num espaço histórico e preparar-se para uma atuação concreta, que não passa à margem da realidade. É preciso oferecer uma direção histórica, cultural, política e ética para as pessoas começarem a se comprometer com as classes menos privilegiadas, dando espaço e voz àqueles que não possuem. (VASCONCELOS, 2006, p. 39)

O que Burke denomina da “diglossia cultural”, essa combinação de cultura global com culturas locais, pode facilmente ser percebido, numa sociedade em que a informação chega a cada dia com mais rapidez, seja através da televisão, da internet ou do telefone celular. Mudanças culturais estão acontecendo, por exemplo, em comunidades rurais, que antes não tinham acesso à televisão e a internet, seus hábitos culturais eram principalmente transmitidos de geração para geração, geralmente através da oralidade, quase não havia



influência de outras culturas, com a disponibilização das novas tecnologias, essas comunidades passaram a receber influências culturais urbanas, por exemplo, o que resultou na combinação de aspectos da cultura camponesa (local) com a cultura urbana (global).

Em terceiro lugar, o autor coloca o elemento da homogeneização ou fusão de diferentes culturas. Nesse aspecto, um exemplo que podemos observar é a padronização alimentar, através das redes de *fast-food*, da ampliação da oferta nos supermercados de produtos alimentícios industrializados. Por ser mais prático, muitas pessoas perderam o hábito de preparem seu próprio alimento, e recorrem com mais frequência aos produtos prontos ou semi-prontos que o mercado oferece, o mesmo produto é consumido em diversas partes do mundo, sem que hábitos secularmente desenvolvidos com relação a temperos, por exemplo, sejam respeitados.

E por último o autor aponta o surgimento de novas sínteses, afirma que:

(...) estamos vendo a emergência de uma nova forma de ordem cultural, uma ordem cultural global, mas que – se Carl Von Sydow, o teórico dos ecótipos está certo – pode rapidamente se diversificar, se adaptando a diferentes ambientes locais. Em outras palavras, as formas híbridas de hoje não são necessariamente um estágio no caminho para uma cultura global homogênea (BURKE, 2003, p.115).

Ou seja, o processo histórico das sociedades é dinâmico, e a cultura, a arte estão inseridas nesse processo, são produção e produto social, resultante das relações sociais de produção, portanto não cabe aqui conceber um determinismo tecnológico ou social, mas buscar compreender a existência de processos contraditórios, de acomodação, de contestação, de resistência, que vão produzindo novas sínteses, que se mesclam com os costumes tradicionais e se adaptam aos contextos locais.

Nesse sentido, de compreender os processos contraditórios, nos questionamos como esses processos de acomodação, de contestação e de resistência se manifestam nas práticas culturais e educacionais no campo, na atual realidade brasileira? E esse questionamento que norteará o tópico seguinte.

### **3.5 Cultura e Educação do Campo:**

De acordo com CALDART (2000), embora a economia e a política condicionem fortemente a história, estas não dão conta de explicar tudo o que acontece historicamente. “Daí a importância de fazer a leitura dos acontecimentos históricos e do processo de formação de seus sujeitos também observando os elementos culturais que nele interferem e através dele

se produzem” (p.48).

Nesse sentido, uma preocupação apontada pela concepção de Educação do Campo é com o desenvolvimento das potencialidades humanas:

Através da arte, podemos pensar e acompanhar o desenvolvimento das potencialidades humanas ao longo da vida, de como determinam e são determinadas socialmente, trazendo para a Educação do Campo, uma formação coerente com as necessidades humanas e o desenvolvimento histórico e tecnológico da humanidade (MST, 2007, p. 27).

Além do papel da arte no desenvolvimento das potencialidades humanas, outra preocupação apontada é o vínculo com as matrizes culturais do campo. ARROYO (2004a), ao problematizar a Educação do Campo, faz referências ao cultivo da agricultura, e afirma que a cultura da roça: “(...) É cultivo do ser humano. É processo em que ele se constitui sujeito cultural” (p. 77), portanto não deve ser separado da educação, e acrescenta:

“(...) a escola se vincula sobretudo aos processos culturais inerentes aos processos produtivos e sociais. A escola se vincula, sobretudo, às matrizes culturais do povo, da comunidade, às matrizes culturais do campo. Vincula-se às mudanças culturais que o movimento social provoca” (Idem, p. 78).

O autor demonstra uma preocupação em vincular o cotidiano da escola, o currículo, a prática escolar com as matrizes culturais do campo, reconhecendo suas especificidades, que são diferentes da matriz urbano-industrial. E ressalta: “(...) Não podemos separar tempo de cultura e tempo de conhecimento. O que estou propondo é que os próprios saberes escolares têm que estar redefinidos, têm que vincular-se às matrizes culturais do campo, aos novos sujeitos culturais que o movimento social recria” (Idem, p. 83).

Nesse sentido, esta discussão tem assumido destaque na elaboração das propostas de atuação do Movimento Sem Terra, procurando vincular as lutas pela terra, com processos organizativos do movimentos social e suas práticas culturais, o que tem contribuindo para a constituição de uma identidade própria, como veremos a seguir.

### **3.5.1 A cultura no MST:**

Desde sua gênese, o MST desenvolve atividades culturais, atividades estas que Bernardo M. FERNANDES (2000, p. 91), aponta como constituintes de uma cultura popular:

Na formação do MST, os sem-terra foram construindo uma cultura popular que traduz o sentido da luta nas formas de canções, poesias, documentos e teatro. Nos intervalos dos trabalhos de grupo e à noite, os participantes apresentavam suas

músicas, suas prosas, em que relatavam suas histórias. É uma dimensão pedagógica do Movimento, que se refere aos conjuntos de relações estabelecidas durante a formação de grupos de famílias na luta pela terra. Essa prática é uma contribuição para a formação da identidade política dos sem-terra. Essa cultura popular recupera e produz significados históricos, que são referências retiradas diretamente da realidade, das suas práticas, das suas experiências. São produções culturais que expressam coragem, sofrimento e obstinação. Ajudam a compreender melhor o mundo. Irreverentes mostram com suas palavras que a realidade é para ser descoberta em seus mais profundos recantos e incessantemente. Dessa forma, constroem conhecimentos, fazem filosofias e desafiam as teorias que os excluem da sociedade.

E esse processo, além de constituir-se em uma cultura popular, tem outra dimensão, da constituição de uma identidade própria, de Sem Terra, como afirma CALDART (2000, p. 24):

Ser *Sem Terra* hoje significa mais, ou não significa o mesmo, do que ser trabalhador rural ou camponês *que não possui terra para cultivar*, muito embora não seja possível entender a identidade Sem Terra sem compreender sua raiz na cultura camponesa e nas questões do campo. [...] sua conquista [do MST] social maior talvez seja exatamente a transformação dos *desgarrados da terra* em novos sujeitos sociais, tanto na sua dimensão de grupo que luta pela terra quanto na dimensão de *assentados*, que passam a produzir e a organizar uma nova vida na terra que foi conquistada pela sua organização (p. 24).

A autora destaca ainda, referente às famílias assentadas, portanto que já conquistaram um pedaço de terra, que estas “continuam se chamando e sendo chamados de *Sem Terra*, e participam do MST; porque esta é a nova identidade, que enraizada nas suas próprias tradições culturais de trabalhador da terra, recriou sua identidade porque à vinculou com uma luta social, com uma classe, e com um projeto de futuro” (idem, p. 25).

Portanto, não só a educação, como já apontamos anteriormente, mas todas as dimensões das atividades do MST estão intrinsecamente relacionadas à luta social, e no caso da dimensão cultural não é diferente.

Nesse sentido, a partir de reflexões acerca das produções artísticas resultantes de experiências culturais desenvolvidas pelo MST, definiram-se três diretrizes que orientam as discussões em torno das atividades culturais desenvolvidas no interior do Movimento.

A primeira diretriz está relacionada ao trabalho coletivo:

**Incentivo ao processo coletivo de produção artística.**

Sabemos da potencialidade formativa da arte no desenvolvimento da personalidade, e acreditamos que o incentivo ao trabalho coletivo na produção artística pode sensibilizar os educandos para a importância do trabalho coletivo em todas as esferas da vida. Isso não exclui o valor do trabalho individual (...). Sabemos que a transformação da história só pode ocorrer por consequência do empenho coletivo de muitas pessoas, e nesse sentido, a escola só pode se tornar aquilo que queremos se nós trabalharmos juntos para concretizar nossos objetivos (MST, 2007, p. 26).

Segundo a diretriz acima citada, o MST busca desenvolver um trabalho coletivo em relação à produção artística, vinculando-a ao trabalho coletivo em outras dimensões. Apesar de constituir-se como elemento peculiar e, em certo aspecto, inovador do MST em relação a outros movimentos sociais, há que considerar-se que isso não é algo inédito na história da humanidade. Segundo FISCHER (1979), a coletividade era uma das características da arte na sociedade primitiva:

A arte não era uma produção individual e sim coletiva (...). A sociedade primitiva implicava uma forma densa e fechada de coletivismo. Nada era mais terrível do que ser excluído da coletividade e ficar sozinho. A separação do indivíduo em relação ao grupo ou à tribo significava morte: o coletivo significava a vida e o conteúdo da vida. A arte, em todas as suas formas – a linguagem, a dança, os cantos rítmicos, as cerimônias mágicas – era a atividade social *par excellence*, comum a todos e elevando todos os homens acima da natureza, do mundo animal. A arte nunca perdeu inteiramente esse caráter coletivo, mesmo muito depois da quebra da comunidade primitiva e da sua substituição por uma sociedade dividida em classes (p. 47).

Portanto, a diretriz proposta pelo MST, significa não só o incentivo à produção coletiva, mas a partir da citação de Fischer, podemos afirmar que essa diretriz busca também a superação da divisão de classes da sociedade moderna, ou dito de outro modo, busca romper com os valores capitalistas. Significa romper com os resquícios da colonização, superar a dicotomia entre moderno e arcaico, e para tanto, na visão de BOSI (1992):

É extremamente importante repensar o processo de formação de toda essa cultura que viveu e ainda vive sob o limiar da escrita. Certa vertente culta, ocidentalizante, de fundo colonizador, estigmatiza a cultura popular como fóssil correspondente a estados de primitivismo, atraso, demora, subdesenvolvimento. Para essa perspectiva, o fatal (que coincide, no fim, com o seu ideal mais caro) é o puro desaparecimento desses resíduos, e a integração de todos os seus sujeitos nas duas formas institucionais mais poderosas: a cultura para as massas e a cultura escolar. Trata-se de uma visão linearmente evolucionista que advoga, com a autoridade da ciência oficial, a causa dos vencedores (p. 323).

A segunda diretriz diz respeito à intervenção da arte na realidade:

**Arte como intervenção na realidade.**

Para nós, a arte é uma arma apontada para o futuro, pois deve estar comprometida com a transformação social e com a crítica ao mundo desagregado regido pelo capital.

Por isso, acreditamos que as produções artísticas podem ser formativas pela conscientização a partir do processo coletivo de construção e pela modificação do meio ambiente no qual elas sejam construídas e instaladas. Por exemplo, uma turma pode elaborar e pintar um painel numa das paredes ou muros da escola, e essa intervenção vai ficar permanente como a memória ativa daquela reflexão e trabalho coletivo (...)

(...) o fundamental é que para nós arte e política, beleza e consciência, prazer estético e aprendizado não são pólos opostos. Para nós, o aprendizado deve ser encarado como um prazer, uma brincadeira (MST, 2007, p. 26).

Acreditamos que essa relação entre arte e política, beleza e consciência, prazer estético e aprendizado como pólos complementares e não opostos, são fundamentais nessa

proposta do MST de buscar desenvolver um processo de produção artística e cultural integradora, que vá contra os valores capitalistas. E nesse sentido da arte ser uma ferramenta da transformação da sociedade, FISCHER (1979) afirma: “A arte é necessária para que o homem se torne capaz de conhecer e mudar o mundo. Mas a arte também é necessária em virtude da magia que lhe é inerente” (p. 20).

Segundo VASCONCELOS (2006, p. 42):

É importante observar que, qualquer que seja o seu entendimento, a arte tem o poder de transformar a realidade. Ela desequilibra o instituído e o estabelecido, transformando formas e palavras, retirando-as do contexto comum, para fazer-nos conhecê-las em uma outra dimensão, instituinte ou criadora. Por ser expressiva, ela é alegórica e simbólica.

Ou seja, a arte e a cultura de modo geral, podem contribuir para o processo de conscientização dos sujeitos sociais, através do que FISCHER (1979) define como: apelo à razão que requeira ação e decisão:

No mundo alienado em que vivemos, a realidade social precisa ser mostrada no seu mecanismo de aprisionamento, posta sob uma luz que devasse a “alienação” do tema e dos personagens. A obra de arte deve apoderar-se da platéia não através da identificação passiva, mas através de um apelo à razão que requeira ação e decisão. As normas que fixam as relações entre os homens não de ser tratadas no drama como “temporárias e imperfeitas”, de maneira que o espectador seja levado a algo mais produtivo do que a mera observação, seja levado a pensar no curso da peça e incitado a formular um julgamento (p. 15).

Como afirmamos anteriormente, a arte é um produto social e também participa da produção da sociedade que a produz e na qual se insere, logo tem uma função social:

(...) A arte pode elevar o homem de um estado de fragmentação a um estado de ser íntegro, total. A arte capacita o homem para compreender a realidade e o ajuda não só a suportá-la como a transformá-la, aumentando-lhe a determinação de torná-la mais humana e mais hospitaleira para a humanidade. *A arte, ela própria, é uma realidade social.* A sociedade precisa do artista, este supremo feiticeiro, e tem o direito de pedir-lhe que ele seja consciente de sua função social (Idem, p. 57 – grifos no original).

Por fim, terceira diretriz apresentada pelo MST, diz respeito ao padrão estético dominante na sociedade moderna:

**Necessidade de discutirmos o padrão estético dominante de beleza, que hierarquiza cores e formas.**

Para não incorporarmos e reproduzirmos os preconceitos que estruturam a sociedade em que vivemos devemos estar sempre atentos para o modo como eles se manifestam. (...) para que a função daquele que educa seja realmente instigante, emancipatória, e não cerceadora.

Embora a arte não faça, por si só, a revolução, é certo que uma revolução não pode ser sustentada sem uma transformação cultural radical, dos hábitos, valores e costumes de uma sociedade. Por isso, acreditamos que a arte deve apontar as contradições do presente, para que seja possível a construção de um futuro emancipador (MST, 2007, p. 26, 27).

Mais uma vez podemos constatar o objetivo de superação dos valores capitalistas, bem como a possibilidade de utilização da arte como ferramenta na luta pela transformação da sociedade. Essa possibilidade é compartilhada por FISCHER (1979), que ao fazer referências às convicções de Bertold Brecht afirma:

Sua convicção de que o mundo podia ser mudado, podia tornar-se melhor e mais racional, era uma convicção inabalável. É claro que Brecht também sabia que cada nova resposta conduz a uma nova pergunta e que nada no mundo é definitivo e acabado. (...) acreditava que novas coisas estão sempre aparecendo, em luta contra as velhas (p. 115).

Ou seja, como já afirmamos diversas vezes nesse trabalho, tudo é um processo, dialético, cheio de tensões e contradições, mas também cheio de possibilidades. E para desvelar as possibilidades, numa perspectiva emancipadora, o estudo sobre arte:

deve ser baseado em um saber consciente e bem informado, não mais se buscando apenas desenvolver a sensibilidade do aluno por meio da atividade artística, mas procurando propiciar também o conhecimento cultural deste. A arte não deve ser trabalhada apenas com o intuito de liberar emoções. Não adianta fazê-lo se não for capaz de refletir sobre isso. Afinal, não se pode compreender a cultura de uma nação sem conhecer a sua produção artística. Sem isso não se pode constituir identidade, ou seja, não se pode pensar nem agir como coletividade, como categoria e com alteridade. (VASCONCELOS, 2006, p. 46)

Para o MST, e mesmo para os demais movimentos e organizações sociais que constituem a Educação do Campo, a cultura e a arte devem ser pensada, elaborada, planejada a partir do trabalho coletivo, visando uma intervenção na realidade, tendo em vista uma reflexão e elaboração de novas formas e conteúdos, que questionem o padrão estético dominante.

Nesse sentido, a análise dos documentos do MST permite identificar que, na concepção deste movimento social, a articulação entre educação e cultura é considerada um dos pressupostos fundamentais para o desenvolvimento de uma educação emancipadora, integral e integrante, que tenha como perspectiva transformações na sociedade que visem à emancipação da classe trabalhadora.

Além das diretrizes apontadas acima, consideramos importante destacar uma especificidade do MST e dos demais movimentos sociais, que é a mística realizada cotidianamente nos diversos espaços e instâncias do Movimento, objeto do tópico seguinte.

### **3.5.1 – A mística como parte da cultura no MST:**

Desde seu surgimento, inspirado no trabalho pastoral das Igrejas Católicas e Luteranas, e no ideário das lutas socialistas desencadeadas historicamente pela humanidade, o MST desenvolve a mística, através de celebrações, músicas, danças, dramatizações, gestos, rituais, tendo o objetivo de animar militantes e dirigentes, revigorá-los para a luta, para maiores desafios, de fortalecer e dar unidade interna, de dar mais consistência ideológica no trabalho realizado cotidianamente (MST, 1998).

Segundo BOFF (1998), a mística é adjetivo de mistério, de origem grega (mysterion) “que provém de múein, que quer dizer perceber o caráter escondido, não comunicado de uma realidade ou de uma intenção” (p. 23, 24).

O autor destaca que: “Mistério não equivale a enigma que, decifrado, desaparece. Mistério designa a dimensão de profundidade que se inscreve em cada pessoa, em cada ser e na totalidade da realidade e que possui um caráter definitivamente indecifrável” (Idem, p. 25). Ou seja, a mística é a atitude tomada face aos mistérios da vida ou da luta.

Em sua origem, a mística estava ligada à experiência religiosa comunitária, posteriormente passa também para o âmbito sócio-político. Segundo BOGO (2008):

Há três maneiras diferentes de ver o tema da mística: a) Pela teologia a mística é compreendida como espiritualidade, dentro e fora da prática militante; b) pelas ciências políticas, é compreendida como carisma; manifestação de habilidades, dedicação etc; c) pela filosofia, onde se relaciona a cultura nos seus três aspectos: do pensar, fazer e sentir. Liga-se com os valores (solidariedade, disciplina, companheirismo etc.) a estética, a arte, o cuidado, o trabalho produtivo e voluntário, a educação e formação humana e a luta de classes. Nossa vinculação conceitual é com o terceiro entendimento (p. 211)

Para BOFF (1998) no sentido sócio-político:

Mística significa, então, o conjunto de convicções profundas, as visões grandiosas e as paixões fortes que mobilizam as pessoas e movimentos na vontade de mudanças ou que inspiram práticas capazes de afrontar quaisquer dificuldades ou sustentam a esperança face aos fracassos históricos (p. 37).

O autor acrescenta que na mística político-social, um elemento sempre presente é a utopia, que motiva os militantes a sonharem e buscarem modelos alternativos e projetos diferentes de história, pois:

Não há militância sem paixão e mística, pouco importa a natureza da causa, seja religiosa, humanística ou política. O militante vive no mundo das excelências e dos valores em funções dos quais vale gastar tempo, arrostar riscos e empenhar a própria vida. Aqui se trata não de ter idéias, mas de viver convicções. São estas que mudam as práticas e estas transformam as relações sociais” (Idem, p. 38).

Ou seja, apenas as idéias não mudam a realidade concreta, é necessário que existam sujeitos sociais, que a partir de suas práticas, transformem o desenvolvimento

sociedade. Em decorrência disso, a importância da mística para os movimentos sociais.

Nesse sentido, BOGO (2000), denota o que o MST entende por utopia:

Entendemos, portanto, como utopia a relação existente entre a dimensão concreta de um projeto real, que visa ir realizando o projeto abstrato, formulado com a ajuda da ciência e pela imaginação humana. Ter e manter a utopia deve ser um valor que se alimenta pela mística como sendo a razão que nos faz viver e buscar esta causa. (p. 70,71)

E acrescenta:

A utopia se apresenta como possibilidade de chegar à solução dos problemas. Ela deve ser entendida, portanto, como conteúdo do projeto que não se consegue alcançar nunca na totalidade, pois ela sempre está além da realidade e quando mais andamos, mais nos convida a andar em busca da perfeição (Idem, p. 71).

Portanto, a mística, na perspectiva social e política dos movimentos sociais, se dá na relação entre o abstrato e o concreto:

O abstrato é um pensamento transformado em desejo de ver o concreto realizado. Antecipa aquilo que deverá vir-a-ser ao mesmo tempo que está sendo. A matéria ou a ação cumprem o papel de abrigar o desejo e de revelar a idéia que, no acontecer, se confunde com energia, ânimo, vigor, paixão, carinho ou sentimentos de descontentamento (BOGO, 2008, p. 219, 220).

O autor chama a atenção para a relação da mística com o processo histórico social:

A mística não pode ser vista como algo independente da construção histórica do processo de transformação. Ela deve estar ligada a cada passo, acompanhar e incentivar a seguir em frente. Mas, para isso, é preciso fazer o possível para que as idéias vejam e antecipem os passos seguintes, com energia, firmeza e continuidade. Quando a teoria começa a ficar para trás, a prática perde a coordenação. Teorizar e praticar, praticar e teorizar, é o alimento que a mística precisa para não cansar e seguir em busca da utopia (Idem, p. 221).

A mística, se expressa por celebrações, ritos e simbologias. A seguir apresentamos uma citação de Bogo que, na concepção do autor, com a qual concordamos, constitui uma síntese do que seja a mística para os militantes dos movimentos sociais:

A mística é essa grande força companheira que nos acompanha. Ela é o alimento da imaginação, sem imaginação não há futuro. Sem a mística, as pessoas secam por dentro, como as árvores ocas. Perdem a consistência, embora fiquem em pé por mais algum tempo (Idem, p. 225)

O autor destaca três fundamentos principais da mística, a saber: imaginação, esperança e paixão.

Segundo o autor, a imaginação deve estar a disposição da criatividade, para que militantes e dirigentes imaginem cenários de lutas políticas, vislumbrando conquistas, como por exemplo melhores condições de vida, um mundo sem violência, etc. Destacando que:



Imaginar é uma tarefa política, sem ela a história não avança com todos os sujeitos e em todas as frentes. Nem sempre a lógica tem razão, ela também pode ser surpreendida, como são surpreendidas as gerações. Existem momentos em que as forças da motivação mudam as previsões feitas pela lógica; por isso, as mudanças surpreendem os próprios sujeitos (Idem, p. 226).

Quanto a esperança, afirma que esperar não significa desistir dos sonhos, mas querer de maneira equilibrada, ao mesmo tempo em que se espera por algo, ajuda no seu nascimento.

A esperança não é uma ilusão, iludir-se é enganar-se. A esperança é preparação, é ação que prepara o vir-a-ser, é participação, é investimento no projeto defendido. Quem tem esperança está radiante, confiante no que virá, ainda que aquilo que se espera nunca se realize na totalidade. De certo modo, esperar, mais do que buscar, é ficar atento, entrar em estado de atenção e permitir que a verdade nos visite e nós possamos recebê-la.

A mística, força da esperança, é essa disposição de estar atento ao que pode advir e, ao mesmo tempo, querer o que já temos, como suficiente. (Idem, p. 230)

Em relação à paixão, o autor descreve a relação desta com os sentimentos e a consciência, apontando que quando esta se manifesta por sentimentos individuais em uma relação humana particular, cumpre o papel de estreitar laços afetivos. Por outro lado, quando se manifesta pela consciência, a paixão se torna opção de vida.

Portanto, a paixão consciente ganha a forma e o conteúdo da causa política. Pertencer a uma coletividade é, hoje uma carência e uma necessidade, pois o capitalismo corrói as causas coletivas na mesma medida em que privilegia o caráter egoísta dos seres sociais. A mística socialista reedifica as causas coletivas privilegiando a prática de valores coletivos como os da justiça e da igualdade. Ela está comprometida com a tarefa de forjar uma nova identidade (Idem, p. 233)

O autor sintetiza: “Na vida militante, a mística presa apenas à razão, ou ao raciocínio ideológico, fenece. A mística precisa da arte, da beleza, da afetividade e do prazer. A imaginação, a esperança e a paixão são seus pilares de sustentação” (Idem, p. 234).

Portanto, a mística é um dos elementos fundamentais para os movimentos sociais, no sentido de manterem seus dirigentes e militantes sempre com disposição para lutarem por transformações na sociedade, mesmo que o horizonte destas conquistas esteja distantes.

Pela análise que fizemos dos documentos e práticas do MST, constatamos que para este movimento social a mística não é vista como algo independente da construção histórica, assim como a educação, e nesse sentido observamos que a mística como parte das atividades culturais desenvolvidas nas escolas do MST, tem um papel de contribuir para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, ao mesmo tempo em que alimenta a consciência política dos educandos e das educandas.

## 4 A EDUCAÇÃO NO MST E A PESQUISA DE CAMPO:

*E nem os passarinhos tão bonitos  
que cantam por aí,  
não cantam tão bonito como o povo  
que sonhou um dia,  
porque o nosso canto é por justiça,  
mesa farta e mais,  
cantamos por um Brasil sem latifúndio,  
um Brasil que é nós.  
Márcia Alves/Luizinho<sup>45</sup>*

### 4.1 – A educação no MST:

No primeiro capítulo abordamos a construção do conceito de Educação do Campo que vem se constituindo no Brasil, tendo como protagonistas os movimentos sociais do campo. A trajetória da Educação do Campo, em muitos momentos se confunde com a trajetória da educação no MST, e esse fato pode ser entendido a partir da afirmação feita pelo Setor Nacional de Educação do Movimento, no Boletim da Educação nº 9: Educação no MST: Balanço 20 anos (MST, 2004, p. 12):

Quase ao mesmo tempo em que começou a lutar pela terra o MST, através das famílias acampadas e depois assentadas, começou a lutar também pelo acesso dos Sem Terra<sup>46</sup> à escola pública; *agimos para provocar o Estado a agir*; construímos e pressionamos políticas públicas para a população do campo. Por isso chegamos, primeiro na prática e depois no conceito, à *educação do campo*, defendendo o direito que uma população tem de se educar e de pensar o mundo a partir do que faz e do lugar em que vive. (grifos no original)

Portando, desde a sua gênese o MST carrega não só a bandeira da luta pela terra e

<sup>45</sup> Trecho da música “Por um Brasil sem latifúndio”.

<sup>46</sup> Nas citações desse capítulo aparecem a expressão Sem Terra, com as iniciais maiúsculas, bem como sem-terra, com iniciais minúsculas e com hífen, isso porque conforme CALDART (2000, p. 16): “No Brasil, a luta pela terra e mais recentemente a atuação do MST acabaram criando na língua portuguesa o vocabulário *sem-terra*, com hífen, e com o uso do *s* na flexão de número (os “sem-terras”), indicando uma designação social para esta condição de ausência de propriedade ou de posse da terra de trabalho, e projetando, então uma identidade coletiva”, ainda segundo a autora: “O MST nunca utilizou em seu nome nem o hífen, nem o *s*, o que historicamente acabou produzindo um nome próprio, *Sem Terra*, que é também sinal de uma identidade construída com autonomia. O uso social do nome já alterou a norma referente à flexão de número, sendo hoje já consagrada a expressão os *sem-terra*. Quanto ao hífen fica como distintivo da relação entre esta identidade coletiva de trabalhadores e trabalhadoras da terra e o Movimento que a transformou em nome próprio, e a projeta para além de si mesma” (p. 17).

pela reforma agrária no Brasil, bem como de outros direitos sociais, como o da educação<sup>47</sup>. Segundo o documento citado acima, no início a luta era apenas pela educação fundamental para crianças e adolescentes, e aos poucos essa luta foi se alargando:

aos poucos fomos nos encontrando com a alfabetização e logo com a educação de jovens e adultos; depois com a educação infantil e mais recentemente com a educação universitária. Com a educação média a preocupação veio primeiro com a possibilidade de cursos alternativos para a formação de professores das escolas conquistadas e logo para a formação de técnicos para as experiências de cooperação do Movimento; só bem mais recentemente enxergamos a possibilidade de ter escolas públicas de nível médio em nossas próprias áreas de assentamento. (Ibidem, p. 12)

No balanço que o Setor de Educação fez, em vista dos vinte anos do MST, apontam-se os aprendizados a partir da luta pela educação e da reflexão a partir das experiências educativas:

Aprendemos que o processo de formação humana vivenciado pela coletividade Sem Terra em luta é a grande matriz para pensar uma educação centrada no desenvolvimento do ser humano, e preocupada com a formação de sujeitos da transformação social e da luta permanente por dignidade, justiça, felicidade. Buscamos refletir sobre o conjunto de práticas que faz o dia a dia dos Sem Terra, e extrair delas lições de pedagogia, que permitem qualificar nossa intencionalidade educativa junto a um número cada vez maior de pessoas. Aprendemos também que a escola deve fazer parte deste processo; buscamos refletir sobre a pedagogia de uma escola que assume o vínculo com esta luta e este Movimento. Estamos hoje buscando pensar isso tudo de forma mais ampla, com o conjunto dos Movimentos da Via Campesina, e na perspectiva da Educação do Campo (Ibidem, p. 14).

Portanto, para o MST educação vai além da escolarização, as práticas educativas articulam conhecimentos curriculares exigidos pela legislação educacional com formação política, e como afirma CALDART (2000, p. 143):

não é possível compreender o sentido da experiência de educação no e do MST se o foco de nosso olhar permanecer fixo na escola. Somente quando passamos a olhar para o conjunto do Movimento, e com a preocupação de enxergá-lo em sua dinâmica histórica (que inclui a escola), é que conseguimos compreender que *educação pode ser mais do que educação*, e que *escola pode ser mais do que escola*, à medida que sejam considerados os vínculos que constituem sua existência nesta realidade. (grifos no original).

Os vínculos apontados por Caldart, são destacados por Bernardo M. FERNANDES (2000, p. 223):

As escolas de assentamentos e acampamentos devem ser espaços de formação humana dos sujeitos que as conquistam. Não podem ignorar as suas lutas e resistências, negando a compreensão das condições de existência daqueles que fazem a escola. Desse modo, a luta pela educação é também um desafio para os sem-terra. Porque não basta lutar pela escola, é preciso construí-la, no sentido de elaborar

<sup>47</sup> Não faremos no presente trabalho um resgate histórico da gênese e desenvolvimento do MST, por não ser o foco de nossa pesquisa, bem como porque já o fizemos no Trabalho de Conclusão de Curso da graduação em Serviço Social: CESTILLE, Jovana A. Assentamentos Rurais e o Serviço Social: Refletindo sobre as possibilidades de atuação profissional. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 1999.

experiências pedagógicas voltadas para as suas necessidades e interesses.

E esse desafio, apontado acima, de construção de uma escola voltada para as necessidades e interesses dos sujeitos sociais envolvidos no processo, tem exigido uma reflexão sobre as práticas desenvolvidas pelo Movimento, o que resultou na definição, pelo Setor de Educação, de *princípios filosóficos e pedagógicos* (MST, 1999, p. 6 a 24; ARAÚJO, 2007, p. 184 a 197), princípios estes que norteiam as práticas educativas desenvolvidas no MST, a saber:

### **Os princípios filosóficos:**

#### **1 – Educação para a transformação social:**

Este princípio aponta o caráter da educação no MST, ou seja, ao definir a Educação para a transformação social como um dos seus princípios, assume um processo pedagógico que tem também um caráter político, que visa contribuir para a construção de uma nova ordem social, baseada na justiça social, na radicalidade democrática, e nos valores humanistas e socialistas. E definem seis características essenciais para a proposta de educação que pretendem colocar em prática:

Educação de classe – uma educação que visa o desenvolvimento da consciência de classe e a consciência revolucionária, tanto nos educandos e educandas, como nos educadores e educadoras.

Educação Massiva – assumem a bandeira da educação como direito fundamental em que todas as pessoas devem ter acesso. Destacam que historicamente já aprenderam que a falta dos conhecimentos socialmente produzidos faz diferença na formação integral que pretendem desenvolver para os trabalhadores e trabalhadoras em todas as idades.

Educação organicamente vinculada ao Movimento Social – significa o esforço em construir uma escola com a identidade do MST, vinculada às lutas e objetivos do Movimento, ou seja, uma educação *do* MST, adequada à sua dinâmica e suas necessidades.

Educação aberta para o mundo – quer dizer não se fechar nos limites da sua própria realidade, mas enxergar o Movimento em um contexto mais amplo.

Educação para a ação – Pretendem uma educação que vá além da consciência crítica – em que se consegue fazer a denúncia/discutir os problemas e suas causas, mas não vai além disso -, e que dê conta de desenvolver uma consciência organizativa – em que se consegue passar da crítica à ação organizativa -, preparando sujeitos capazes de intervir na realidade concreta.

Educação aberta para o novo – buscam desenvolver uma educação que possibilite a construção de novas relações sociais e interpessoais, baseadas em novos valores, novos posicionamentos diante das várias questões da vida.

#### 2 – Educação para o trabalho e a cooperação:

Defendem a relação que a educação e a escola devem ter com os desafios de seu tempo histórico, e nesse sentido destacam que o Movimento tem contribuído para a construção de um novo projeto/modelo de desenvolvimento para o campo, a partir das necessidades e interesses sociais dos trabalhadores e trabalhadoras.

Nesta perspectiva, entendem que uma educação voltada para a realidade do campo, tem como elemento estratégico a formação para a cooperação, intencionalmente desenvolvida para a incorporação das lições históricas da organização coletiva do trabalho.

#### 3 – Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana:

Pretendem uma educação integral e integradora das diversas dimensões da vida humana, defendendo uma educação omnilateral (nas múltiplas dimensões do ser social) em contraposição a uma educação unilateral que trata as dimensões separadamente (intelecto, habilidades manuais, etc.).

#### 4 – Educação com / para valores humanístas e socialistas:

O MST busca uma educação que rompa com os valores dominantes na sociedade atual, ou seja, que rompa com a ética capitalista, nesse sentido, procuram cultivar novos valores que vislumbrem uma nova ordem social, humanista e socialista.

Definem como valores humanístas e socialistas, aqueles que colocam a pessoa humana e sua liberdade no centro dos processos de transformação, mas não como indivíduo isolado e sim como ser de relações sociais que visam à produção e apropriação coletiva dos bens materiais e espirituais da humanidade, baseada na distribuição justa destes bens e na igualdade de participação de todos nestes processos.

#### 5 – Educação como um processo permanente de formação / transformação humana:

Destacam a crença na capacidade de transformação do ser humano como um dos princípios fundamentais, considerando essa capacidade como condição básica para o desenvolvimento de um processo de educação / formação.

### **Os princípios pedagógicos:**

#### 1 – Relação entre prática e teoria:

Defendem a relação entre prática e teoria em cada processo pedagógico, visando o

desenvolvimento da capacidade de relação entre a teoria estudada e as demais situações da vida, ou seja, pretendem uma prática educativa baseada na prática social dos educandos e educandas. E apresentam como desafio metodológico como articular os saberes socialmente construídos com as situações da realidade.

#### 2 – A realidade como base da produção do conhecimento:

Destacam que a realidade que se referem não é apenas a realidade local, mas o mundo, enfatizando que não tem sentido conhecer o mundo sem conhecer a realidade local, o assentamento, o acampamento. Por isso partir da realidade mais próxima pode se constituir num facilitador para o entendimento da realidade mais ampla.

Outro destaque dado é que as questões da realidade são as que levam à construção do conhecimento, porque geram necessidade de aprender, o que se contrapõe ao ensino centrado em conteúdos estanques que ninguém sabe para o que servem.

#### 3 – Atitudes e habilidades de pesquisa:

No MST, a pesquisa refere-se a investigação da realidade, ou seja, a pesquisa visa buscar soluções para os problemas a partir do conhecimento do momento atual e de sua história anterior, como também de projeção de novos horizontes.

A prática da pesquisa está relacionada à outros dois princípios: relação entre teoria e prática e a realidade como base da produção do conhecimento.

#### 4 – Conteúdos formativos socialmente úteis:

A quantidade de conhecimentos produzidos em cada área pela humanidade é muito grande, por isso é necessário fazer uma seleção, tendo claro que esta escolha não é neutra, ela tem a ver com os objetivos educacionais e sociais do MST, no entendimento de que nem todos os conteúdos são igualmente formativos e nem todos são socialmente úteis, destacando-se que estes carregam interesses sociais e posições políticas.

#### 5 – Educação para e pelo trabalho:

Na proposta educativa do MST, o trabalho tem um valor fundamental, no entendimento de que é o trabalho que gera riqueza e que nos identifica como classe, que tem a capacidade de construir novas relações sociais e novas consciências coletivas e individuais. Têm-se a compreensão de que vincular educação com o trabalho é uma condição para a realização dos objetivos políticos e pedagógicos do Movimento. Ou seja, o trabalho como princípio educativo é um dos pilares da proposta educativa do MST.

#### 6 – Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos:

Apontam que entendem por processos políticos, as relações de poder que se estabelecem na sociedade em vista de conservar ou de transformar a forma como a sociedade

está organizada.

Destacam que estabelecer o vínculo entre educação e política, significa fazer a política atravessar os processos pedagógicos que acontecem nas escolas e nos cursos de formação.

#### 7 – Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos:

Os processos econômicos são aqueles que dizem respeito à produção, distribuição e consumo de bens e de serviços necessários ao desenvolvimento da vida humana e da sociedade.

Apontam que geralmente quando se pensa em economia, se pensa na economia capitalista, mas se queremos a transformação deste modelo, não se deve fugir das relações econômicas, mas experimentar outros tipos de relações. Nesse sentido, os educandos e educandas dos cursos técnicos, a partir de práticas pedagógicas, são vinculados a processos de educação com a inserção concreta em algum tipo de processo econômico, que acontece dentro do próprio curso ou escola.

#### 8 - Vínculo orgânico entre educação e cultura:

No MST, a educação tem assumido o papel de contribuir no processo de construção e reconstrução da identidade cultural dos trabalhadores e trabalhadoras que pertencem ao Movimento, tendo a finalidade de desenvolver a cultura da rebeldia, da mudança, da possibilidade, da insubmissão e independência mediante a um processo de ruptura com a exploração vivenciada anteriormente.

#### 9 – Gestão democrática: direção coletiva, auto-organização dos educandos e educandas, coletivos pedagógicos:

O MST considera a democracia um princípio pedagógico, e entendem que não basta que os educandos e educandas participem de discussões sobre democracia, mas principalmente vivenciem espaços de participação democrática, educando-se pela e para a democracia social.

E chamam a atenção para duas dimensões, que entendem como fundamentais da gestão democrática na educação: i) a direção coletiva de cada processo pedagógico, envolvendo não apenas os participantes diretos (educadores, educadoras, educandos e educandas), como também a comunidade do assentamento<sup>48</sup> ou acampamento<sup>49</sup> que a escola

---

<sup>48</sup> Assentamentos rurais são espaço de terra já regularizado pelo Governo Federal, através do INCRA (Instituto Nacional de Reforma Agrária), resultado das lutas e reivindicações dos trabalhadores rurais organizados em movimentos sociais. Segundo BERGAMASCO e NORDER (1996, p. 7): “os assentamentos rurais podem ser definidos como a criação de novas unidades de produção agrícola, por meio de políticas governamentais visando o reordenamento do uso da terra, em benefício de trabalhadores rurais sem terra ou com pouca terra”.

está vinculada, e desenvolvendo a relação de determinada escola com o conjunto de escolas ligadas ao MST; ii) A participação de todos os envolvidos no processo de gestão, todos devem aprender a tomar decisões, respeitar, executar e avaliar as decisões tomadas coletivamente.

Nesse sentido, os educandos e educandas, se auto-organizam num coletivo, com um tempo e espaço para se encontrarem, discutirem questões próprias, para tomarem decisões que dizem respeito à turma ou ao coletivo maior de gestão da escola. Assim os educandos e educandas podem cooperar na gestão coletiva da proposta pedagógica do curso em que estão inseridos. A autogestão como conteúdo especificamente pedagógico tem a intencionalidade de desenvolver a consciência organizativa dos educandos e educandas.

E para se efetivar o princípio da gestão democrática, é necessário também a criação de coletivos pedagógicos, pois entende-se que se a proposta de educação do MST nasceu de um esforço coletivo, esta só pode se desenvolver efetivamente através da cooperação.

E na concepção do MST, quando pensam em coletivos pedagógicos, estão pensando em várias situações, citam alguns exemplos: coletivo de educadores e educadoras que se reúnem para estudar, planejar e avaliar as aulas; constituição de uma equipe responsável pela coordenação pedagógica em cada curso ou evento formativo;

#### 10 – Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais:

Este princípio foi incorporado na proposta de educação do MST para responder às críticas de que a proposta privilegiava demais o coletivo em detrimento da dimensão individual. No entendimento do MST, no centro de todos os princípios pedagógicos tratados acima, está o ser individual, porém, entendido como sujeito de relações com outras pessoas, com coletivos e com um determinado contexto histórico-político e sócio-cultural, ou seja, ser social.

E no âmbito da discussão metodológica, considera-se o acompanhamento pedagógico personalizado, conhecendo cada educando ou educanda, analisando suas características peculiares, seus limites, suas potencialidades. O desafio se constitui em criar formas de avaliação que contemplem a dupla atuação: pessoal e coletiva. Destacam ainda que este processo exige dos educadores, educadoras e coordenação pedagógica que não sejam autoritários, repressores ou paternalistas, mas que cada qual faça a sua parte.

---

<sup>49</sup> Acampamento é um determinado local onde se concentram as famílias que irão ocupar um latifúndio, ou a própria ocupação, é a forma de luta que o MST encontrou para lutar pela terra e exigir a realização de uma ampla Reforma Agrária no Brasil.



Ou seja, princípios que buscam garantir a articulação entre teoria e prática, entre parte e totalidade, entre escolarização e formação política, visando à transformação social, tendo o trabalho como princípio educativo e a realidade como base, a partir da vivência dos educandos e educandas, na perspectiva de uma política pública, mantida pelo Estado, mas sob o controle dos trabalhadores:

Quando o MST luta por escolas públicas, certamente está lutando pelo acesso, permanência e implementação de uma proposta educativa que contemple outra concepção de educação e escola, baseada em princípios e objetivos construídos ao longo da história do Movimento. Em outras palavras, para o MST, não basta construir uma escola e continuar com o mesmo tipo de educação, é preciso resignificá-la. As crianças que vivem e estudam nos assentamentos e acampamentos possuem uma experiência gestada nos conflitos, que a educação deve levar em consideração. (ARAÚJO, 2007, p. 66)

Portanto a luta não é apenas pela implantação de escolas nos acampamentos e assentamentos, mas também de luta pela direção política e pedagógica do processo educativo a ser desenvolvido. E é óbvio, que lutar por uma política pública sob o controle dos trabalhadores, num Estado com características neoliberais, no qual historicamente a educação esteve voltada para atender os interesses do capital, não é tarefa fácil, pelo contrário, como apontamos no primeiro capítulo deste trabalho, é uma luta tensa, espaço de conflitos, mas que em determinados contextos é possível avançar. E se retomarmos a afirmação de Frigotto (1989), de que na sociedade capitalista a questão da escola é uma questão da luta pelo saber articulada com os interesses de classe, podemos afirmar que a luta pela educação do MST tem esse viés, e como afirma Araújo, fazendo referências a Gramsci, a educação no MST se coloca no marco da contra-hegemonia:

para os trabalhadores rurais Sem Terra organizados no MST, a educação e a escola têm função tática na luta contra a hegemonia dominante, na medida em que é no seu interior que se dá a formação dos intelectuais habilitando-os a sistematizar e a divulgar a concepção de mundo da classe trabalhadora. (Idem, p. 72)

O que corrobora para a superação de uma fragilidade dos camponeses apontada por GRAMSCI (1991a, p. 5):

cabe ressaltar que a massa de camponeses, ainda que desenvolva uma função essencial no mundo da produção, não elabora seus próprios intelectuais “orgânicos” e não “assimila” nenhuma camada de intelectuais “tradicionais”, embora outros grupos sociais extraiam da massa dos camponeses muitos de seus intelectuais e grande parte dos intelectuais tradicionais seja de origem camponesa.

É nesse sentido que acreditamos ser relevante abordar a dimensão cultural dos cursos técnicos de nível médio integrados do MST-PR, como objeto de nossa pesquisa, pois na concepção de Gramsci, como afirma ARAÚJO (2007, p. 71): “O intelectual é um criador,

difusor e organizador da cultura”.

No início deste capítulo, apontamos que a luta pela educação no MST inicialmente era apenas pela educação fundamental, depois foi se ampliando, culminando na deliberação pela Coordenação Nacional, de que todas as pessoas inseridas no Movimento devem estudar, e definindo o lema: “Todo e Toda Sem Terra estudando”. O panorama atual, apresentado no panfleto comemorativo *MST rumo aos 25 anos*<sup>50</sup>, traz os seguintes dados (MST, s/data):

- cerca de 2.000 escolas públicas conquistadas nos acampamentos e assentamentos em todo país;
- mais de 200 mil crianças e adolescentes Sem Terra estudando, cerca de 95% a partir de um currículo especial para jovens do campo;
- Educação de Jovens e Adultos, que trabalha a alfabetização dos Sem Terra com conteúdos relacionados à realidade do campo. Teve início em 1991 e desde então mais de 50 mil trabalhadores/as rurais foram alfabetizados através de vários programas e atualmente pelo método cubano: Sim, eu posso<sup>51</sup>;
- Formação de mais de 3.900 educadores em nível médio e superior;
- Convênios com mais de 13 universidades públicas para cursos de nível superior de graduação e especialização: pedagogia, história, geografia, agronomia, entre outros;
- mais de 250 “Cirandas Infantis”, espaços para a educação das crianças de 0 a 6 anos, funcionando junto às cooperativas e associações de produção nos assentamentos, acampamentos e nos cursos de formação;
- Escolas Itinerantes são escolas que andam junto com os acampamentos. Existem há mais de 10 anos e atualmente já funcionam em 7 estados. No total, são 45 escolas, com mais de 350 educadores do movimento e mais de quatro mil educandos e educandas. Já passaram pelas escolas itinerantes mais de 10 mil crianças.

Além das escolas para a educação formal, o MST se preocupa em organizar escolas voltadas especificamente para a formação política, nesse sentido, inaugurou em janeiro de 2005, a Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), localizada em Guararema-SP:

A ENFF surge com o propósito de pensar, programar, organizar e desenvolver a formação política e ideológica dos militantes e dirigentes do conjunto do MST e da classe trabalhadora.

(...) A Escola Nacional funciona desde 1999 de forma itinerante, realizando e coordenando cursos formais e informais nos Centros de Formação do MST localizados em diversos estados.

A sua construção física começou em 2000 utilizando o método solo-cimento e apenas vem sendo possível graças ao trabalho voluntário de assentados (as) e acampados (as) de todo o Brasil e à solidariedade internacional. Desde sua inauguração em janeiro de 2005, participaram em seus cursos e atividades mais de 10.000 militantes sociais. (MST, s/data)

<sup>50</sup> Oficialmente o MST foi criado em janeiro de 1984, em Cascavel-PR, durante a realização do I Encontro Nacional, portanto em janeiro deste ano (2009) completou 25 anos de existência.

<sup>51</sup> O “Sim, eu posso”, é um método de alfabetização desenvolvido por educadores do Instituto Pedagógico Latino Americano e Caribenho de Cuba, “que através do uso de uma novela de alfabetização, possibilita ao jovem ou adulto, se apropriar dos códigos da leitura e escrita no **período de três meses**.” (MST, 2007a, p. 13 – grifos no original). A partir de uma parceria entre o MST e o governo cubano, atores profissionais brasileiros e militantes do MST foram para Cuba, e participaram da produção da versão em português da novela utilizada para a alfabetização, que é exibida em sala de aula com a utilização de um aparelho de televisão e um aparelho de DVD.

Apresentamos os princípios que norteiam as discussões e reflexões sobre a educação no MST em âmbito nacional, e que são implementados também nos estados onde o MST está organizado, como é o caso do Paraná, onde conforme os dados apresentados pelo Setor de Educação Estadual (MST, 2006a, p. 37), há:

dentro das áreas de assentamentos 62 Escolas de Ensino Fundamental 1º a 4º série com 4.500 educandos(as) pertencentes a redes municipais; 12 Colégios Estaduais de 5º a 8º série com 2.300 educandos(as); 08 Colégios Estaduais de 5º a 8º série e Ensino Médio com 2.000 educandos(as) e 11 Escolas Itinerantes funcionando dentro dos acampamentos do Pré Escolar ao ensino Médio, totalizando nos Acampamentos e Assentamentos 93 escolas com 11.300 educandos(as).

Na modalidade de EJA – Educação de Jovens e Adultos funcionando dentro dos Acampamentos e Assentamentos temos 15 turmas de APED<sup>52</sup> – 5º a 8º série com 450 educandos; 12 turmas APED Ensino Médio com 360 educandos e alfabetização nos programas Brasil Alfabetizado e MOVA<sup>53</sup> – Paraná Alfabetizado 132 turmas com 1.980 educandos(as), totalizando na EJA 159 turmas com 2.790 educandos(as). Na Educação Infantil temos a Ciranda Itinerante nos eventos estaduais (mobilizações, cursos, reuniões) e Ciranda Infantil permanente nas Escolas Itinerantes e nos 04 Centros de Formação (CEAGRO, Escola Milton Santos, ITEPA, e Escola Latino Americana).

Uma importante conquista no âmbito de políticas públicas para o MST-PR, foi a autorização para a implantação das Escolas Itinerantes em parceria com a SEED, em 2003, através do Parecer 1012/03 aprovado em 08/12/2003. Essa experiência já é desenvolvida no Rio Grande do Sul (primeiro estado a conquistar Escolas Itinerantes) desde 1996.

A luta pelas Escolas Itinerantes iniciou a partir do entendimento do MST de que a educação é um direito de todos e um dever do Estado, passando a lutar por escolas dentro dos acampamentos, para atender as necessidades das famílias acampadas, como afirma o depoimento abaixo:

A escola Itinerante nasceu da necessidade das famílias acampadas. Que ao irem para os acampamentos precisavam de uma escola para seus filhos. Em muitos casos, os municípios não queriam atender as crianças Sem Terra nas escolas municipais e quando atendiam, em geral levavam as crianças dos acampamentos para a cidade. Na cidade as crianças em muitos casos, sofriam discriminação por professores e alunos que não compreendiam o processo organizativo e as causas que levam o sem terra a se organizar e lutar pela terra. Por isso muitas crianças ficam sem escola e as que conseguiam, quando o acampamento mudava de lugar passavam transtorno, pois até conseguir vagas com a escola já havia encerrado o ano letivo, pois não conseguiam vagas para se matricular, e enfrentavam problemas de adaptação com os docentes, outra realidade, outro método. Recomeçar tudo de novo, prejudica a aprendizagem das crianças, fazendo com que grande número de crianças Sem Terra reprovam pois a aprendizagem não acontecia, perdendo assim o gosto pelo estudo. (MST, 2006a, p. 29)

Portanto uma escola que parte da realidade do acampamento, mas que vai além,

<sup>52</sup> APED – Ações Pedagógicas Descentralizadas.

<sup>53</sup> MOVA – Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos.

que acompanha a itinerância dos acampamentos, quando se faz necessário mudar o acampamento de lugar devido à ocorrência de despejo, ou porque o número de famílias aumenta muito, e a terra já não é suficiente para atender as demandas de todas as famílias, por exemplo<sup>54</sup>.

Outra conquista recente foi a formatura de trinta e sete educandos e educandas do curso de Pedagogia para Educadoras e Educadores do Campo, parceria entre Articulação Paranaense “Por uma Educação do Campo”, movimentos sociais do campo e a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), com recursos financeiros do PRONERA<sup>55</sup>.

Além da luta por implantação de escolas nos assentamentos e acampamentos, o MST também organiza algumas escolas próprias, denominadas de Centros de Formação, tema que abordaremos a seguir.

#### **4.2 Os Centros de Formação do MST-PR**

O MST-PR possui atualmente quatro (04) Centros de Formação, espaços destinados à realização de cursos formais e não formais. Esses Centros de Formação surgiram a partir da necessidade que o Movimento foi sentindo de ter seus próprios espaços de formação. Os primeiros cursos foram não formais, de formação política a partir das demandas apresentadas pelos Setores<sup>56</sup> e pela Direção Estadual do MST. E a partir de uma parceria com a Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná (ETUFPR), e de recursos do governo federal, através do PRONERA, os Centros de Formação passaram a organizar e desenvolver cursos formais de nível médio e pós-médio.

O primeiro Centro de Formação foi criado em 1993, o CEAGRO (Centro de Desenvolvimento Sustentável Agropecuário de Educação e Capacitação em Agroecologia e

---

<sup>54</sup> Um estudo mais aprofundado sobre o tema é apresentado no caderno: Escola Itinerante do MST: História, Projeto e Experiências. Cadernos da Escola Itinerante – MST Ano VIII – nº 1 – Abril de 2008.

<sup>55</sup> Para saber mais ver: RABELO, Amaro Korb, et al. Vivências e práticas pedagógicas: sistematizando a turma Antonio Gramsci: pedagogia da terra 2004-2008. Cascavel, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2008.

<sup>56</sup> Desde sua origem, o MST tem a prática de organizar coletivos que discutem, planejam e encaminham questões relacionadas com as demandas que a luta e a própria organização das famílias acampadas e assentadas exigem. Ao longo do seu desenvolvimento esses coletivos foram mudando de nome, como afirma Bernardo M. FERNANDES (2000, p. 173): “Na construção da forma do MST, o termo setor tornou-se uma denominação final, num processo de nomeação das atividades que se utilizou de termos como: comissão, núcleo, equipe, coletivo etc.”. Os setores têm organização local (Brigadas), estadual e nacional. Atualmente no MST-PR estão em funcionamento sete setores: Educação, Formação, Comunicação e Cultura, Saúde e Gênero, Produção e Meio Ambiente, Frente de Massas, Finanças.

Meio Ambiente), está localizado no município de Cantagalo, região central do estado do Paraná. No ano 2000 foi criado o ITEPA (Instituto Técnico de Educação e Pesquisa da Reforma Agrária), localizado no Município de São Miguel do Iguaçu, região oeste do estado. E o terceiro Centro a ser criado, em 2002, foi a EMS (Escola Milton Santos), localizada no município de Maringá, região norte do estado, e mais recentemente, no ano de 2005, foi criada a ELAA (Escola Latino Americana de Agroecologia), na Lapa, região leste do Paraná.

Os Centros de Formação estão localizados em regiões distintas para, dessa forma, facilitar e com a intenção de garantir o acesso de militantes e dirigentes do MST, e de outros movimentos sociais, das diversas regiões do Paraná, bem como de militantes de outros estados e até mesmo de outros países, como é o caso do ITEPA, que por estar próximo à fronteira, recebe educandos e educandas do Paraguai e Argentina, e a ELAA, que como o próprio nome propõe, recebe educandos e educandas de vários países da América Latina.

O CEAGRO está localizado no Assentamento Jarú. Inaugurado oficialmente em 1997, iniciou suas atividades educativas, antes mesmo de ter uma infra-estrutura pronta, o primeiro curso realizado em 1993, foi em barracos de lona preta, um curso informal de formação política para militantes do MST, desde então diversos cursos formais e não formais vêm se realizando neste espaço. Atualmente, através de parceria com a ETUFPR, estão em desenvolvimento cursos técnicos em agroecologia, nível médio e pós-médio.

O ITEPA localiza-se às margens da BR 277, onde antes era a sede da antiga Fazenda Mitacoré, ocupada em 1997 e que mais tarde se transformou no Assentamento Antonio Companheiro Tavares. A Mitacoré era um dos símbolos mais significativos do agronegócio no Paraná, parte do espólio do Banco Bamerindus. Para ressignificar este símbolo, em janeiro de 2000, o MST realizou seu Encontro Estadual, com aproximadamente mil e quinhentos participantes, na sede da antiga fazenda e decidiu que aquele local passaria a ser uma escola agrotécnica para formar e capacitar os assentados e pequenos agricultores no manejo ecológico e a partir de então vários encontros e atividades formativas e organizativas foram realizadas. Recentemente ocorreu a formatura das duas primeiras turmas de cursos formais de nível médio, uma de técnico em agroecologia e a outra de técnico em saúde comunitária, ambos em parceria com a ETUFPR.

Durante o V Fórum Social Mundial, realizado em janeiro de 2005 em Porto Alegre, a Via Campesina, o Governo do Estado do Paraná e o Governo da Venezuela firmaram um protocolo de intenções para o campo latino americano, propondo ações de resistência camponesa, que incluía o fortalecimento da agroecologia, o resgate e partilha de variedades de sementes e a formação de militantes. Estava plantada a semente do que viria a

ser a ELAA, inaugurada sete meses após a assinatura do protocolo, localizada dentro do Assentamento Contestado, desenvolve o curso de Tecnologia em Agroecologia, em nível de graduação, também em parceria com a ETUFPR.

No próximo tópico trataremos com maiores detalhes a Escola Milton Santos, objeto da presente pesquisa.

### **4.3 A Escola Milton Santos**

#### **4.3.1 – Histórico da construção da Escola Milton Santos**

A Escola Milton Santos, está localizada em um terreno concedido pela Prefeitura Municipal de Maringá (PMM), num total de 79,9 hectares. Em 2002, período em que se iniciou o processo de concessão do terreno, o prefeito era do Partido dos Trabalhadores – PT (gestão 2001 a 2004), e a partir de discussões junto ao MST e a Secretaria Municipal de Agricultura e Meio Ambiente, decidiu ceder o terreno que estava abandonado a mais de vinte anos. O local onde teve início um projeto do que pretendia ser uma fábrica de cerâmica, encontrava-se com obras inacabadas, sendo este espaço utilizado para prostituição, drogadição, e devido à extração de cascalho e terra, realizadas pela prefeitura e por empresas privadas, estava ocorrendo uma devastação ambiental de forma predatória e descontrolada.



Foto 1 - Estruturas que existiam no terreno onde atualmente se localiza a EMS.  
Fonte: arquivos da EMS.

A concessão de uso, oficialmente se deu ao Instituto Técnico de Educação e

Pesquisa da Reforma Agrária (ITEPA) e à Universidade Federal do Paraná (UFPR), em março de 2004, por um período de vinte anos. No entanto, no final de 2004, os integrantes da Escola foram notificados que parte da área (cerca de dois hectares), havia sido doada pela Prefeitura Municipal de Maringá (PMM) à Secretaria de Estado da Justiça (SEJU), com fins de construir uma Casa de Detenção Provisória.

E ao tentar buscar soluções para o problema, constatou-se que parte da área cedida ao projeto da EMS, local onde antes se localizavam as obras inacabadas, e hoje é a sede da Escola, que está em processo de reforma, e atualmente funcionam salas de aula, refeitório, cozinha, biblioteca, sala de informática, secretaria, ciranda infantil, banheiros e alojamento, num total de aproximadamente 6,5 hectares, estava registrada em outra matrícula, ou seja, ficou fora da concessão.

Por isso, parte destes 6,5 hectares foi concedida à SEJU, portanto toda a infraestrutura da escola encontra-se no terreno em questão, ou seja, o problema era mais grave do que a coordenação da escola pensava.



Foto 2 - Em primeiro plano prédio onde funcionou provisoriamente por um período, sala de aula, cozinha e refeitório, ao fundo os primeiros prédios a serem totalmente reformados.  
Fonte: arquivos da EMS

De forma paliativa, o então prefeito, encaminhou junto ao poder executivo municipal uma Permissão de Uso de Bem Público, por dois anos, que entrou em vigor a partir de 16 de dezembro de 2004, para os 4,5 hectares que teriam ficado fora da concessão.

Em junho de 2006, oficiais de justiça entregaram um pedido de reintegração de posse dos 4,5 hectares, ou seja, do “coração da escola”. Tendo em vista que a administração anterior havia concedido uma Permissão de Uso de Bem Público, o ITEPA entrou com liminar de manutenção de posse, ao mesmo tempo em que buscou através de encaminhamentos jurídicos um acordo para a regularização definitiva da área em questão, o que não ocorreu. No mês de junho de 2007, tanto a Escola Milton Santos como a UFPR foram notificados de que o prazo do termo de Permissão de Uso de Bem Público havia terminado em dezembro de 2006 e que, portanto, a área em questão deveria voltar para o domínio da Prefeitura.

Novamente o ITEPA entrou com uma liminar na justiça, sendo a reintegração de posse suspensa até o mês de agosto de 2008. A liminar venceu e até o momento, o ITEPA e a Prefeitura Municipal de Maringá não chegaram a um acordo para resolver definitivamente o problema.



Foto 3 - Prédio reformando, onde funcionará a biblioteca e laboratórios.  
Fonte: Jovana A. Cestille

No documento “Histórico do Processo da área da Escola Milton Santos” (MST. EMS, 2007, p. 2 – Anexo III), a coordenação pedagógica da EMS, afirma que “A instabilidade causada pela inflexibilidade da PMM tem dificultado as atividades (construção, realização dos cursos etc.), mas elas continuam acontecendo a contento e com muito esforço”. Portanto o fato de haver essa pendência jurídica, tem prejudicado o andamento das reformas e novas construções que garantam uma melhor infra-estrutura, o que se constituiria em melhores condições para os educandos e educandas e para todos os que moram e trabalham na



Escola.

No entanto, essas dificuldades não impediram o desenvolvimento de cursos, principalmente na área de agroecologia. Geraram limitações, mas por outro lado, durante observação direta, ouvimos os coordenadores da escola dizerem que na Milton Santos os educandos se constroem ao mesmo tempo em que constroem a Escola, pois nos períodos que estão na EMS, além das atividades educativas, os educandos tem momentos dedicados ao trabalho, onde alguns contribuem em atividades agropecuárias e outros em atividades de construção civil.

Portanto, a gênese da Escola Milton Santos está intrinsecamente vinculada ao processo de luta e organização desencadeado pelo MST ao longo de sua história, sendo de luta pela terra, de legalização do espaço onde funciona a Escola, e de organização dos educandos, educandas e militantes que trabalham na construção pedagógica bem como da edificação concreta da EMS.

#### **4.3.2 – Proposta pedagógica da EMS**

A Coordenação Pedagógica, conforme aponta o documento “Proposta Pedagógica do Curso de Ensino Médio e Nível Técnico” (MST. EMS, s/data, p. 1), compreende “que esta proposta é um processo em construção a partir de discussões coletivas e constantes avaliações, podendo também ser norteadora de outros processos de formação da classe trabalhadora”. Ou seja, têm a compreensão de que a proposta pedagógica é uma construção permanente e dialética, um processo que vai se construindo e se constituindo a partir das experiências práticas e das reflexões teóricas da coordenação política pedagógica, bem como do Setor de Educação do MST, e das demais entidades e movimentos sociais que participam do processo de construção do conceito de Educação do Campo.

O principal objetivo da Escola Milton Santos é a escolarização, formação política e formação profissional dos militantes do MST e de outros movimentos sociais, tendo como público alvo principalmente a juventude dos acampamentos e assentamentos de reforma agrária, mas também tendo vários adultos entre seus educandos e educandas.

Os objetivos da EMS estão diretamente vinculados aos interesses políticos do MST, nesse sentido, na cartilha “Todo e Toda Sem Terra Estudando – Jornada de Educação”, aponta-se como desafio da EMS, que deve estar presente na construção do seu projeto político

pedagógico:

a importância de cultivar e contribuir na construção da identidade dos sujeitos sociais e da Educação do Campo, trabalhar a educação e a escolarização de jovens e adultos do campo, vinculados a movimentos e organizações sociais de trabalhadores, com a tarefa de refletir e contribuir na formação humana em todos os momentos e espaços de vivências na escola, cursos e nas atividades a serem realizadas em consonância com seus objetivos; nas atividades de formação de curta duração como seminários, oficinas, plenárias, cursos de qualificação e capacitação em vista dos desafios do momento histórico e da filosofia da Educação da Escola e do MST (MST, 2006a, p. 22).

Vinculado ao desafio citado acima, conforme MST (2006a, p. 23 e 24), apresentam-se os objetivos da EMS, que são: a elevação do nível de escolarização, formação política e cultural e capacitação profissional de jovens e adultos do campo, visando contribuir na construção de um projeto de desenvolvimento do campo e do país comprometido com a soberania nacional, com a reforma agrária, com a democracia popular, com respeito ao meio ambiente, com o desenvolvimento de valores humanistas, principalmente da solidariedade entre os pobres do campo e da cidade, proporcionando um ambiente educativo que contribua para uma formação integral dos educandos e educandas, como pessoas, como profissionais e como sujeitos sociais e históricos. Tendo o trabalho como princípio educativo, possibilitando espaços de vivências e exercícios práticos de trabalho cooperativo e de educação para a cooperação e trabalho, que atendam as demandas do desenvolvimento dos assentamentos e comunidades de pequenos agricultores.

Para tanto, a EMS visa constituir-se num espaço de estudo e pesquisa de alternativas de desenvolvimento do campo, a partir da concepção dos movimentos sociais do campo, sendo um espaço: de laboratório de capacitação e qualificação de pesquisas e práticas no processo de transição para a matriz produtiva agroecológica; de produção de alimentos livres de agroquímicos e transgênicos, buscando a viabilidade social, econômica, política e ética frente às demandas de alimentos, tendo em vista a soberania alimentar do povo brasileiro; de desenvolvimento de atividades culturais, formativas, de capacitação e lazer com os educandos e educandas e com a comunidade local e regional. (MST, 2006a)

No documento referido, apresenta-se o perfil que se espera dos técnicos que se formarão na Escola Milton Santos: “formação de militantes / técnicos com capacidade de análise da realidade, de interferência no meio produtivo e comunidades dos assentamentos de reforma agrária” (MST, 2006a, p. 24).

Nesse sentido, existe a compreensão da formação como um processo que vise preparar militantes e dirigentes para o estudo e para o trabalho, seja no trabalho agrícola nas áreas de reforma agrária, ou no trabalho político/organizativo dos movimentos sociais, para a

pesquisa e cooperação, para o cuidado com o ser humano e com a natureza, para a ação e transformação da sociedade, ou seja, um processo permanente de transformação humana, de prática de novos valores humanistas e socialistas.

Assim, os princípios educativos da EMS se fundamentam na relação entre a prática vivenciada cotidianamente e na teoria estudada e elaborada a partir da prática e da reflexão da realidade, visando à produção e a socialização de conhecimentos e a transformação da realidade.

Combinam-se no processo pedagógico, ações coletivas e individuais, gestão democrática e auto-organização dos educandos, estabelecendo-se vínculos entre os processos educativos, políticos, econômicos e culturais.

Os cursos de nível médio integrado desenvolvidos na Escola Milton Santos, se estruturam em regime de alternância<sup>57</sup>, ou seja, os educandos ficam um período na escola, Tempo Escola (TE), e um período em sua comunidade de origem, Tempo Comunidade (TC), o que garante ao trabalhador do campo o acesso à escola sem abandonar o trabalho produtivo, pois no tempo comunidade, os educandos têm a tarefa de desenvolver e acompanhar experiências de produção junto aos núcleos de famílias dos assentamentos que estimulem mudanças nas práticas produtivas e culturais, visando mudanças na conversão do modelo tecnológico tradicional para a agroecologia, bem como o desenvolvimento da produção para a subsistência e não apenas para o mercado, na busca de garantir a soberania alimentar das famílias assentadas e da população de modo geral.

Para a coordenação política/pedagógica da EMS, toda e qualquer atividade desenvolvida na Escola faz parte do currículo, desse modo, são organizados os tempos educativos, que procuram abranger as atividades desenvolvidas de forma planejada, buscando uma interação entre todas as áreas. Sendo os tempos educativos os seguintes<sup>58</sup>:

Tempo aula: momento em que são desenvolvidos os eixos temáticos nas áreas do conhecimento do currículo do curso, referentes às disciplinas de escolarização, conteúdos técnicos e de formação político-ideológico-organizativos;

Tempo leitura / estudo dirigido: este momento tem a intencionalidade de desenvolver o gosto e o hábito da leitura entre os educandos e educandas, são leituras diárias de literatura, textos de formação política, bibliografias, informativos, jornais, revistas, entre

<sup>57</sup> Abordamos o tema da Pedagogia da Alternância no segundo capítulo deste trabalho.

<sup>58</sup> Conforme descrito nos seguintes documentos: MST.EMS. Proposta Pedagógica do Curso de Ensino Médio e Nível Técnico. Maringá, s/data (mimeo); MST.EMS. Projeto Metodológico. Curso Técnico em Agroecologia. Ensino Médio Integrado. Turma III. IV Etapa. Maringá, janeiro de 2007 (mimeo); MST.EMS. Projeto Metodológico. Curso Técnico em Agroecologia. Ensino Médio Integrado. Turma III – Haydée Santamaría. Etapa VI. Maringá, Janeiro de 2008 (mimeo)

outros;

Tempo Noticiário: destinado a acompanhar o noticiário, buscando fazer uma análise crítica dos fatos que a mídia veicula diariamente;

Tempo seminário: tem a finalidade de socializar conhecimentos, a partir da organização dos educandos e educandas em grupos para estudo e aprofundamento de determinado tema/assunto de acordo com as necessidades das turmas, com a conjuntura do momento ou de acordo com o eixo temático que está sendo desenvolvido;

Tempo de estudo independente: tem a intencionalidade de proporcionar ao educando e educanda um espaço de auto-organização nos estudos individuais;

Tempo mística<sup>59</sup>: pode ser um momento diário ou semanal, em conjunto com todo o coletivo da EMS, visa o cultivo da mística dos povos do campo e da classe trabalhadora em geral;

Tempo cultural: momento dedicado as atividades culturais que resgatem os valores e a cultura do povo, especialmente da cultura camponesa, sendo realizadas Noites Culturais, teatros, oficinas de artes, sarau de poemas, entre outras;

Tempo de atividades esportivas e de lazer: momento formativo que visa desenvolver a cooperação e a solidariedade em contraposição à competitividade, planejado coletivamente, são realizados jogos coletivos, exercícios físicos, passeios, dança, entre outros;

Tempo trabalho produtivo: tem caráter formativo com o objetivo de desenvolver a coletividade, a organização e a cooperação, definido a partir das demandas da EMS, sendo realizados trabalhos agropecuários (horta, cuidado com animais, entre outros), e de embelezamento da escola (plantio de árvores e flores, construção de parque infantil, pinturas, etc.). É um princípio educativo que interliga as várias dimensões do ser humano, neste sentido deve ser planejado coletivamente, refletido e avaliado pelo conjunto da Escola.

Tempo serviços: refere-se aos serviços indispensáveis para a manutenção da Escola, (limpeza dos espaços coletivos, lavagem de louças, preparo dos alimentos, entre outros). De responsabilidade dos núcleos de base.

Tempo oficinas: objetiva desenvolver habilidades em distintas áreas, podendo ser organizadas pela coordenação pedagógica, técnicos, dirigentes ou pelos próprios educandos e educandas. Sendo alguns temas propostos: saúde alternativa, sexualidade e afetividade, oratória, xadrez, artes plásticas, agroindústria e controle sanitário, desenvolvimento da leitura e escrita, entre outros.

---

<sup>59</sup> Abordamos com mais profundidade o tema da mística no capítulo três.

Tempo núcleo de base: tem por intencionalidade promover a discussão acerca do curso e da organicidade interna da escola. Também encaminhamentos gerais da turma e do curso. É um espaço fundamental de estudo e debate para auto-organização dos educandos e educandas, no processo de organicidade da Escola e do MST.

Tempo comunidade (TC): planejado pela equipe pedagógica, tem caráter interdisciplinar, objetiva desenvolver pesquisa, organização pessoal e atividades produtivas, a partir de estudos orientados, práticas de campo e participação de atividades político/organizativas do MST ou de outros movimentos sociais.

Cada tempo educativo, citado acima, conforme o Projeto Metodológico (MST.EMS, 2007a), é pensado e planejado com intencionalidade pedagógica, objetivando para que de fato as atividades desenvolvidas pelos educandos e educandas sejam educativas. Estes tempos educativos, estão vinculados aos princípios filosóficos e pedagógicos do MST, citados no início deste capítulo, conforme aponta a citação abaixo:

A pedagogia do MST é articulada em torno de princípios pedagógicos e filosóficos de modo que possibilite potencializar as várias dimensões do ser humano, no processo de apropriação do conhecimento. Assim a escola precisa ser trabalhada como um lugar de formação humana, assumindo a complexidade deste processo. Neste sentido precisa desenvolver em seu cotidiano uma intencionalidade pedagógica de todas as ações que serão realizadas, as quais devem ter conteúdo e forma objetivando qualificar a prática do ser humano que queremos ajudar a formar. (p. 3)

Busca-se assim articular estudo, trabalho e organização da turma de forma articulada / integrada, a partir dos tempos educativos, que são distribuídos em tempos semanais de acordo com as necessidades e demandas do curso e da Escola. Como exemplo, pode-se observar esta articulação / integração conforme o Quadro 2, apresentado a seguir:

Horário	7:00	7:30 – 8:30	8:40 – 12:00	14:00 – 18:00*	17:30 – 18:30	20:00 – 22:00
Segunda	Mística	Tempo Leitura - Dirigido	Aula	Aula	Tempo Esporte e lazer	Seminário
Terça	Mística	Tempo Leitura - opcional	Tempo Trabalho	Aula		Reunião NB
Quarta	Mística	Tempo Leitura - Dirigido	Aula	Aula	Tempo Esporte e lazer	Auto - organização
Quinta	Mística	Tempo Leitura - Jornal	Tempo Trabalho	Aula		Oficina Yoga
Sexta	Mística	Tempo Leitura - Dirigido	Aula	Aula		Produção de texto
Sábado	Mística	Tempo Leitura - opcional	Aula	Mutirão		Atividades culturais

Domingo	Livre	Livre	Livre	Livre	Livre	Livre
---------	-------	-------	-------	-------	-------	-------

\*O tempo aula a tarde é das 14:00 às 18:00 horas, exceto nos dias do tempo-esporte e lazer, que vai até 17:30 horas.

Fonte: Coordenação Política Pedagógica da EMS.

Quadro 2 – horários da VI Etapa da Turma Haydée Santamaría.

Podemos observar no quadro acima que são muitas as atividades desenvolvidas, e analisando a proposta educativa do MST podemos afirmar que estas visam garantir um dos principais objetivos do Movimento, que é a formação integral dos sujeitos sociais inseridos em seus cursos, o que, portanto é uma proposta que se justifica e se efetiva nas escolas do MST, ou seja, é uma proposta para um determinado tempo e espaço socialmente organizado.

Além das atividades constantes no quadro acima, nos intervalos de almoço e jantar, os educandos e educandas, organizados nos Núcleos de Base, têm as tarefas de lavar as louças utilizadas nas refeições, limpar o refeitório e os banheiros.

Como falamos anteriormente, os objetivos da Escola estão diretamente vinculados aos objetivos do MST, refletindo também na forma organizativa da EMS, que se dá através da organização de coletivos:

Coletivo pedagógico dos cursos: tem como tarefa fazer o acompanhamento permanente dos educandos e educandas, garantir as linhas políticas dos cursos, sendo responsáveis pela gestão, metodologia e memória dos cursos em desenvolvimento, devendo realizar um processo permanente de avaliação e reflexão dos processos pedagógicos junto ao coletivo do curso. Integram esse coletivo membros do coletivo de educação do curso, técnicos e membros das direções dos movimentos sociais.

Coletivo da coordenação geral do curso: A coordenação geral do curso é formada pela coordenação político pedagógico e pelos coordenadores e coordenadoras dos núcleos de base, tendo a responsabilidade de coordenar as atividades que são definidas coletivamente.

Núcleos de Base (NB): em cada etapa, os educandos são divididos em núcleos de base, que variam de acordo com o número de educandos e educandas, em média cada núcleo têm de 6 a 10 educandos e educandas, estes núcleos tem a responsabilidade de desenvolver estudos em grupo, realização de tarefas necessárias a manutenção da escola (tempo trabalho produtivo e tempo serviços), organização de atividades culturais, entre outras.

A partir dos coletivos e núcleos de base (NB), organiza-se a gestão coletiva da EMS, envolvendo todos os sujeitos do processo (educandos e educandas, educadores e educadoras, coordenação pedagógica), essa forma de organização possibilita uma gestão democrática, a partir da auto-organização e participação de todos.

### 4.3.3 – A turma Haydée Santamaría:

Atualmente (segundo semestre de 2008) na EMS estão em desenvolvimento uma turma de pós-médio, e uma turma de ensino médio integrado de Técnico em Agroecologia. Optamos por pesquisar a turma de ensino médio integrado, de acordo com os objetivos da pesquisa anteriormente indicados.

Segundo o Plano de Estudos do Curso Técnico Integrado em Agroecologia (MST.EMS.ETUFPR, 2006), os objetivos do curso são oportunizar a formação/habilitação técnica em agroecologia aos educandos e educandas, ampliando a qualificação de jovens através da capacitação técnica e escolarização integrada de nível médio, a partir de uma formação integral, conjugando desenvolvimento humano, inserção na realidade, escolarização e profissionalização qualificada, possibilitando a formação de quadros técnicos de nível médio com capacidade de análise política e organizativa, visando o desenvolvimento das áreas de reforma agrária e de pequenos agricultores.

Para ingressarem no curso Técnico Integrado de Agroecologia da EMS, alguns dos requisitos estabelecidos foram: ter o ensino fundamental completo; estar inserido e ser indicado pelos movimentos sociais e/ou organizações populares, participar e ser selecionado na etapa preparatória realizada em novembro de 2005 (Conforme MST.EMS.ETUFPR, 2006).

O curso tem a duração prevista de três (03) anos, com dez (10) etapas de Tempo Escola, organizadas a partir da proposta pedagógica da EMS, abordada no tópico anterior, na perspectiva da integração da cultura geral com as qualificações e habilidades gerais e técnicas específicas da agricultura camponesa e métodos agroecológicos.

No documento acima referido, em relação à organização e funcionamento do curso, destaca-se:

A organização e funcionamento do curso e da turma dependem da disciplina consciente e da unidade do grupo, por intermédio da vivência dos valores que caracterizam as novas relações entre as pessoas. Portanto todos coletivamente terão a responsabilidade e o compromisso de desafiar-se a romper os limites impostos pelo capitalismo, abrindo a perspectiva para a construção de um novo ser no qual se traduza o princípio humanista e Revolucionário. Que possamos incorporar e vivenciar esses valores durante esse curso, e na nossa vida de militantes (MST.EMS. ETUFPR, 2006, p. 13).

Ou seja, busca-se a formação não de técnicos para atenderem as demandas do

mercado, mas técnicos militantes, que atendam as necessidades das famílias camponesas vinculadas aos movimentos sociais do campo.

E como citamos, um dos tempos pedagógicos é o da mística, no entanto, além do momento específico realizado cotidianamente, a mística está presente em diversos momentos e dimensões da Escola, nesse sentido, cada turma define um nome de um lutador ou lutadora das causas sociais, o nome escolhido pela turma pesquisada foi Haydée Santamaría<sup>60</sup>, revolucionária e guerrilheira cubana.

Segundo os educandos e educandas, para a escolha do nome da turma primeiramente se levantou alguns nomes, chegando à indicação de três possibilidades: Florestan Fernandes, Antonio Gramsci e Haydée Santamaría. Após as indicações, os educandos e educandas realizaram pesquisa sobre a vida e obra de cada um dos três indicados, que culminou com a realização de um seminário, em que cada núcleo de base defendeu um nome; como já havia outras turmas, cursos e mesmo escolas com o nome de Florestan Fernandes e Antonio Gramsci, a turma optou por Haydée Santamaría, como forma de resgatar a história de uma companheira, como afirma a educanda Roseli:

porque foi um nome novo que surgiu, então você resgata, tanto que o nosso outro grito de ordem era “Atitude na América Latina, resgatando Haydée na Via Campesina”. É um novo nome, foi defendido bastante por ser mulher, na luta que teve na Revolução Cubana, por estar resgatando esse nome, porque Florestan Fernandes já tem esse nome, Gramsci também já tinha. Daí quando falou atitude, porque um pensamento dela é: “Para mim ser comunista, não é militar num partido político, pra mim ser comunista é ter uma atitude perante a vida”, então quando falou atitude a turma estava meio desanimada, então vamos ter atitude e ficou Haydée Santamaría mesmo.

No período de realização da pesquisa de campo, junho de 2008, a turma estava na VI (sexta) etapa do Tempo Escola, com vinte e quatro educandos e educandas, sendo dezenove homens e cinco mulheres, com idade entre dezessete a trinta e um anos, portanto, embora o curso seja na modalidade regular, o público desta turma se caracteriza como um público que poderia ser atendido na modalidade PROEJA (Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos), modalidade que vem sendo implantada no Estado do Paraná desde 2007.

A turma estava organizada em quatro núcleos de base (NB): Construindo Saberes, Trilhando o Caminho, Caminhos da Liberdade e Luta e Vida.

<sup>60</sup> Anexamos (anexo IV) ao final deste trabalho o texto publicado na página oficial do MST (disponível em: <http://www.mst.org.br/mst/pagina.php?cd=358>), que retrata a história de vida de Haydée Santamaría. E para saber mais indicamos: Haydée fala do Moncada. Havana, Casa das Américas, 1985 e MACHEN, Betsy. Haydée Santamaría, Austrália, Ocean Pres., 2003. Coleção “Rebeles leis” (livro em inglês, sem tradução para o português).



Dos vinte e quatro educandos e educandas, um educando veio da Paraíba, através de um intercâmbio organizado por um professor da Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná; a idéia inicial era de que um número maior de educandos participassem do intercâmbio, mas devido às dificuldades financeiras, acabou vindo apenas um; seis educandos e educandas tiveram iniciativa pessoal, auto-indicação para fazerem o curso, mas sem deixar de fazer uma discussão com a direção de suas regiões de origem, e os demais, dezessete foram por indicação, discussão das Brigadas<sup>61</sup>, destes, três tinham morado um tempo na cidade e fazia pouco tempo que haviam voltado para o acampamento ou assentamento, e dois estavam trabalhando na cidade quando foram indicados pela Brigada para fazerem o curso.

A partir dos dados acima, observando que dos vinte e quatro educandos e educandas, cinco moraram um período na cidade, podemos apontar como uma hipótese, que uma das conseqüências da realização dos cursos de escolarização, educação profissional e formação política do MST, tem sido uma alternativa para a retorno/ manutenção da juventude no campo, como espaço de produção / reprodução social de sua existência, junto à convivência com a sua família que está lutando pela terra em um acampamento, ou que já tenha conquistado um “pedaço de chão” num assentamento.

Dos vinte e quatro educandos e educandas, cinco vivem em acampamentos, sendo que durante o período em que estavam no TE, um acampamento foi despejado e a educanda Maila não sabia para onde iria após o encerramento da etapa, tendo em vista que após o despejo seus pais desistiram de lutar pela terra, mas ela queria continuar na luta; o educando da Paraíba, durante o curso, nos períodos de TC fica em um centro de formação; e os demais dezoito educandos são assentados ou filhos de assentados, portanto vivem em assentamentos.

Como os cursos implementados na EMS têm uma metodologia diferenciada das escolas públicas, alguns educandos tiveram dificuldades de adaptação no início do curso, como afirmam os educandos Antonio e Luís:

Os primeiros dias tinha vontade de ir embora, mas agora, o curso assim pra mim tá sendo um aprendizado maior do que eu tive na vida, 26 anos, aqui tá sendo bem mais do que eu esperava, bem melhor (Antonio).

Na verdade a escola é pesada. Você não se prende só a isso aqui. Aqui a rotina é grande, mas lá fora você tem outra, tem uma rotina que às vezes interfere, relação pessoal, problema pessoal, e aqui você é cobrado, então é bem complicado, às vezes você passa momentos difícil assim, e se torna difícil conciliar trabalho, estudo e

---

<sup>61</sup> Brigada é a denominação que o MST dá a sua forma de organização: a cada quinhentas famílias aproximadamente se constitui uma Brigada, onde se dá a organização dos núcleos de famílias acampadas e/ou assentadas, dos setores, e da Direção Estadual, que se constitui de um homem e uma mulher que representam cada Brigada existente no Estado, além de um homem e uma mulher de cada setor organizado. Atualmente no Paraná são trinta e três Brigadas.

mais questões pessoais. (Luís)

Aos poucos, as dificuldades vão sendo enfrentadas, na busca de serem superadas, e os educandos e educandas vão se integrando à metodologia da escola. E para a superação das dificuldades, apontam que é necessário ter planejamento pessoal:

Nós fizemos tipo um cronograma, você tem a sua hora pra estudar, sua hora pra trabalhar, sua hora pra fazer esporte e lazer, alguma outra coisa assim, dividindo. (Antonio)

Ela se torna uma rotina assim até legal de conviver, porque você não tem tempo assim de ficar com a cabeça... ah, ficar pensando nos problemas pessoal [...]. Você tem que disciplinar no horário, ter um planejamento pessoal e se disciplinar, porque se não você se perde [...]. A escola faz a gente pegar isso como prática. (Rosa)

Portanto, podemos observar que há uma forma diferenciada de organização da escola em relação as escolas públicas das redes municipais, estaduais e federais. Na EMS e nas demais escolas do MST, os educandos e educandas participam de processos diversos, que envolvem estudo, trabalho, lazer e auto-organização pessoal.

#### **4.4 Apresentação e análise dos dados da pesquisa de campo:**

Como apontamos no primeiro capítulo desta dissertação, o quadro referencial deste trabalho se apoiou no materialismo histórico dialético, a partir de algumas categorias de análise que desenvolveremos neste capítulo, porém, antes de entrarmos nas categorias lógicas e de conteúdo, iremos abordar o que os educandos e educandas entendem por cultura.

A última questão abordada nas entrevistas foi sobre a compreensão de cultura para cada um dos entrevistados. Um fato ocorrido que acreditamos ser importante registrar, é que o livro que eles estavam lendo no Tempo Leitura no período de realização das entrevistas (junho de 2008), era o livro de Paulo Freire “Comunicação e Extensão”, e devido a isso, muitas respostas foram de acordo com a leitura que estavam realizando, e a frase que mais se repetiu foi “cultura é tudo o que o homem cria”, no entanto, vários apontaram que é difícil definir o que é cultura, que fizeram diversos debates, mas não conseguiram chegar a um consenso do que seja cultura, apontam também que cultura é uma palavra que embora pequena é muito forte. Vejamos então as respostas:

(...) eu não tenho como definir pra ti cultura é isso, sabe, porque ela tem vários aspectos, ela tem vários pontos, tem várias definições do que é cultura. (Celso)

A citação acima, e outros depoimentos, apontam que há várias definições de cultura. Os educandos Milton e Manoel destacam que cultura é o que uma pessoa ou povo constrói, mas também o que herdamos de gerações passadas:

nós estudamos bastante, estudamos não, discutimos bastante, debatemos esse negócio de cultura aí. Eu acho que cultura assim é tudo que uma pessoa e um povo constrói, é você trazer um modo, um costume que a pessoa tem, digamos na família tem o costume de, minha família, tem o costume, digamos assim é, [...] eu chego em casa eu tenho que dar benção pro pai e pra mãe, e as outras famílias eu vejo que não, de certa forma é uma cultura que a gente traz, meu pai quando vai na casa do meu avô, ele dá benção também, então a gente vê que é uma cultura também, e tudo aquilo que o homem constrói é cultura. (Milton)

O que nós estamos fazendo já é cultura, cultura é toda atividade que você desenvolve, essas relações que a gente constrói. No meu modo de entender a cultura ela também é algo que você constrói mas que, ou algo que você herda de geração em geração, mas que você consegue preservar. Porque a partir do momento que você passa a perder a cultura, ou não criar, alguém pensar por você, vai perdendo essa identidade, mas, o ato do diálogo já é uma cultura, questão de troca de conhecimento. Eu particularmente tenho assim muita essa questão de herdar os costumes que meu pai sempre me ensinou, mas sempre mantêm isso, essa questão de uma parte que é da cultura, que a gente sempre vive a cultura camponesa, que sempre quando, [...] se fala naquelas pessoas o respeito, aquela forma de você pensar mais naquelas pessoas, então é isso, e dentro da questão cultural, uma palavra tão pequena, mas que tem uma dimensão muito grande. (Manoel)

Para a educanda Rosa, a cultura é criada a partir das necessidades de uma determinada comunidade, porém a educanda ressalta que está ocorrendo uma padronização da cultura:

(...) eu vejo assim, cultura é criada no meio de uma comunidade, por exemplo, na nossa própria escola, hoje eu vejo assim que às vezes cultura tá virando um padrão. Eu vejo assim, cultura criada pela própria necessidade do povo, vai se construindo. Hoje é difícil dizer resgate da cultura, que cultura nós vamos resgatar? Eu avalio assim, a cultura como uma comunidade que agiu pela própria necessidade de criar, e hoje, já é raro essas comunidades que tem [...] não é mais aquela cultura de quando eu era criança, que fazia aquele bailinho e tal, hoje bota aquele som mecânico no meio do salão, [...]. E hoje eu vejo assim, que cultura é uma palavra complicada, mas é uma coisa que faz parte, no nosso passado ela é forte. (Rosa)

A fala de Rosa nos remete a citação de Ribeiro, no capítulo 3, em que o autor destaca que a partir da influência da indústria cultural, está ocorrendo uma "universalização de qualidade duvidosa", em que a cultura popular tradicional se vê ameaçada pelos padrões burgueses que são reproduzidos pelos meios de comunicação de massa.

Por outro lado, essa influência tem limites, pois as pessoas não assimilam tudo passivamente, mas a partir de um sistema de significados baseado em uma visão de mundo, como já apontamos anteriormente. O que é reforçado pelos depoimentos dos educandos Oziel e Ernesto, que apontam que a cultura está relacionada com a identidade de povo e de classe:

Pra mim cultura, olha, em termos de cultura a gente determina várias coisas, os homens é que criam a cultura, a cultura é tudo o que é criado pelo homem. Então

desde o costume de cultivar alguma coisa, o costume de cantar nosso hino todos os dias, costume de lutar por nossos ideais, eu acho que pra mim a cultura esta relacionada com a identidade do ser humano. Um ser humano sem cultura, é um ser humano sem identidade, a cultura esta relacionada com todos os aspectos, todo o campo. (Oziel)

Cultura pra mim é uma coisa que faz com que o povo não perca sua identidade, [...], é uma virtude do povo, o povo constrói. Daí vem outras coisas tentando, você pode ver que nuvens de outras coisas, tentando encobrir a cultura, mas você pode ver que a cultura ela sempre sobressai, ela pode ficar afogada ali quatro, cinco anos, ela fica afogada vinte anos, ela sempre sai, porque a cultura verdadeira mesmo, ela tem uma raiz, ela germinou, brotou e cresceu, então não é uma coisa assim, feita pra dominar, feita pra fazer propaganda. Uma coisa que tem raiz, um exemplo é a viola caipira, é um exemplo das culturas dos caboclos, foi falando da cultura da roça, então é uma forma de ver que a cultura é muito forte, a cultura que é construída lá. (Ernesto)

O educando Ernesto enfatiza a influência que a indústria cultural tenta impor, utilizando-se da expressão "nuvens de outras coisas", por outro lado, também enfatiza que existe uma resistência cultural que procura manter a identidade cultural de determinados povos. Porém sem evitar que ocorra o que Burke e Canclini definem de hibridismo cultural, ou seja, por mais que exista uma resistência, as influências não são banidas totalmente, e mesmo a cultura popular apresenta contradições que precisam ser ponderadas, como podemos observar na fala abaixo:

Cultura, essa palavra é bem forte [...]. Antes eu via a cultura de uma forma assim, igual eles falaram, só camponesa, [...], mas eu nunca parava pra pensar o que a sociedade, que os outros seres humanos faziam não era cultura, tem essas outras músicas que pro pessoal é cultura, música é cultura, poesia é cultura, as tradição de cada um é cultura, então um pouco o homem cria, tem a capacidade de criar e recriar, cria seus instrumentos, o que tem em volta do seu mundo [...]. Às vezes essa cultura tá sendo utilizada pra outras formas, de dominar mesmo, igual à música ela é uma cultura, [...] mas ela foi utilizada mais pro mercado capitalista, só pra gerar lucro, às vezes nem repara a letra, só no ritmo [...], então tem que criar uma outra forma. E a cultura camponesa, como é que tem que resgatar a cultura camponesa [...]. Qual era a cultura, primeiro o que que é ser camponês? [...] Qual que era a cultura do campo? Machismo geralmente, o homem machista, essa cultura patronal, família ali, cada um no seu cantinho. Eu acho que a cultura que a gente tem que resgatar é aquela de tá ali em cooperação, cooperação com o ser humano, com a natureza, daí você traz música, mas você presente, letras, músicas que faça você ficar feliz, e que faça você sempre tá analisando o processo. (Roseli)

O depoimento acima traz um questionamento que consideramos relevante, pois em diversos documentos do MST e várias falas de dirigentes e militantes em encontros e seminários, observamos que sempre se destaca a importância de se fazer um resgate da cultura camponesa, porém ainda há uma lacuna sobre o que se deve de fato resgatar.

Como aponta a educanda Roseli, a cultura camponesa como se constituiu dentro do sistema capitalista, carrega valores da ideologia dominante, possíveis, no mínimo, de serem re-significados.

É possível que isso esteja claro para as pessoas envolvidas nas instâncias

nacionais e estaduais do MST, especialmente dos setores como educação, formação, comunicação, cultura, mas não está na militância, vamos assim chamar de intermediária, e muito menos na base do Movimento, pelo que constatamos em nossa pesquisa com os militantes que participam da EMS e seu entorno. E como aponta o educando Josué, há muito que se aprofundar histórica e teoricamente:

Cultura, todos nós somos fazedores de cultura, é o povo que faz a cultura. Como eu posso explicar, nós somos, porque o que você aprende, você reproduz no meio, então de uma forma ou de outra é uma cultura. Eu particularmente, eu não tenho claro bem o que que é, mas até nós temos uma aula que nós estamos discutindo o que é cultura, cultura camponesa, o que é campesinato. Então tem muita coisa que nós temos que aprofundar no histórico mesmo, teórico, pra nós pegar o rumo da prosa. (Josué)

A fala nos remete a citação de Arroyo, no capítulo 3, em que o autor demonstra uma preocupação em vincular o cotidiano da escola, da prática educacional com as matrizes culturais do campo. O aprofundamento teórico apontado pelo educando terá um significado maior se for parte integrante da proposta curricular de cada curso desenvolvido pelo MST.

Destacamos também um ponto que aparece na fala do educando Valmir, que não aparece nas demais, que a cultura “são conhecimentos que não são privatizados”:

O que é cultura? cultura é a ação do homem, cultura é tudo aquilo que o povo produz, o homem faz e produz, cultura são conhecimentos que não são privatizados, que o povo que produziu, e ao mesmo tempo, é o hábito do homem de lidar com a natureza, com o meio que ele vive, isso é cultura. Não dizendo que do outro lado, que tem conhecimentos privados, que eles criaram pra favorecer a eles, mais a cultura do povo é a cultura que tem que permanecer, que é do povo não é de três, quatro. (Valmir)

Ou seja, o educando Valmir aponta o oposto pretendido pela indústria cultural, que na medida em que visa o lucro, privatiza a cultura, já a cultura popular, ela não deve ser de “três ou quatro”, mas de uma comunidade, de um povo, de um país.

Outra questão, que aparece explicitamente apenas na fala da educanda Margarida, e que gostaríamos de destacar é a relação entre cultura e classe sociais:

É complicado esse pergunta. O que é cultura, eu não sei se o meu pensamento tá certo, mas [...] cultura, pegando desde lá o início. [...] Talvez a cultura ela se distingue na questão de grupos sociais, pra grupos sociais, ou religião pra religião, porque daí tipo a religião católica vai ter um modo cultural diferente de outra, é nessa questão de por exemplo, os portugueses quando chegaram aqui tentaram implantar a religião católica, e os índios já tinha suas tribos, ali entre os índios já tinha uma cultura, cada um tinha uma cultura diferente, e daí os portugueses colocaram a católica, mas só que os índios já não aceitaram, [...] os índios ficaram ali com os seus deuses. Então eu vejo assim, o que é cultura pra mim, eu tô aqui, tipo lá, um exemplo, lá, acho que no Maranhão, eles produzem milho mas não usam fazer polenta, no Rio Grande do Sul eles produzem mandioca mas não fazem aquela, esqueci o nome agora, então eu acho que isso é questão de cultura, então nós aqui no Paraná nós é essa mistura, a cultura, tipo tem todos os elementos da cultura, tipo

religião, alimentos, modos de se vestir, só que as ferramentas são usadas de modo diferente a partir de todos os estados. (Margarida)

A educanda, com uma formulação simples, descreve a cultura no sentido descrito por Chauí, no capítulo 3, que define a cultura como campo das formas simbólicas, em que a cultura é compreendida a partir das relações que determinada comunidade estabelece entre seus membros e com a natureza.

Com base nos depoimentos acima, entendemos que a maioria dos educandos e educandas possuem uma compreensão do que é cultura, das influências geradas pela ideologia dominantes, principalmente através dos meios de comunicação de massa, e que por outro lado, desenvolvem uma resistência para resgatar e valorizar a cultura popular, mais especificamente a cultura camponesa, agora como esse processo ocorre no cotidiano desses sujeitos, é o que pretendemos desvelar ao analisar os dados coletados na pesquisa de campo.

A seguir passaremos a desenvolver as categorias de análise.

#### **4.4.1 Parte e totalidade:**

Como apontamos no capítulo 1, a categoria parte e totalidade tem o objetivo de nos ajudar a compreender a relação do MST com a sociedade em que o mesmo está inserido – a sociedade capitalista moderna – e a relação entre coletivo e indivíduo no processo educativo do Movimento.

E como apresentamos na proposta pedagógica da EMS, no processo pedagógico combinam-se ações coletivas e individuais. Os depoimentos abaixo apontam para a existência da interação entre o individual e o coletivo:

A partir do momento que vai pensar um teatro ou poesia, se pensa individualmente, mas se pensa em coletivo, se troca as idéias, então cada um tem o direito de se expor e contribuir. (Manoel)

pra começar, pra fazer uma atividade cultural já é em coletivo, daí contribui até mesmo no relacionamento, enquanto pessoa, enquanto escola. O espaço ali da atividade cultural tá todo aquele coletivo onde você tanto se diverte, troca idéias, conversa coisas, joga conversa fora, conversa coisas com relação ao curso. (Maila)

Portanto os processos pedagógicos, contribuem não só para a realização de atividades concretas, mas também para o processo de construção dos sujeitos neles envolvidos.

Além do incentivo ao desenvolvimento de processos coletivos, as experiências

culturais desenvolvidas no MST, têm também como diretriz *a arte como intervenção na realidade*, como apontado anteriormente. Nesse sentido o questionamento feito aos educandos e educandas foi sobre a relação das atividades culturais com a conjuntura atual, obtendo-se as seguintes respostas:

elas sempre são feitas de coisas do passado trazendo pra realidade, vamos dizer, da forma que a gente tá, denunciando a forma que a sociedade tá organizada, de certa forma traz o que o Movimento, a organização, até mesmo nós podemos fazer pra mudar esse sistema, nós trabalhamos sempre em cima disso. (Francisco)

(...) através das místicas, ou a questão do próprio teatro é uma forma de você resgatar não só o atual momento, mas o momento passado ou a expectativa pra frente. (Manoel)

(...) é focada num aspecto histórico que a gente viveu, tanto é focado na realidade nossa hoje, desde uma jornada socialista, uma noite cultural, e a gente pra organizar a gente tem um tema, pra organizar e apresentar, então isso foca muito à realidade, nossa concepção de mundo, coloca muito a realidade do tempo que a gente convive aqui na Escola, do dia-a-dia. (Celso)

Os depoimentos acima apontam para o conhecimento que os educandos têm sobre o movimento da história, da articulação entre passado, presente e projeto de futuro, vislumbrando a possibilidade de mudanças a partir de experiências individuais, mas sobretudo a partir da organização social do movimento ao qual fazem parte, ou como aponta Cury, no capítulo 1, buscam construir uma visão de mundo em que conecte dialeticamente o processo particular vivenciado no cotidiano da organização social em que estão inseridos com processos sociais mais amplos.

#### **4.4.2 Relação Teoria e Prática:**

Um dos princípios pedagógicos do MST é a relação teoria e prática. Este princípio visa o desenvolvimento da capacidade para articular a teoria estudada com as situações vivenciadas cotidianamente. Esse processo pode ser observado na fala abaixo, em que a educanda aponta a relação entre a teoria estudada na disciplina de Biologia e a prática desenvolvida no trabalho com a lavoura:

a gente trabalha na lavoura, a aula de biologia que a gente tinha aqui sobre solo, a gente ia e conversava lá, então a gente tava ali na prática, aprendendo, então você concilia bem fácil os dois. (Roseli)

Essa relação se dá também a partir da crítica e de reflexões da realidade. Os dois próximos depoimentos tratam da questão da dialética, do contraditório, do confronto de

projetos sociais e técnicas / tecnologia a eles associados. Ou seja, como apontamos no II Capítulo, a concepção da Educação do Campo é uma construção conceitual, se constituindo num novo paradigma, que rompe com o paradigma da educação rural que tem o produtivismo como referência, ou seja, o campo apenas como espaço de produção de mercadorias a partir de um modelo tecnológico, denominado atualmente de agricultura convencional ou agricultura moderna, que começou a ser implantado no Brasil a partir dos anos de 1960, desenvolvendo-se o capitalismo no campo.

Em contraposição a esse modelo tecnológico e visando a superação deste paradigma, a Educação do Campo, têm como referência o campo como espaço de produção / reprodução da vida, e nesse sentido busca desenvolver outra matriz tecnológica de produção na agricultura, resgatando conhecimentos populares, e como apontamos anteriormente, identificando inovações e conhecimentos desprezados pelo sistema capitalista, visando à construção de práticas e conhecimentos contra-hegemônicos, a partir da crítica e reflexão sobre os conhecimentos que estão sendo produzidos, bem como dos conhecimentos historicamente acumulados, como podemos observar nos depoimentos abaixo:

por exemplo assim em relação à agricultura, o modo de produzir, a gente faz aquele resgate, mais com aquele olhar dialético da gente melhorar, que é uma maneira da gente contrapor essa agricultora moderna, a gente sempre faz o resgate, mas a gente sempre traz o histórico do camponês, do campesinato, dos agricultores, mas com aquele olhar crítico e dialético. (Valmir)

A gente [...] vai fazer um debate sobre a classe camponesa, sobre os desafios, o que é a agricultura convencional que as multinacionais estão impondo pra nós, então quando a gente começa a debater isso, influência muito, porque tem tudo a ver. (Marcos)

A relação entre teoria e prática, ocorre em vários campos, como podemos observar nas falas abaixo que apontam a possibilidade de interação entre técnica e política:

a própria relação da música, se for olhar, esta sendo bem forte dentro do curso, tem algumas que resgatam a questão das sementes, outras que trabalham mais a questão dos próprios valores humanistas. (Valentin)

Aqui na escola depende da época, a nossa turma já fez uma festa junina, agora a gente vai fazer outra, e quando não tem nenhum feriado festivo, igual São João, Santo Antônio, a gente faz noite cultural, jornada socialista, mas a participação do pessoal é bem legal, daí a gente tenta englobar o que a gente aprendeu nas aulas técnicas, nas aulas políticas, tenta juntar tudo. (Salette)

O depoimento da educanda Salette indica a necessidade de superar fragmentações e dissociações relativas ao caráter disciplinar das ciências e da educação, que embora a integração seja um dos pressupostos do projeto metodológico da Escola, e mesmo que ocorra na prática, ainda há limitações que precisam ser rompidas. E essa interação pode se dar a



partir também da relação entre os conteúdos das disciplinas apresentados em sala de aula e a realização das atividades culturais:

por exemplo a aula de capoeira que nós tivemos na etapa passada, foi a questão dos tempos dos escravos que nós estudamos na disciplina de história, que o homem era escravizado, quando os portugueses vieram pro Brasil e escravizaram os negros, a questão do racismo [...]. E a capoeira foi desenvolvida pelos quilombolas, e o que aconteceu com os quilombolas? Nós estudamos que era o Zumbi que comandava, era o pessoal dos engenhos que fugiam, iam pras matas [...]. Nós estudamos que no passado, não havia indústria pra fazer nossos utensílios domésticos, como vasos e outras coisas, o homem mesmo fazia, de cerâmicas, como o homem foi desenvolvendo as tecnologias, então a gente vê que uma coisa esta interligada com a outra. (Carlos)

a mesma aula que a gente tem sobre solos ali, por exemplo, dentro da sala que a gente estuda e vai fazer na prática, a oficina ela tem o mesmo valor, pra mim a forma de ver assim, tem a mesma característica, a mesma importância. Tem, com certeza, uma coisa que eu percebi assim nas nossas noite cultural que a gente montou, o que aparece assim é a disciplina de história, filosofia, é mais história e filosofia, o que a gente faz nas noites culturais e jornadas socialistas também. (Celso)

quando trabalha determinado tema em sala de aula, vai refletir às vezes na mística, ou num teatro, sempre, de certa forma tentando trazer aquele momento pra realidade, tentando vivenciar aquele momento ali, momento bom ou momento ruim, sempre tentar trazer até para as pessoas que contribuem aqui também, por mais que estão aqui dentro, às vezes ficam meio solto, compartilhar com as demais pessoas (Oziel).

Como podemos observar nos depoimentos apresentados, os educandos e educandas conseguem fazer uma relação entre o que estudam em sala de aula com as atividades técnicas e políticas que desenvolvem na escola, bem como com a realidade em que o MST está inserido.

#### **4.4.3 Formação integral:**

Utilizamos a categoria formação integral, a partir das formulações de Gramsci, como apontamos no capítulo 1, em que o autor destaca que todos os seres sociais são intelectuais, não se separa o *homo faber* do *homo sapiens*.

A formação integral também é um dos princípios filosóficos da educação no MST, embora apresentado com outro nome: Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana.

Nesse sentido, os cursos técnicos desenvolvidos pelo Movimento, não são apenas de capacitação profissional, como são a maioria dos cursos de formação profissional, há

também a intencionalidade de formação política, como podemos observar nos depoimentos abaixo:

[...] quando a gente veio, técnico em agroecologia, então pensando que era só o técnico mesmo, e como eu não tinha uma visão, meus pais são assentados no MST, mas não tem essa visão orgânica do MST, então essa questão política eu já não sabia. Acho que a maioria do pessoal aqui já não sabia que a gente ia ter esse processo de formação política, a gente pensou mais no técnico, que a gente ia sair técnico formado em agroecologia, a gente já vê que não é bem assim, é mais (Margarida).

Os educandos vão revelando aspectos da interação / integração das múltiplas dimensões formativas, como a técnica e a humana:

no começo a única expectativa que a gente tinha era formação técnica, que era se formar e ter um diploma lá e trabalhar como técnico. Mas a partir do que você vai estudando, você vai vendo que não é bem como a gente pensa, é um curso técnico, mas tem muitas outras coisas, tem outros objetivos no meio, porque a expectativa é formar um militante técnico que saiba interagir tanto com as pessoas como com a natureza (Sebastião).

Portanto, percebem que o curso vai além de suas expectativas, ou nas palavras da educanda Margarida, o curso “é mais”, no sentido de visar não apenas o conhecimento, mas várias dimensões da vida humana. A fala abaixo sintetiza a opinião da maioria:

O curso na verdade, quando a gente vem fazer, a gente tem toda uma idéia construída, aí quando chega aqui você depara com outra realidade, com um outro jeito de você conviver, de você se relacionar com as pessoas. A minha expectativa é terminar e seguir na luta, porque, o curso nos proporciona isso, que nós tenha responsabilidade, que nós tenha caráter, e acima de tudo tenha pertença ao Movimento e a classe trabalhadora. E quando eu terminar aqui, eu quero contribuir na organização, quero seguir esse caminho que é um alicerce que a gente tá construindo, quanto mais à gente estuda, mais se politiza, se tem mais chance de contribuir dentro da organização, de tá repassando conhecimento que você sabe, se não fosse a organização seria mais um perdido lá fora, alienado. (Josué)

Como apontamos anteriormente, na proposta metodológica do curso, para alcançar o objetivo de uma educação integral, há vários tempos educativos que se mesclam no decorrer do Tempo Escola, com uma rotina que articula estudo, trabalho e convivência coletiva dos educandos e educandas. Essa rotina, para alguns é difícil de conciliar:

Pois olha, nós estamos na sexta etapa e eu comecei a conciliar agora, e ainda a gente vê que é um pouco complicado, porque na escola lá que a gente estuda é só tempo aula, serviço são coisa separada. A escola aqui, tem aula prática que envolve trabalho, nós trabalhamos também, depende a gente vai na roça, depende do setor que a gente faz parte, então pra mim foi um pouco difícil (Carlos)

Pra mim assim é muito importante. A gente tê que se auto organizar, tanto nas tarefas coletivas, que é as tarefas do NB, tarefas internas da escola que fazem parte do processo de educação da gente e tanto auto-organização pessoal. Então tem hora, por exemplo, eu tenho tarefa lá de lavar roupa, meus problemas pessoal pra resolver, mas eu tenho tarefa coletiva, então a gente vê assim, a tarefa coletiva ela é mais

importante do que as minhas tarefas pessoal, porque eu tenho que me organizar em outro tempo. Então às vezes a rotina é puxada, mas pra mim é tranquilo, muitas vezes a rotina pra gente fica apertado, você tem as suas tarefas pessoais pra fazer, você tem as tarefas do coletivo. (Celso)

Os dois depoimentos anteriores destacam aspectos importantes da pedagogia do MST, tais como a relação entre educação, trabalho e a participação coletiva.

Portanto, embora muitos apresentem as dificuldades para se conciliar todas as atividades planejadas nos diversos tempos educativos, reconhecem a importância das mesmas como espaço de aprendizagem.

No sentido das atividades culturais se constituírem como uma das ferramentas de formação, uma das questões levantadas no questionário foi: qual a contribuição das atividades culturais, realizadas no tempo escola, para sua formação geral (humana, cultural, política, etc.)? Apresentando-se as seguintes respostas:

As atividades culturais realizadas é muito importante para nossa formação, humana, cultural e política, pois com essas atividades resgatamos nossa cultura. (Margarida)

Nós vivemos dentro de um sistema, onde a elite e os meios de comunicação trabalham diariamente na padronização, e na substituição da cultura nacional, e na imposição de modelos culturais estrangeiros, e as atividades realizadas, contribuem para a reflexão no processo de formação, e que os educandos não caiam em vícios e desvios. (Manoel)

São a partir dessas atividades que eu consigo me relacionar com os companheiros, e dentro de cada apresentação cultural é uma forma de resgatar e dar continuidade as culturas existentes, e com isso ver a formação política, são através desses desafios que nos forjamos seres humanos sujeitos da sociedade. (Milton)

É através dessas atividades e outras que nos forjamos construtores da história e de nosso próprio caminho, adquirindo consciência crítica, organizativa, política, cultural, social, ambiental. (Sebastião)

Nos depoimentos acima, há o reconhecimento de que as atividades culturais e as relações desencadeadas pelas mesmas, contribuem para a formação da consciência. A partir das relações estabelecidas, resgatam valores da cultura camponesa, se reconhecem como seres sociais constituintes da sociedade.

No mesmo sentido da questão anterior, perguntamos qual a contribuição das atividades culturais, realizadas no tempo escola, para a sua formação profissional (específica para determinada profissão ou atividade de trabalho)? Ou seja, para a atuação como técnicos em agroecologia, ou como militantes nas atividades políticas organizativas. Nas respostas o destaque é para a relação da cultura com o desenvolvimento profissional:

A militância do MST, tem que preservar, e carregar sempre junto, a cultura, pois é um dos valores, e uma identidade da classe trabalhadora. (Manoel)

As atividades culturais, nos liberta cada vez mais do modo de vida dos capitalistas, precisamos nos comunicar, ter uma boa expressão para falar com as pessoas sendo técnicos, e conhecer as culturas é fundamental. (Luís)

Nós militantes técnicos devemos entender a cultura do povo, para realizar melhor nosso trabalho na base. (Roseli)

As atividades culturais, para mim como futuro técnico que vou atuar trabalhando com uma população de assentados e acampados, onde há uma grande diversidade de cultura, possibilita entender o comportamento pessoal de cada companheiro e companheira. (Valentin)

Portanto, os educandos e educandas reconhecem que terão a responsabilidade de atuarem como técnicos que também são militantes, ou na expressão da educanda Roseli, de militantes técnicos, e por isso devem buscar conhecimentos em várias dimensões, e não apenas os conhecimentos específicos de sua área de atuação como futuros técnicos, e nesse sentido a cultura tem sua importância como elemento de valorização da identidade de classe, como facilitadora no contato dos futuros técnicos com as famílias assentadas e acampadas.

Aprofundando a questão, durante as entrevistas perguntamos se a participação nas atividades culturais desenvolvidas no Tempo Escola, seja na etapa em que eles se encontravam ou nas etapas anteriores, mudou ou está mudando a forma de ver e entender o mundo. As respostas foram unânimes, todos apontaram que a partir da participação nas atividades culturais mudaram muito, bastante, totalmente a sua visão de mundo, como podemos observar nas respostas abaixo. No entanto, há gradações e singularidades que precisam ser observadas mais de perto, posto que revelam formas e percepções diferenciadas dos educandos e educandas.

Nos dois depoimentos abaixo, podemos observar a percepção dos educandos sobre sua relação fora do espaço da Escola, sua relação com as demais pessoas que não pertencem ao MST, ou a outra organização social, incluindo seus amigos e familiares que não estão engajados em uma luta social:

Mudou, mudou totalmente, porque aqui na verdade as noites culturais te forja você a pensar. Quando você vai ver um ato qualquer aí fora, quando você vai sair pra qualquer lugar, qualquer coisa te faz pensar: ah se eu tiver fazendo isso esta totalmente fora do que eu tô estudando, tô aprendendo, você passa a relacionar isso aqui. (Luís)

Mudou totalmente, é tanto que quando eu saí da minha casa, por exemplo, [...] eu não tinha esse conhecimento político. E tanto também a compreensão dos meus pais, as prosas que eu tinha com meus colegas, já não consigo me adaptar [...]. A gente [...] desenvolve um pouco sobre o que é política, a gente desenvolve sobre o que é diálogo. [...] Tem colegas meus na Paraíba que não consegue ver como é que funciona o Estado, e eu só vim compreender como é que funciona o Estado, a partir do momento que eu entrei no Movimento, e estudando aqui. Outra coisa que mudou bastante é o hábito de ler, antes eu nunca tinha lido um livro, e a partir que eu entrei no Movimento, eu já comecei a ler um livro, já comecei a ler o mundo com outra

forma, não aquela só de você, por exemplo, as coisas não dá certo na minha vida porque Deus não quer, já hoje não, a minha visão é diferente, é porque Deus não quer, ou é porque eu não lutei? Essa também é outra mudança assim. (Valmir)

As próximas falas complementam os depoimentos acima, apontam que as atividades culturais ampliam o conhecimento, contribuindo para a mudança de visão de mundo, para o entendimento da divisão de classes sociais existente na sociedade:

Ajuda bastante. Depois que eu entrei nesse curso, com essas jornadas aí, a gente consegue ampliar o conhecimento nosso, porque antes quando eu tava no lote do meu pai, eu nunca tinha saído, eu só estudava e ficava em casa, não conhecia os dois lados que existe hoje na sociedade, na qual existe a dominante e a dominada. Você consegue através dessas coisas que a gente vê e estuda, a compreender os dois lados que tem na sociedade. Você vai vendo onde é que você se encaixa nesse processo, e o que essa coisa traz pra nós e de mal pra sociedade, os dois lados, e o que o modelo tem hoje traz mal pra nós também, eu era uma pessoa de uma consciência bem ingênua mesmo, vivia no meu mundinho. (Milton)

Esta mudando, a cada dia, dia-a-dia, porque tá participando dentro da sala de aula, das oficinas, da mística, tá vivenciando, podendo vivenciar, vê quase todos os acontecimentos em nível nacional e internacional e isso influencia que você seja uma visão mais crítica do momento atual que tá passando. E acho que você possa, a gente pensa que no projeto popular a gente possa propor alguma coisa nova, [...] você vê uma situação em nível internacional e muitas vezes nós somos um grãozinho de arroz que podemos se somar e construir algo novo, ou pelo menos ter a visão de que há a necessidade de se construir algo novo pra mudança. Porque a humanidade tá tendo necessidade de mudança, se não, nós não sabemos o que será no futuro, não sabemos se a humanidade vai progredir, se vai aumentar a população ou se vai regredir e chegar o momento de deixar de existir. Porque a situação que tá em nível nacional e internacional da pobreza, das desigualdades sociais, da questão da educação, a maioria da população tá na margem da sociedade, são só vinte por cento das pessoas que estão sobre o auge da riqueza, de acesso à educação de qualidade. (Valentin)

Conforme podemos observar nos depoimentos acima, as atividades culturais, inseridas em uma proposta que se pretende de educação integral, portanto articuladas à outras atividades pedagógicas, têm contribuído para a mudança de visão de mundo, para uma melhor compreensão de como a sociedade está organizada. E para o desenvolvimento de outras práticas, um exemplo é dado pela educanda Maíla, em relação ao respeito e valorização ao conhecimento adquirido por seus familiares:

Acho que contribui muito. Exemplo, dentro da nossa própria família, porque muitas vezes a gente não entende a forma dos pais, dos tios, a forma deles serem, a partir do momento que a gente participa de uma atividade cultural, vê como era, porque cada atividade cultural acontece num contexto, no tempo da minha vó era de um jeito, e hoje a minha avó traz coisas do tempo que ela era criança, então a gente aprende dentro de casa respeitar isso, que é uma coisa que eu não posso impor pra minha avó o mundo hoje, querendo fazer ela entender isso, sendo que ela traz desde o tempo dela aquele contexto que era diferenciado, a cultura dela, o jeito, a maneira dela viver. (Maíla)

Reconhecem que o meio em que vivem determina a forma de ver e entender o mundo:

Muda, é o meio que você vive determina, contribui, é um processo construtivo, acho que não é algo determinado, nós estamos num processo que onde você está inserido, aquilo que você aprende ou cria algo novo, você também ajuda a criar e a reproduzir aquilo. (Manoel)

Olha, tá num processo, tá ajudando, ajuda sim. Mas, totalmente, se você ver mudar essa ideologia que o Movimento prega, porque a gente viveu, eu tenho 20 anos, e o que eu vivi fora ainda tá forte dentro de mim, mas isso a partir do processo que a gente vai tendo dentro do Movimento, aqui dentro da Escola, ou seja nos encontros do Movimento, constante aqui também, tudo a companheirada aí a gente vai desvinculando um pouco. (Vladimir)

Portanto, mesmo recebendo as influências da sociedade capitalista, como várias vezes os entrevistados afirmaram ao longo deste trabalho, as relações sociais por eles vivenciadas no Tempo Escola, e mesmo no Tempo Comunidade, desencadeiam um processo de conscientização e mudança na forma de ver e entender o mundo, mudam os valores sociais e culturais. Porém, se por um lado, como já se afirmou, há um processo permanente de formação, por outro, há também a permanente influência da sociedade capitalista, e isso deve ser algo sempre a se considerar.

#### **4.4.4 Trabalho como princípio educativo:**

Como já apontamos anteriormente, a proposta pedagógica da EMS, e do MST de modo geral, se baseia no trabalho como princípio educativo e na cooperação. Partindo desses princípios, as atividades desenvolvidas, sejam em sala de aulas, sejam nas atividades culturais e produtivas, se dão de forma coletiva. Também apontamos no terceiro capítulo desse trabalho, que para o MST *o incentivo ao trabalho coletivo na produção artística pode sensibilizar os educandos para a importância do trabalho coletivo em todas as esferas da vida*. Nesse sentido, perguntamos aos educandos e educandas como as atividades culturais contribuem para a organização do trabalho coletivo, e as respostas, no geral foram no sentido de que pensar as atividades culturais permite a união entre eles, o próprio desenvolvimento do trabalho em grupo contribuem, pois as atividades culturais são pensadas de forma a envolver toda a coletividade da escola:

quando nós tem atividade cultural, geralmente é jogado pros NBs, por exemplo, o meu NB, NB um, Caminhos da Liberdade, pensa alguma atividade pra desenvolver na noite que envolva o coletivo. (Aparecida)

desde o momento da organização assim [...] são distribuídas as tarefas, envolve todo mundo, daí que ninguém fica de fora, uma coisa que todo mundo tem que participar, esse momento de compartilhamentos, então tem que compartilhar. (Oziel)

as noites culturais mostra que a gente tem capacidade de se organizar em grupo e trabalhar em grupo, de forma cooperada. (Francisco)

Podemos observar que cooperação e coletivo são dois termos que mais se destacam nos depoimentos, portanto, ao desenvolver o trabalho como princípio educativo, o MST visa não um tipo de trabalho qualquer, mas um trabalho que tenha a cooperação e a coletividade como base. As práticas educativas desenvolvidas no Tempo Escola tem uma intencionalidade pedagógica, com o objetivo de fazer com que os educandos e educandas entendam o trabalho como meio de reprodução da existência dos sujeitos sociais, e não apenas como algo que dignifique as pessoas.

E todo trabalho coletivo exige disciplina e organização, como aponta o educando Marcos:

Conciliar a gente faz, como eu posso dizer, pra conciliar trabalho no caso, é uma disciplina que a pessoa tem, não é algo imposto assim, é uma disciplina consciente, você sabe que tem que fazer a tarefa, não é algo assim colocado, forçado, porque se nós não fizer quem vai fazer por nós? Então dentro de uma organização tem que ter, essas divisões de tarefas, de trabalho, cada um tá inserido numa tarefa, ninguém tá fora, e serve pro crescimento individual da pessoa, as tarefas em si, os fazeres e deveres. (Marcos)

Portanto reconhecem a importância da divisão de tarefas, e da responsabilidade que cada um deve assumir perante o coletivo, no sentido de garantirem o desenvolvimento das tarefas da escola como um todo e não apenas as tarefas didáticas relacionadas ao curso no qual estão inseridos.

Vários apontam que articular estudo, trabalho e outras atividades, não é rotina, é uma necessidade, é prazeroso, há uma identificação:

Assim a partir do momento que você tem uma responsabilidade, e isso ela pode ser uma rotina, mas eu considero que não, é necessário, é fazer aquilo que tem as demandas, é algo construído por nós, a escola esta num processo de construção e tem a necessidade, a Escola não consegue ainda suportar as pessoas pra fazer as atividades ou trabalhar, mas tem os momentos, então é ter objetivo, cada coisa tem hora pra fazer. (Manoel)

É meio cansativo, pode se dizer, mas só que se torna prazeroso, porque você sabe que tudo o que você faz tá adquirindo conhecimento, tudo o que você faz de certa forma tá contando como carga horária pro seu próprio curso. (Francisco)

Daí que tá, quando a gente se identifica com uma coisa, sabe que essa coisa realmente, que precisa de sacrifício, aí a gente com certeza dá um jeitinho de ir encaixando as coisas e se organizando. (Oziel)

Portanto, os educandos e educandas reconhecem a importância do trabalho

coletivo, a importância de assumirem responsabilidades, o que desenvolve neles o sentimento de pertença a uma organização social, no caso aqui estudado, o MST, e de pertença a própria escola que estão ajudando a construir. A vinculação entre educação e trabalho é um dos pilares da proposta educativa do MST, pois é o que os identifica como classe e contribui para a construção de novas relações sociais e nova consciências coletivas e individuais.

#### 4.4.5 Mística e atividades culturais:

Citamos anteriormente que desde a sua gênese, o MST desenvolve atividades culturais com o objetivo de manter a motivação de seus dirigentes e militantes para o trabalho e atividades desenvolvidas cotidianamente.

No tempo escola, segundo dados dos questionários aplicados e das entrevistas realizadas, são desenvolvidas as seguintes atividades culturais: místicas, noites culturais (com músicas, poesias, teatro, dança, piadas, brincadeiras, dinâmicas), jornadas socialistas, brincadeiras de roda, teatro, cantorias, encontros agroecológicos, roda de viola, bailes, almoços, jantares, contos de prosas e versos, tempo leitura, e oficinas de: artes plásticas, música, violão, comunicação e expressão, yoga, capoeira, xadrez.



Foto 4 - Educandos da Turma Haydée Santamaría participam de oficina de música.  
Fonte: arquivos da EMS.



Questionados sobre o que mais lhes chama a atenção, o que desperta o interesse em relação às atividades culturais, as respostas foram diversas, para alguns é o resgate e preservação da identidade de classe, o resgate e valorização da cultura camponesa:

O que me chama mais atenção é o seguinte, eu acho que um povo sem cultura é sem identidade, então pra mim eu acho que é importante preservar uma cultura nossa. Acontece os sábados ali, por exemplo, as jornadas socialistas, as noites culturais, então, nós enquanto classe isso é importante cultivar. A cultura que existe hoje no país vem da onde? Vêm dos Estados Unidos, as roupas, a moda é tudo o que a televisão mostra, então quer dizer, nós enquanto camponês, enquanto homem do campo, nós estamos perdendo nossa identidade, enquanto camponês. Nós de dentro do nosso movimento social, de dentro dos movimentos sociais, nós temos que ter identidade, ter a nossa cultura, não acompanhar a cultura deles que vem lá de fora, que a mídia foca, ah, tem que ser porque aqui tal e tal. Então acho importante preservar a nossa cultura, nosso jeito de vida, nosso modo, o estilo de falar, de falar até que seria bom a pessoa mudar um pouco, mas nós teria que ter a nossa identidade enquanto povo, enquanto classe. (Carlos)

Percebe-se com muita força e convicção no depoimento do educando Carlos que as atividades culturais contribuem para a formação e valorização da cultura camponesa, não somente uma “cultura em si”, mas sobretudo uma “cultura para si”, reveladora de uma identidade de classe. Ou como afirma Caldart, no capítulo 3, uma identidade própria, de Sem Terra, que já não significa apenas trabalhador rural que não possui terra para cultivar, mas seres sociais inseridos em um grupo que luta pela terra e posteriormente, como assentados, que passam a produzir na terra conquistada.

Outros educandos, apontam que o que lhes chama mais atenção é o processo participativo, sentem-se parte daquilo que é criado pelos próprios educandos:

pra mim, as noites culturais também é totalmente diferente de uma noite que você pode ter no final de semana ai fora, uma noite sem nada criativo. E aqui não, aqui além de nós ter a noite cultural, a **gente discute os métodos da noite cultural**, e a gente tem os companheiros pra gente prorear, na verdade assim tem sentido você conversar, porque a gente senta pra conversar coisas de interesse, coisa que lá fora você não consegue ter essa relação de conversar. A noite cultural pra mim é tudo, não só noite cultural, tem vários finais de semana a gente senta pra conversar, pra tomar uma cachaça. (Luís)

as atividades desenvolvidas, todas elas, cada noite cultural, cada mística se constrói algo novo, não se repete, é **algo criado pelos próprios educandos** daqui, as pessoas criam novas formas, mística é novo sentido retratando algo, nas noites culturais teatro, música que surge, o pessoal gosta de fazer música. (Manoel)

As falas acima nos remetem ao princípio pedagógico de gestão democrática, em que se destaca, que para o MST, mais importante do que discussões sobre democracia, é a inserção em espaços de participação democrática, para que os mesmos se eduquem pela e para a democracia social.

A partir do envolvimento pessoal, se reflete a identidade de uma organização

social, onde todos têm a possibilidade de participar desde o planejamento até a execução das atividades, de forma coletiva:

(...) o que envolve é a gente sentir parte em fazer, todo mundo consegue se distrair e participar. (Rosa)

O que me chama mais atenção assim é a união de todos, tá participando ali, tá contribuindo, acho que é isso. (Eduardo)

a questão de você **coordenar uma noite cultural**, ter o NB a tarefa de apresentar um teatro, ajudou muito na **questão da expressão** mesmo. Então, a questão da cultura, ela envolve muito essa questão da gente **perder a timidez**, conseguir desenvolver, conversar, é conseguir passar lá na frente e falar, sem ter aquele medo, ter mais segurança. (Rosa)

A participação coletiva é um diferencial apontado por alguns. Como destaca o educando Antonio, que pensava que noite cultural fosse outra coisa:

Eu quando falava em noite cultural pra mim, eu achava que era envolvido mais a questão assim de música, bebida, álcool. Daí quando aqui na escola que começavam a falar noite cultural e foram me envolvendo nisso é bem interessante, até as primeiras vezes eles me chamavam pra participar eu não gostava, hoje eu faço questão de tá ali no meio participando, ajudando a construir, a montar a pauta, o teatro. (Antonio)

E para o educando Apôlonio o trabalho coletivo é essencial para a realização das atividades:

Acho que, pessoalmente, pra fazer acontecer às atividades é através do trabalho coletivo.

As atividades culturais, desenvolvidas no TE, desafiam os educandos e educandas a criarem algo novo, a desenvolverem a criatividade, portanto, a não se pautarem pela indústria cultural, mas para a formação e valorização da cultura camponesa.

As noites culturais geram expectativas, é um momento muito esperado pelos educandos e educandas, e junto com as jornadas socialistas e as místicas, servem para levantar o ânimo:

dentro dessas outras atividades que tem ai, é importante, de certa forma a mística mesmo, ou uma noite cultural, ou uma jornada socialista, ela levanta o ânimo da pessoa, através das cenas que são feitas ali, é uma coisa que dá um ânimo. (Milton).

(...) a gente sempre espera a noite cultural, são vários temas trabalhados, é trabalhado o teatro, ou até uma jornada socialista, e a gente fica na expectativa que chegue a noite cultural até pra manter a relação mais próxima com a escola, porque ali é onde a escola participa e a gente também tem um contato, porque se for ver a gente passa despercebido com o pessoal da escola, é mais o contato com a nossa turma mesmo. (Paulo)

Assim, ao referir-se a “pessoal da escola”, o educando Paulo faz referências tanto às pessoas que atuam em tarefas pedagógicas e de coordenação da escola, como os trabalhadores que desempenham atividades administrativas, e outras atividades do cotidiano

da escola como por exemplo as pessoas que preparam a alimentação, cuidam da horta, etc.; e também dos voluntários que atuam na execução das obras de construção civil da escola. Portanto, se a coletividade é um dos pilares do Movimento, podemos observar na fala acima, enquanto turma, está claro que a dinâmica dos tempos educativos proporcionam uma integração entre os educandos, educadores e coordenação pedagógica, por outro lado porém, quando diz respeito a coletividade da escola, há limitações no que diz respeito ao relacionamento da turma com as demais pessoas vinculadas à EMS.

Entre as atividades desenvolvidas, o teatro, através de representações de fatos acontecidos, é algo que desperta bastante interesse, pois segundo os educandos e educandas ajuda a desenvolver a fala, traz elementos da realidade, gera aprendizados:

pra mim o que eu acho mais interessante de fazer é as peças de teatro, envolve bastante fala, bastante representação corporal e isso ajuda a gente no curso, a se desenvolver a fala. (Vladimir)

o teatro, que é o que mais me chama atenção, porque eu gosto muito de teatro [...]. Nós tem a necessidade de ter alguém que puxe isso, que vem aqui e incentive nós, nós temos um grupo bom de pessoas que gostam, e **se tivesse alguém pra incentivar** com certeza a turma toda ia. Então, é o teatro que me chama mais atenção, mais tem a dança que eu também gosto muito, é dança, teatro, música, nós também temos grandes violeiros aqui, tem as brincadeiras, dinâmicas que os NBs desenvolvem. (Aparecida)

Ao falarem da importância do teatro, fazem referências às oficinas que aconteceram em etapas anteriores, porém destacam a falta de continuidade destas oficinas, por isso a educanda Aparecida afirma que *se tivesse alguém pra incentivar* poderiam envolver mais pessoas e ter um desempenho melhor nas atividades que realizam. A partir das atividades culturais, os educandos e educandas sempre aprendem algo.

O que interessa na maioria das atividades cultural é uma coisa que a gente se diverte, que nem nos teatro, a mística mesmo, é uma coisa que é do interior da gente, do espírito da gente, o interessante é que a gente sempre traz uma coisa da nossa realidade, do nosso espírito, não é uma coisa vaga, sem sentido, é esse o interessante, todo o momento que você esta apresentando um teatro, uma mística, tem alguma coisa, **alguma coisa a gente aprende**. (Maila)

A mística também é um momento forte. Abaixo, alguns depoimentos que identificam a percepção do que é a mística para os(as) entrevistados(as):

Pela manhã a gente tem mística. Nas místicas a gente sempre faz o resgate de camponeses e camponesinato e agricultores, principalmente as maneiras de cultura, costumes que antigamente os camponeses tinha, de fazer prosa, contar versos, a maneira de plantar, a maneira dele se dar com a natureza, de intervir na sua realidade, e ao mesmo tempo a gente retrata como foi roubado de nós essa cultura, esses costumes, isso na mística. A gente traz bastante o que nós queremos enquanto projeto popular, que é fazer o resgate, é voltar à produção orgânica, enfim a produção que traz o bem estar pro homem, então homem e natureza, fazer essa ligação, outros momentos culturais. (Valmir)

Ela é fundamental para a formação da consciência, pois ela exige que você pense num fato real ou uma história que se passou e colocar ela em cena mística, e ela faz com que os que assistem leve a sua imaginação no tempo e ela ajuda a dar um ânimo de continuar na luta, ela fortalece o espírito de combatente para continuar todos os dias na luta. (Milton)

Como apontamos no capítulo anterior, foram definidas três diretrizes que orientam as discussões em torno das atividades culturais desenvolvidas no MST. A primeira diretriz que diz respeito ao processo coletivo de produção artística, onde destacamos que na visão do MST (2007), a transformação da história depende do empenho coletivo de muitas pessoas, e nesse sentido para a escola ser aquilo que se almeja, é necessário haver um trabalho coletivo com vistas à concretização dos objetivos propostos, portanto um trabalho vinculado à realidade. Entendemos as atividades culturais, as místicas não como meras abstrações descoladas da realidade, mas formas de dar maior clareza e concretude a projetos de vida, como aponta a fala abaixo:

É de fundamental importância, como forma de motivação e ânimo, **fazendo uma representação do que queremos de médio a longo prazo, e os diversos caminhos e dificuldades que temos que enfrentar, fazendo um anúncio da realidade, anunciando a pedagogia libertadora e denunciando a opressora, e abordando nossos deveres, não como estudante ou técnicos, mas como seres humanos defensores da vida.** (Sebastião)

Ou seja, a mística realizada cotidianamente tem o caráter destacado por Boff, no capítulo 3, em que o autor diz que a mística é um conjunto de convicções e paixões que mobilizam as pessoas e os movimentos sociais, portanto a realização da mística contribui para o alcance do objetivo do MST, de animar os militantes e dirigentes.

Outra questão destacada, são as jornadas socialistas, momento de resgate da vida e obra de lutadores e pensadores que participaram de processos revolucionários, que deixaram um legado de luta e / ou teoria importante para a classe trabalhadora:

Jornada socialista, a gente sempre procura retratar um lutador que já morreu, resgatar a história dele, história de vida, lutas que ele participou e tudo mais. (Francisco)

Para alguns educandos e educandas a realização de atividades culturais na escola, possibilita a realização de sonhos, as oficinas de violão são exemplos lembrados:

eu mais me senti vinculado foi nas aulas de violão, porque meu sonho sempre foi tocar violão. Daí logo no começo eu iniciei, o que eu mais gostei foi as oficinas de violão porque daí comecei a cantar, a pegar gosto pelas nossas músicas também, a desenvolver o canto. E ela ajuda em muita coisa, a aula de violão, porque o violão não é só você pegar e tocar, você tem que estudar ele, você tem aula teórica (Celso).

Os entrevistados apontam também outra dimensão das atividades culturais, mais

especificamente da mística, de facilitadora no processo de aprendizagem:

isso serve pra nós organizar o nosso pensamento. Tem coisa que a gente lembra lá de dois anos atrás que se encaixa aqui no presente, que fica muito mais fácil você compreender as coisas. Às vezes o que a gente, numa mística uma coisa é inexplicável, te chama muito atenção, e às vezes se você ler dez páginas ali você não compreende o que você compreende ali com poucos minutos, é uma coisa que te toca, que te emociona (Josué).

Outro aspecto apresentado nos depoimentos se refere à valorização da identidade e da história do sem-terra, do camponês:

Às vezes a nossa realidade enquanto organização, às vezes o pessoal da cidade vem e estranha, acha que foge um pouco, não dá realidade, às vezes nós vivemos uma verdadeira realidade, que a partir de você ter uma visão da história, você vive uma realidade (Marcos).

toda atividade que nós pensa, em termos cultural, a gente já busca olhar um pouco a nossa realidade, o que nós temos que trabalhar pra que focalize os outros companheiros que vão assistir, o que nós estamos sentindo nesse momento. Se nós for trabalhar, por exemplo, a cultura caipira, nós não vamos trabalhar a cultura caipira por aquele Jeca lá todo sujo, todo com a roupa rasgada, nós sabemos que nós não somos aquele Jeca, nós temos que trabalhar a visão do que nós somos hoje, pessoas camponês, então nós trabalha o camponês como aquele camponês mais bem vestido, não vamos dizer aquele camponês bem lá de traz, nós não somos aquele camponês. (Valentin)

O educando Valentin ao se referir “aquele Jeca”, faz referências ao personagem Jeca Tatu, criado por Monteiro Lobato em 1914 no artigo “Urupês”, segundo CAMARGOS e SACHETTA (2002, p. 48, 49):

esse Jeca era preguiçoso e indolente. Adepto da lei do menor esforço e sacerdote do 'nada paga a pena', fora uma criação em parte ditada pelo descontentamento do fazendeiro Lobato frente ao insucesso de suas iniciativas agrícolas no solo esgotado da Fazenda do Buquira, herdada do avô no Vale da Paraíba. 'Bichinho feio, magruço, arisco, desconfiado, sem jeito de gente'. Assim Lobato caracterizava o Jeca, que passava os dias de cócoras, pitando cigarro de palha, sem ânimo pra nada. [...] Nem concertar a casa, nem fazer uma horta, nem plantar árvores frutíferas, nem remendar a roupa.

Com essas características, o Jeca Tatu tornou-se o personagem-símbolo do camponês na visão da elite dominante, porém o que a maioria dos brasileiros desconhece é que Monteiro Lobato fez uma reformulação do personagem, segundo os autores:

Ao entrar em contato, porém, com estudos sobre saúde pública, quatro anos mais tarde, Lobato irá rever seus juízos sobre o homem do campo. Saneamento do Brasil, livro de autoria de Belisário Pena e Artur Neiva – cientista do Instituto Oswaldo Cruz e diretor-geral do Serviço Sanitário do Estado de São Paulo – entusiasma Lobato, que se engaja nas campanhas de erradicação das endemias que infestavam a população de baixa renda. E, nesse processo, o escritor reformula a imagem do Jeca. Se em 1914 Lobato pintava o caboclo como o retrato do fatalismo e da modorra, graças ao panorama descortinado pelas pesquisas médicas ele descobre que sua apatia advinha do subdesenvolvimento, da fome e da exclusão social.

'Está provado que tens no sangue e nas tripas um jardim zoológico da pior espécie', afirma o escritor agora. 'É essa bicharada cruel que te faz papudo, feio, molenga, inerte. Tens culpa disso? Claro que não', diz nas tiragens seguintes de 'Urupês', onde reitera as explicações sobre seu julgamento errôneo. (idem, p. 49)

Apesar de Monteiro Lobato ser filho de proprietário rural, aproximou-se dos militantes do Partido Comunista, engajando-se em uma campanha em defesa da soberania nacional em relação ao petróleo brasileiro durante o governo de Vargas. Segundo Camargos e Sachetta:

a partir daí, Monteiro Lobato dá uma guinada radical, passando a ver o camponês não mais como um ser passivo, e sim como agente da própria história. Aquele seu Jeca Tatu agora surgia como um trabalhador sem terra, cujo inimigo maior chamava-se 'latifúndio'.

Escreve então um livreto [Zé Brasil], lançado pela Editorial Vitória em 1947. Nele, narra o sonho de Luís Carlos Prestas, sobre um lugar onde os trabalhadores do campo seriam donos de um sítio de bom tamanho, plantando e colhendo os frutos de sua labuta. (Idem, p. 50)

Embora Monteiro Lobato tenha reformulado sua visão em relação ao camponês, ainda perdura no imaginário popular a visão do “Jeca Tatu” desdentado, com roupas remendadas. E essa é uma questão que segundo os educandos e educandas, o MST busca superar a partir de reflexões e novas práticas culturais.

Em relação à ideologia dominante, ou seja, a ideologia da classe burguesa, que como destacamos anteriormente é reproduzida pelos meios de comunicação de massa, perguntamos se as atividades culturais desenvolvidas no tempo escola reproduzem a ideologia dominante, fazem uma crítica a situação atual, ou um pouco das duas coisas?

Para alguns, as atividades culturais se constituem numa crítica a situação atual:

se nós for olhar hoje a característica das nossas noites culturais, com certeza é um contraponto ao que a burguesia, no que o sistema transforma a sociedade. Porque de certa forma desvaloriza o ser humano, até nas músicas, até assim mesmo a divisão de classe, quem pode ir ao teatro? E assim aqui não, fica aberto pras pessoas, com certeza traz mesmo pra dentro o que esta acontecendo no dia-a-dia das pessoas, e de certa forma é um contraponto que reproduz um lado mais político, um lado mais social, um lado mais justo (Oziel).

Para outros, é um pouco das duas coisas, faz a crítica, mas em alguns momentos reproduz a ideologia dominante, apontando que existe uma crítica em *grandes aspectos*, para a desconstrução da ideologia dominante:

é uma crítica e também é uma reprodução assim se for olhar. Tem uma crítica em grandes aspectos, tem que criticar muito bem, desconstruir essa questão ideológica atual, e de outro lado, às vezes a gente leva por esse vício às vezes de escutar algumas músicas de Zéze de Camargo e Luciano, Gino e Geno, então isso tá pendendo mais pro lado da reprodução. Quer dizer não é erro nosso, a questão é às vezes por nós não tê, às vezes é erro nosso, às vezes não é, de se articular e buscar ter músicas mais voltadas pra nossa realidade, buscar despoluir nossos próprios ouvidos, porque às vezes nós estamos poluídos: “mais há música boa pra nós ouvir

dentro de uma atividade cultural é Gino e Geno, é Rick e Renner”, ou sei lá, é diversos lixos culturais que tem por aí. (Valentin)

Os educandos têm clareza em relação a questões macros, como por exemplo a dominação tecnológica das multinacionais, que impõe a forma de produção e o preço dos produtos agrícolas, que apareceu em falas anteriores, mas em relação a questões cotidianas, há limitações, pois como afirma Valentin, muitas vezes são os próprios educandos que dizem que música boa para ouvir nas atividades culturais são as que estão sendo executadas na televisão e no rádio, as mais “populares”, sem um questionamento sobre os valores que estas músicas reproduzem, sem refletirem qual o conteúdo que é apresentado pelas letras de tais músicas.

Em outros depoimentos, a questão da música também é abordada, apresentando a questão do preconceito, e o destaque para o “Creo”, música que se tornou popular e que tem um sentido pejorativo:

Um pouco de cada coisa, porque de vez em quando a piaçada dá uma surtada e solta uns “Creo” ali, depois dá umas bagunça, mais... (Salette)

Querendo ou não ainda a gente tem, que nem a questão da música, às vezes a gente canta umas músicas que é preconceituosa, é uma coisa que a gente vai perdendo ao longo da caminhada, querendo ou não influencia um pouco, eu penso isso. (Sebastião)

Nestes depoimentos apareceu a expressão “lixo cultural”, referindo-se a determinadas músicas, que perguntado sobre o que se considera “lixo cultural”, a resposta foi a seguinte:

música que fala mal da mulher, que desmoraliza, que trata a mulher como objeto, envolve várias coisas. (Eduardo)

Vemos que aí aparece diretamente a questão de gênero<sup>62</sup>, que muito embora não demos destaque na presente pesquisa, acreditamos ser um tema relevante, pois a emancipação humana, no nosso entendimento, deve acontecer em todas as dimensões da vida, em todos os sentidos, inclusive de igualdade entre os gêneros.

O depoimento abaixo apresenta um elemento que consideramos relevante, o educando destaca que são feitas críticas aos Estados Unidos, ao imperialismo, no entanto, nas encenações, nas místicas, sempre se dá destaque para o império:

às vezes reproduz tipo nas músicas, nas místicas mesmo, mas as coisas tem que ser

<sup>62</sup> Entendemos gênero como um padrão sócio cultural construído pela sociedade para determinar como deve ser o comportamento masculino e feminino, o papel social que cada um deve cumprir, ou melhor dizendo, o que é estabelecido como comum, como certo ou normal, em cada período histórico, ou seja, o que é ser homem e o que é ser mulher, tanto na vida pública quanto na vida privada, são os padrões de comportamento, pensamento, linguagem que vão se moldando a partir das relações sociais desenvolvidas na sociedade.

olhada e mudada. Tipo as músicas mesmo, a gente reproduz as músicas que o capital põe aí nas rádios, nós tamo tocando nas nossas rádios, tocando nos rádios nosso, nos ambientes, até dentro dos ambientes mais reservados a gente escuta. Nas místicas mesmo, eu vejo nas místicas assim uma coisa muito, fala tanto dos Estados Unidos, fala tanto do império, sempre representando o império sempre maior, as pessoas sempre querendo ser o império nas místicas: “ah eu quero ser o império”. Então, tem alguma coisa errada nisso aí, esse capitalismo tá dentro de nós, você critica ele, mas de alguma forma ele tá dentro de você, de alguma forma você tá tentando defender ele, não sei se é só eu que vejo isso aí, às vezes nas nossas místicas, nas nossas ações, nas falas, critica e às vezes reproduz. (Ernesto)

E a hipótese apresentada pelo educando é de que o “capitalismo tá dentro de nós”, portanto reconhece que embora se busque fazer a crítica à ideologia dominante, muitas vezes se reproduz porque as pessoas carregam dentro de si muitos vícios, muitos costumes forjados pela ideologia dominante.

Complementando o pensamento do educando Ernesto, outros reconhecem que reproduzem a ideologia dominante pelas influências que recebem quando estão no Tempo Comunidade, pelo processo que vivenciaram a vida toda, principalmente pela influência da indústria cultural, porém apontam que a Escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimento de novos valores culturais e humanistas, apontando caminhos para a superação de valores capitalistas:

Como tá num processo, a gente, juventude tá num processo de construção, um pouco dos dois, na verdade a gente tem vícios e desvios, a gente vê na sociedade aí totalmente diferente do que o que a gente tá vivendo agora, então tem um pouco das duas. (Luís)

Muitas vezes a gente fica aqui na Escola dois, três meses, dois meses na base, isso desliga também, porque a gente vincula muito, aqui na Escola, a gente traz pra dentro da Escola muitos aspectos de fora, porque a gente não tá direto aqui. Quando a gente tá aqui dentro, é uma coisa, a crítica que sai aqui, porque quando você tá lá fora é outra realidade, você traz coisa de fora, mas o que a gente tenta passar nas místicas, é criticar, sempre tá criticando. Tem a relação das duas coisas, sempre tem, mas o que a gente tenta fazer é tirar essa predominância do capitalismo que tem dentro de nós. (Vladimir)

Pela análise dos depoimentos, constatamos que as opiniões convergem para considerar que as atividades culturais, e as vivências experimentadas no Tempo Escola têm contribuído para a superação de valores capitalistas, como por exemplo o individualismo e o consumismo, e propiciado o desenvolvimento de novos valores, como por exemplo a coletividade.

#### **4.4.6 Alternância tempo escola e tempo comunidade:**



Os educandos e educandas reconhecem que no Tempo Escola eles vivenciam um processo de formação permanente, porém quando vão para o Tempo Comunidade, quando retornam para a base, ficam suscetíveis as influências da ideologia dominante:

Nós tentamos fazer uma crítica, porque não é isso que nós queremos, mas como nós somos fruto do sistema capitalista, é complicado tu relacionar isso, ainda mais porque aqui na Escola, eu vejo que aqui é um espaço, o processo de formação do militante, do ser humano tem que ser contínuo, então aqui na Escola tu consegue saber, até desenvolver isso, mas na base, tu fica três meses lá, daí tanto nas questões dos vícios, da influência do sistema em cima de ti, na base, então é complicado, e aqui na Escola não, aqui na Escola, aqui é mais fácil. (Margarida)

pra você desconstruir o que aprendeu a vida inteira não é fácil, e a formação ela se dá permanente. Nós desenvolvemos, tentamos ao máximo desenvolver o senso crítico sobre as coisas e críticas mesmo, [...] mas só que muitas vezes nós não seguimos aquela linha de raciocínio, então muitas vezes sai fora. Mas não que nós reproduzimos no meio, pelo menos na área de cultura, nós tentamos pegar o que nos serve pra nós, porque hoje a indústria cultural está presente em tudo. Que nem hoje nós tava discutindo que o tempo escola é um espaço de formação permanente, mas aí a gente vai pro tempo comunidade, aí tem muitos vícios, desvios lá de fora que a gente reproduz aqui às vezes, é questão de música, essa coisara. Então tem muita coisa a gente, na verdade em muitos momentos a gente não tem noção de espaço. (Josué)

Portanto, mesmo os educandos e educandas estarem num processo de formação permanente, eles não vivem isolados da realidade, sofrem as influências da sociedade capitalista, e o fato de reconhecerem isso demonstra que eles têm consciência crítica da sociedade atual e das relações sociais em que estão envolvidos.

Novamente volta a questão da relação escola / comunidade, a vivência no Tempo Escola e na base. Voltando a afirmação de Marx e Engels citada no primeiro capítulo, as relações sociais determinam a consciência, e como na Escola, vivenciam uma dinâmica diferenciada, onde há uma auto-organização, trabalhos coletivos que exigem a cooperação de todos, todos têm a possibilidade de participar das atividades desde o planejamento até sua execução, há uma organização da turma e da escola que possibilita que participem da gestão da escola, ou como já citou um educando anteriormente, é uma vivência diferenciada das escolas públicas que não são vinculadas a movimentos ou organizações sociais. Já a comunidade, a base, ou seja, as famílias acampadas e assentadas, por mais que participem da organicidade do MST, que participem de atividades de organização e mobilização, estão num espaço cotidiano onde estão mais vulneráveis às influências da sociedade capitalista, como apontam os depoimentos abaixo:

antes eu tinha muito aquela idéia: ah uma noite “culturalzinha” ali, só vou dar uma dançada. Mas se você pegar um olhar nesse grupo que planejou, no conteúdo que tá

trazendo, eu acho que mudou. Antes, eu entendo assim, igual à mídia, eles colocam, colocaram o Faustão, o que tem sábado à noite na televisão? Tudo aqueles programas que, coisa que o pessoal na base, a gente sabe que estão assistindo, e a gente sabe que foi uma forma que eles colocaram pra separar o pessoal, cada um ficar no seu cantinho e assistir aquilo lá. Porque a partir do que você reuni um grupo, você ameaça, pessoal organizado, eles sabem que você esta se organizando, e partir que reuni o grupo aqui e faz todo o momento de participar, de música, que é música nossa, você prega um olhar assim de que você tá contribuindo pra ameaçar, ta contribuindo pra fazer a transformação, que o que tanto queremos uma transformação social (Roseli).

Sim, porque, como eu vou explicar, na questão até das relações humanas, aqui tu aprende a respeitar as pessoas a partir das noites culturais, por exemplo, porque a gente pode diferenciar tipo uma noite cultural com lá na base, qualquer outro espaço, é diferente, você vê o nosso comportamento e o comportamento de outras pessoas, ou nosso comportamento mesmo, nós temos outro comportamento lá fora, então a partir disso, a partir das oficinas, das noites culturais, da convivência principalmente, do diálogo com todos, tu aprende a conviver (Margarida).

Portanto, a escola se constitui num espaço privilegiado de formação, de vivências que despertam para a reflexão e a crítica da sociedade atual.

## Considerações Finais

Como indicamos na introdução do presente trabalho, o objetivo da pesquisa que realizamos foi verificar a contribuição das atividades culturais como instrumento formativo na proposta educativa do MST, a partir da visão dos educandos e educandas.

Procuramos problematizar em torno do conceito de Educação do Campo; perceber como as atividades culturais podem ser elemento integrador dos conteúdos curriculares em um currículo que se pretende de formação integral; e perceber qual a importância da mística para a formação geral e profissional dos educandos e educandas do curso técnico em agroecologia, turma Haydée Santamaría.

A partir dos dados coletados pudemos perceber que os educandos e educandas têm dificuldade para definir um conceito sobre cultura. No entanto, a partir de fragmentos de diversas respostas, fica evidente que para a maioria, cultura é tudo o que o homem cria e que é transmitido de geração em geração, e essa criação não é algo isolado, mas resultado das experiências coletivas de determinadas comunidades ou povos.

Apontam que a cultura está relacionada com a identidade de povo e de classe, mas nem por isso deixam de apresentar contradições, pois como se constitui e se modifica dentro do sistema de relações sociais vigente em cada tempo histórico e sob as condições nele encontradas, a cultura é impactada pela ideologia dominante, sendo permeável, no entanto, as influências das demais concepções de mundo. Como lidar com as contradições, buscando sua superação e o desenvolvimento de práticas e valores baseados em uma proposta de emancipação humana, é um dos grandes desafios a ser enfrentado, não apenas pela turma ora pesquisada, mas pelos movimentos sociais que pretendem realizar transformações profundas na sociedade.

Daí a importância, a nosso ver, de se relacionar cultura e educação, pois entendemos que a educação por si só não desencadeará o processo de transformações sociais necessárias para viabilizar um projeto de sociedade baseado em valores humanistas, que garantam a igualdade e a justiça social em sentido pleno. No entanto, compreendemos que a educação tem um papel preponderante nesse processo, que deverá articular as diversas dimensões da vida humana, pois como afirma MÉSZÁROS (2005, p. 47): “Romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa *concreta* abrangente”.

Nesse sentido, compreendemos que esse processo depende do desenvolvimento de

novos valores culturais que rompem com os valores burgueses já inculcados nas pessoas, que muitas vezes não são explícitos, mas estão internalizados na forma de pensar, nas crenças muitas vezes herdadas dos povos que marcaram nossas origens ou *das ações políticas educativas e comunicacionais modernas*, como aponta Clancini no capítulo 3 deste trabalho.

Portanto, ao mesmo tempo em que é necessário resgatar/recuperar valores da cultura camponesa, também se faz necessário re-significar e/ou desenvolver novos valores.

Nesse sentido, constatamos a partir da pesquisa documental, nos documentos do MST e da EMS referente a relação educação e a cultura e sobre o papel das atividades culturais no currículo, que há uma preocupação em vincular o cotidiano da escola, o currículo e a prática escolar com as matrizes culturais do campo, a partir da articulação das lutas pela terra, com processos organizativos do movimento social e suas práticas culturais.

E essas práticas culturais são norteadas por três diretrizes definidas pelo MST: incentivo ao processo coletivo de produção artística; arte como intervenção na realidade e a necessidade de se discutir o padrão estético dominante de beleza, que hierarquiza cores e formas.

Além das diretrizes citadas acima, há também o princípio pedagógico do MST que trata especificamente da relação entre educação e cultura, onde se destaca o papel da educação de contribuir no processo de construção e reconstrução da identidade cultural dos trabalhadores e trabalhadoras que pertencem ao Movimento, visando o objetivo de desenvolver uma cultura da rebeldia, da mudança, da possibilidade, da insubmissão e independência, mediante um processo de ruptura com a exploração vivenciada anteriormente.

Para tanto, na proposta curricular dos cursos de nível médio ofertados nas escolas do MST, e mais especificamente na escola pesquisada, há momentos definidos para o desenvolvimento das atividades culturais, como o Tempo Mística e o Tempo Cultural.

Nesse sentido, verificamos se e em que medida o que está concebido / previsto nos documentos analisados, é - na opinião dos educandos e educandas constatadas na pesquisa de campo – realizado / afirmado / relativizado / ou inclusive desconsiderado / negado.

A partir dos depoimentos apresentados, podemos afirmar, que o fato de estudarem em uma escola vinculada a um movimento social, não é suficiente para o desenvolvimento da consciência ao ponto de buscarem a superação do sistema capitalista, consiste no início da tomada de consciência, ou como afirmam MARX e ENGELS (2005, p. 57): “a consciência da necessidade de estabelecer relações com os indivíduos que o cercam é o início, para o homem, da tomada de consciência de que vive em sociedade”. Portanto, há ainda um longo caminho a ser percorrido, pois como afirmam os autores, mesmo tendo consciência da forma de

organização da sociedade, permanecem interesses particulares que são contraditórios com “o interesse coletivo da totalidade dos indivíduos que se relacionam entre si” (idem, p. 59), e para que haja a superação da sociedade capitalista, e o desenvolvimento de outro tipo de sociedade, a partir da visão da classe trabalhadora, faz-se necessário a superação de todas as formas de dominação atual ou, dito de outra forma, só a crítica ou a negação não são suficientes, faz-se necessário a derrubada prática das relações sociais de produção e reprodução da sociedade capitalista, e para tanto são necessárias condições objetivas:

(...) Essas condições de existência, que as várias gerações encontram já prontas decidem também se as convulsões revolucionárias que periodicamente se repetem na história serão ou não fortes o suficiente para subverter as bases do que existe. Os elementos materiais para a subversão total são, por um lado, as forças produtivas existentes, e por outro, a formação de uma massa revolucionária que se revolta também contra a própria “produção da vida” vigente, contra a “atividade total” sobre a qual se fundamenta. Caso não existam tais elementos materiais, então, no que se refere ao desenvolvimento prático, é totalmente indiferente que a idéia dessa subversão já tenha sido proclamada uma centena de vezes, como mostra a história do comunismo (p. 65, 66).

Constamos nos depoimentos, especialmente os que constam no tópico 4.4.3, como por exemplo a fala do educando Milton, em que o mesmo afirma que antes de vir para a Escola Milton Santos não “conhecia os dois lados que existe hoje na sociedade, na qual existe a dominante a dominada”, e que as atividades culturais desenvolvidas no Tempo Escola contribuem para a compreensão da sociedade.

Portanto, as atividades culturais contribuem para o desenvolvimento da consciência dos educandos e educandas, de que os mesmos vivem em sociedade, uma sociedade em que as relações sociais dominantes são as relações capitalistas de produção, no entanto, uma sociedade dividida em classes sociais, com interesses contraditórios e antagônicos, na qual os dominados lutam para fazer valer os seus valores e buscam a superação dos valores dominantes. Ou, como define Gramsci na introdução do presente trabalho, eles têm a consciência de que fazem parte de uma determinada força hegemônica, ou seja, a consciência política, portanto, esta é a primeira fase para o desenvolvimento de uma autoconsciência na qual a teoria e prática se unificam, chegando a uma concepção de mundo coerente e unitária.

Desse modo, para que os educandos e educandas possam ir além desta compreensão da sociedade, ou seja, buscarem a superação destes valores, compreendemos que necessitam de outras vivências, de desencadear outros processos, que dependem inicialmente dessa tomada de consciência, mas que somente a consciência de que vivem em uma sociedade de classes, ou que fazem parte de uma força hegemônica (ou contra-

hegemônica) não é suficiente.

Acreditamos que esse processo depende de organização social e política da classe trabalhadora, em que a dimensão da educação e da cultura não deve ser desprezada. Nesse sentido, o conceito de Educação do Campo que vem se construindo/ constituindo no Brasil desde finais da década de 1990, apresenta práticas educativas vinculadas à realidade concreta dos sujeitos sociais inseridos nas escolas do campo, buscando romper com a lógica da educação rural, que como apresentamos no segundo capítulo, foi desenvolvida para atender as demandas do capitalismo no campo; buscando também a superação da separação entre educação e trabalho, visando a formação integral dos educandos e educandas, o que pode, ao nosso ver, contribuir para a construção de uma “alternativa concreta abrangente” como aponta Mészáros.

Aprofundando essa questão, o autor afirma que a tarefa histórica que a classe trabalhadora terá de enfrentar vai muito além da negação do capitalismo, e nesse sentido a educação terá um papel soberano, tanto para contribuir na elaboração de estratégias para as mudanças necessárias nas condições objetivas de reprodução, como para o que denomina de *automudança consciente* dos indivíduos, que serão responsáveis em concretizar a criação de uma ordem social radicalmente diferente da atual. Destacando dois conceitos principais que devem ser colocados em primeiro plano: “a *universalização da educação e a universalização do trabalho como atividade humana auto-realizadora*” (MÉSZÁROS, 2005, p. 65).

Ou seja, garantir a universalização da educação e do trabalho, é romper com as contradições existentes em nossa sociedade, apontadas por Frigotto ao tratar da educação profissional no capítulo 2, contradições que são o resultado do desenvolvimento historicamente construído em nosso país. Portanto não é tarefa fácil, que depende não apenas de uma proposta pedagógica das escolas vinculadas aos movimentos sociais, mas que por outro lado, é uma tarefa do “aqui e agora”, que deve ser colocada em prática dentro das condições possíveis e das limitações existentes (MÉSZÁROS, 2005).

Pois, os processos educacionais são um reflexo da sociedade, e se por um lado, as escolas públicas e privadas, com raras exceções, buscam atender as demandas dos processos produtivos ou do mercado, por outro, as escolas vinculadas aos movimentos e organizações sociais se constituem e se sustentam procurando romper com essa lógica, ou seja, desencadeiam um processo de desvelamento das contradições presentes na sociedade capitalista.

Nessa perspectiva, constatamos que a proposta educativa da Escola Milton Santos propõe a combinação de ações coletivas e individuais, visando uma formação dos sujeitos

sociais a partir de suas ações individuais, bem como da inserção de cada um em processos coletivos, que visam o desenvolvimento da capacidade de assumir responsabilidades, como por exemplo, a coordenação da turma ou de uma atividade específica, e a capacidade de realizar reflexões críticas acerca da realidade em que estão inseridos, objetivando assim o desenvolvimento dos educandos e educandas na perspectiva de que estes possam futuramente intervir na realidade a partir do trabalho como técnicos em agroecologia ou em atividades político-organizativas.

Nesse processo, a relação entre teoria e prática é fundamental, se constituindo em um dos princípios pedagógicos apresentado pelo MST. Segundo os depoimentos dos educandos e educandas, essa relação se dá principalmente entre a teoria estudada nas disciplinas em sala de aula e as práticas desenvolvidas nos tempos trabalho e nas atividades culturais, porém nos depoimentos podemos perceber que ainda permanece o desafio de superar as fragmentações e dissociações relativas ao caráter disciplinar das ciências e da educação que ainda persistem em uma proposta que se pretende integradora. Desenvolver vários tempos educativos, envolver os educandos e educandas no processo organizativo da turma e da escola, sem dúvida se constitui em avanço importante para uma proposta educativa que almeja a emancipação humana. No entanto, até pelo fato da escola e todos os seus sujeitos sociais estarem inseridos no sistema capitalista, apresentam-se limitações que demandam uma reflexão e avaliação permanente, para a busca de soluções que visem a superação destes limites.

Observamos que essa reflexão e avaliação ocorre não apenas em momentos específicos, mas permeia todos os tempos educativos que descrevemos anteriormente, inclusive nas atividades culturais, especialmente nas místicas realizadas cotidianamente, contribuindo para a mudança de visão de mundo, para uma melhor compreensão de como a sociedade está organizada, para o desenvolvimento de práticas baseadas em novos valores, ou seja, de desenvolvimento da consciência, do conhecimento das relações que estruturam esta sociedade e da importância da ação e das formas de organização dos sujeitos sociais.

E esse processo de desenvolvimento da consciência, conhecimento e organização social leva os educandos e educandas não apenas a compreenderem melhor a sociedade, mas desencadeia outros processos, como a compreensão da importância do resgate e valorização de uma identidade de classe, no caso dos sujeitos pesquisados, de uma identidade específica de camponeses inseridos em uma organização social que lhes conferem uma identidade própria, de Sem Terra.

O que, por um lado, resgata e valoriza a auto-estima destes sujeitos, os leva a se

sentir parte desse processo histórico, por outro lado, em alguns momentos percebemos os conduz a fazer críticas sem um devido aprofundamento.

Por exemplo, ao criticarem as músicas ouvidas por uma parte significativa dos educandos e educandas, citam alguns cantores e duplas populares, mas, no entanto, na maioria dos depoimentos não explicitam porque não deveriam ouvir essas músicas. A impressão que ficou é que, embora com limitações, compreendem o papel da indústria cultural, então o que é oferecido pelo mercado não serve, ou não deveria servir, pois mesmo tendo essa compreensão, percebemos em observação direta, que continuam ouvindo as referidas músicas. Constatamos portanto que a unidade entre teoria e prática não é um fato mecânico, como aponta Gramsci, mas faz parte de um processo, em que a subjetividade também deve ser considerada, ainda mais quando está relacionado a questões culturais, que remetem a emoções, a sentimentos. Acreditamos que é preciso desenvolver um trabalho mais aprofundado sobre como interagir com os conteúdos apresentados pela indústria cultural, para não apenas rechaçarem ou absorverem tudo o que lhes é apresentado, mas que tenham condições de refletir de forma mais aprofundada e assim terem condições de avaliar o que podem absorver de forma integral ou parcial, o que podem re-significar e o que realmente devem desprezar completamente.

Acreditamos que as positivities apresentadas se constituem em importantes elementos para a busca da emancipação humana, a partir da formação que estes educandos e educandas recebem, como futuros técnicos, mas sobretudo, como sujeitos sociais inseridos em um movimento social. Como afirmamos anteriormente, tendo por base a análise bibliográfica, documental e a pesquisa de campo, a Educação do Campo, em construção é uma construção conceitual, mas também política e ideológica, que se apresenta numa prática concreta, na medida em que faz a crítica à educação rural, e portanto, a questão de fundo apresentada é que há projetos políticos em disputa, baseados no sistema capitalista em que tudo é considerado mercadoria, ou do contrário, baseados em valores humanistas, em que a preocupação maior é o da produção e reprodução da vida em suas várias dimensões, e as práticas educativas desenvolvidas na Escola Milton Santos e nas demais escolas vinculadas ao MST, estão nesse marco, de disputa de projeto político de sociedade.

Porém somente as práticas educativas vivenciadas na escola pesquisada – acreditamos que podemos considerar também os militantes do MST e de outros movimentos sócias - não são suficientes para que se rompa com os valores e práticas capitalistas, mas da análise realizada, infere-se que esta formação articulada a outras práticas e vivências sociais, culturais e políticas poderá contribuir efetivamente para a implementação de um projeto de



futuro centrado no ser humano. Ou seja, nossa pesquisa reafirma a importância e a necessidade do desenvolvimento de uma “escola que é mais do que escola”, no sentido de articular as práticas educativas às outras práticas e vivências sociais desenvolvidas pelo MST e por outras organizações sociais.

Portanto, podemos afirmar que alcançamos o objetivo geral de nossa pesquisa, tendo claro que ao desenvolver uma pesquisa, muitas limitações aparecem, e por conta disso, ficam lacunas, o que pode servir de motivação para outras pesquisas.

Ao chegarmos até aqui, ficam algumas inquietações que sabemos não ter condições de solucioná-las neste trabalho, mas que abrem perspectivas futuras.

Por exemplo, nos debruçamos sobre o Tempo Escola (TE), e falamos brevemente sobre o Tempo Comunidade(TC), mas agora surgem questões de como se dá a relação entre educação e trabalho no TC, como se dá a inserção dos educandos e educandas nos acampamentos e assentamentos em que vivem?

Outra questão que consideramos relevante, e que neste trabalho apenas fizemos uma breve referência é em relação a questão de gênero, pois como afirmamos anteriormente, acreditamos que a emancipação humana deve acontecer em todas as dimensões da vida, inclusive de igualdade entre os gêneros. Entendemos que a questão de gênero esta estreitamente ligada a questão da cultura.

Percebemos que as questões que elaboramos para o questionário e para as entrevistas, embora relevantes, focaram o momento presente e a memória coletiva, no entanto agora, sentimos falta de questões que projetassem o futuro, nos questionamos quais são os sonhos destes jovens e adultos futuros técnicos em agroecologia? Quais são seus projetos de futuro?

Ficam várias questões em aberto, que futuramente poderão ser pesquisadas por nós, ou por outros pesquisadores que se sentirem motivados para tanto.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Indústria cultural e sociedade**. São Paulo, Paz e Terra, 2002.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo, Cortez, 1997.
- ARAÚJO, Maria Nalva R. **As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto do MST**. Salvador, 2007. 346 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia.
- ARROYO, Miguel G. Prefácio in KOLLING, Edgar J.; NERY, Irmão Israel J.; MOLINA, Mônica (Orgs.) C. **Por Uma Educação do Campo (memória)**. Brasília, DF, Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 1999. (Por Uma Educação do Campo, nr. 1).
- \_\_\_\_\_ A Educação Básica e o Movimento Social do Campo in ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2004a.
- \_\_\_\_\_ Por um tratamento público da Educação do Campo. In MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sonia M. S. A. de. (Orgs) **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF, Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004b. (Por Uma Educação do Campo, nr.5).
- ARTICULAÇÃO Nacional Por Uma Educação do Campo. Declaração 2002 in KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salette (Orgs.). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília, DF, Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002. (Por Uma Educação do Campo, nr. 4).
- BEGNAMI, João Batista. Uma Geografia da Pedagogia da alternância no Brasil in UNEFAB. **Documentos Pedagógicos**. Brasília, UNEFAB, 2004.
- BENJAMIN, Walter. O autor como produtor. Conferência pronunciada no Instituto para o Estudo do Fascismo, em 27 de abril de 1934 in BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. 7. ed. São Paulo, Brasiliense, 1996.
- BERGAMASCO, Sônia M; NORDER, Luis A. Cabello. **O que são Assentamentos Rurais**. São Paulo, Brasiliense, 1996. (Coleção Primeiros Passos)
- BERMAN, Marshall. **Tudo o que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. São Paulo, Companhia das Letras, 2007.
- BOFF, Leonardo. Alimentar nossa mística. In **Mística uma necessidade no trabalho popular e organizativo**. São Paulo, MST, 1998. Caderno de Formação nº 27
- BOGO, Ademar. Valores que deve cultivar um lutador do povo in BOFF, Leonardo; BETTO

Frei; BOGO, Ademar. **Valores de uma prática militante**. São Paulo, Consulta Popular, 2000. (Cartilha)

\_\_\_\_\_ **Identidade e luta de classes**. São Paulo, Expressão Popular, 2008.

BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização**. São Paulo, Companhia das Letras, 1992 - 3ªed.

BOSI, Ecléa. **Cultura de massa e cultura popular: leituras de operárias**. Petrópolis, Ed. Vozes, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Inclusão Educacional. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação; Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PNERA)**. Brasília, 2004. Disponível em: <[www.inep.gov.br/download/catalogo\\_dinamico/titulos\\_avulsos/2005/PNERA.pdf](http://www.inep.gov.br/download/catalogo_dinamico/titulos_avulsos/2005/PNERA.pdf)>. Acessado em 22.05.07

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Trabalho escravo**. Disponível em: <[www.mte.gov.br/geral/publicações.asp](http://www.mte.gov.br/geral/publicações.asp)>. Acessado em 12.12.08

BURKE, Peter. **Hibridismo cultural**. São Leopoldo-RS: Ed. Unisinos, 2003.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. *Para Compreender a Educação do Estado no Meio Rural – Traços de uma trajetória*. In DAMASCENO, THERRIEN, Jacques e Maria Nobre (coords). **Educação e Escola no Campo**. Campinas, Papirus, 1993.

CALDART, Roseli. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis, Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_ Elementos para Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sonia M. S. A. de. (Orgs) **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF, Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. (Por Uma Educação do Campo, nr.5).

\_\_\_\_\_ (org.) O Instituto de Educação Josué de Castro e a Educação Profissional. **Cadernos Iterra**, ano VII, n.13, setembro de 2007, p. 179-201

\_\_\_\_\_ **Sobre Educação do Campo**. In SANTOS, Clarice A. (Org.). Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação. Brasília, INCRA; MDA, 2008a. (Por Uma Educação do Campo, nr.7)

\_\_\_\_\_ **Educação do Campo: notas para uma análise de percurso**. Porto Alegre, 2008b. Mimeografado

CAMARGOS, Márcia; SACCHETTA, Vladimir. O homem do campo na obra de Monteiro Lobato. In **Revista Sem Terra**, ano III n°14 jan/fev 2002, p. 48 a 51.

CANCLINI. Néstor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 3. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000

CESTILLE, Jovana A. **Assentamentos Rurais e o Serviço Social: Refletindo sobre as possibilidades de atuação profissional.** (Trabalho de Conclusão de Curso) – Graduação em Serviço Social. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 1999.

CHAUI, Marilena. **Cidadania Cultural.** São Paulo, Ed. Fundação Perseu Abramo, 2006.

CHOSSUDOWSKY, Michel. **A globalização da pobreza e a nova ordem mundial.** Portugal, Ed. Caminho, 2003

CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo.** São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985.

DECLARAÇÃO FINAL da **II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo.** Luiziânia-GO, 2004. Mimeo

DOCUMENTO TEMÁTICO CINCO da **Conferência Internacional sobre Reforma Agrária e Desenvolvimento Rural.** Porto Alegre-RS, 2006. Disponível em <<http://www.landaction.org/gallery/DocTemPOAport.pdf>>. Acessado em 11.03.09

ENGUITA, Mariano Fernández. **A Face Oculta da Escola: Educação e Trabalho no Capitalismo.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

FERNANDES, Bernardo M. **A Formação do MST no Brasil.** Petrópolis, RJ, Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_ Diretrizes de uma Caminhada in ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (Orgs). **Por uma Educação do Campo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FERNANDES, Bernardo M.; MOLINA, Mônica C. *O Campo da Educação do Campo.* In MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sonia M. S. A. de. (Orgs) **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo.** Brasília, DF, Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. (Por Uma Educação do Campo, nr. 5).

FERNANDES, Florestan. O que é revolução in PRADO JUNIOR, Caio; FERNANDES, Florestan. **Clássicos sobre a Revolução Brasileira.** São Paulo, Expressão Popular, 2000.

FISCHER, Ernest. **A Necessidade da Arte.** Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 1979, 7ª ed.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1993

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da Escola Improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômica-social e capitalista.** São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1989 – 3. ed..

\_\_\_\_\_ Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil hoje. In LIMA, Júlio C. F.; NEVES, Lucia M. W. **Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo.** Rio de Janeiro, Editora FIOCRUZ, 2006.

\_\_\_\_\_ Educação Profissional e Capitalismo Dependente: o enigma da falta e sobra de profissionais qualificados. Rio de Janeiro, **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, V 5, 2007/2008, p. 521-536.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2007. Coleção AIDEFA

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1991a.

\_\_\_\_\_ **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1991b.

GRITTI, Silvana Maria. **Técnico em agropecuária: servir à agricultura familiar ou ser desempregado da agricultura capitalista**. Porto Alegre, 2007. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

HARDMAN, Francisco Foot. LEONARDI, Victor. **Mercado mundial e divisão internacional do trabalho. A posição relativa do Brasil in História da Indústria e do Trabalho no Brasil**. São Paulo: Ática, 1991

HOBBLINK, Henk (org.). **Biotechnologia muito além da Revolução Verde – Desafio ou desastre?**. Porto Alegre, Fundação Juquira Candiru , 1990.

HOBSBAWM, Eric. **A era das revoluções – 1789-1848**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

HOLANDA, Sérgio Buarque. **Raízes do Brasil**. São Paulo, Companhia das Letras, 1995 – 26 ed.

ITERRA. Documento do Seminário sobre Educação Profissional para as áreas de Reforma Agrária da Região Sul: Que Educação Profissional, para que Trabalho e para que Campo? in CALDART, Roseli S. (org.) O Instituto de Educação Josué de Castro e a Educação Profissional. **Cadernos Iterra**, ano VII, n.13, setembro de 2007, p. 179-201

JESUS, M.S.A. de. *Questões paradigmáticas da construção de um projeto político da Educação do Campo*. In MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sonia M. S. A. de. (Orgs) **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. (Por Uma Educação do Campo, nr.5).

KOLLING, Edgar J; NERY, Irmão Israel J.; MOLINA, Mônica C. **Por uma Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 1999. (Por uma educação do campo, nr. 1).

KRUGER, Valdelucia A. **As determinações restritivas das políticas públicas de qualificação profissional e os limites do PNQ – Plano Nacional de Qualificação dos Trabalhadores**. Curitiba, 2006. 217 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) - Programa de Pós-Graduação em Tecnologia. Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

KUENZER, Acácia Z. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das

políticas de inclusão. **Educação e Sociedade**, v. 27, 2006, p. 877-910.

LIMA, Júlio C. F.; NEVES, Lucia M. W. **Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro, Editora FIOCRUZ, 2006.

LÖWY, Michael. **Ideologias e ciências sociais: elementos para uma análise marxista**. 18. Ed. São Paulo, Cortez, 2008.

MACHADO, Arlindo. **Arte e mídia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O Manifesto Comunista**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1998.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo, Editora Martin Claret, 2005.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para Além do Capital**. São Paulo, Boitempo, 2005.

MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sonia M. S. A. de. (Orgs) **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. (Por Uma Educação do Campo, nr.5).

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro, DP&A, 2006.

MST. Caminhos da Educação Básica de Nível Médio para a Juventude das Áreas de Reforma Agrária. **Documento Final do 1º Seminário Nacional sobre Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária**. Luziânia, GO, setembro de 2006.

\_\_\_\_\_ **Todo e Toda Sem Terra Estudando**. Jornada de Educação. MST, 2006a. (Cartilha)

\_\_\_\_\_ **Como fazer a escola transformando a história?** 6º Concurso Nacional de Arte-educação do MST. São Paulo, abril de 2007.

\_\_\_\_\_ **Campanha Nacional de Alfabetização**. São Paulo, julho de 2007a. (Cartilha)

\_\_\_\_\_ **Educação no MST: Balanço 20 anos**. Boletim da Educação nº 9. São Paulo, dezembro de 2004.

\_\_\_\_\_ **Princípios da educação no MST**. Caderno de Educação nº 8. São Paulo, janeiro de 1999.

\_\_\_\_\_ **Mística: uma necessidade no trabalho popular e organizativo**. Caderno de Formação nº 27. São Paulo, março de 1998.

\_\_\_\_\_ **Haydée Santamaría**. Disponível em: <http://www.mst.org.br/mst/pagina.php?cd=358>. Acessado em 25.08.08

\_\_\_\_\_ **MST rumo aos 25 anos**. (Panfleto) s/data.

MST. **Escola Itinerante do MST: História, Projeto e Experiências.** Cadernos da Escola Itinerante. Nº 1 – Abril de 2008.

MST.EMS. **Proposta Pedagógica do Curso de Ensino Médio e Nível Técnico.** Maringá, s/data. Mimeo

\_\_\_\_\_ **Histórico do Processo da Área da Escola Milton Santos.** Maringá, agosto de 2007. Mimeo

\_\_\_\_\_ **Projeto Metodológico. Curso Técnico em Agroecologia. Ensino Médio Integrado.** Turma III. IV Etapa. Maringá, janeiro de 2007a (mimeo).

\_\_\_\_\_ **Projeto Metodológico. Curso Técnico em Agroecologia. Ensino Médio Integrado.** Turma III – Haydée Santamaría. Etapa VI. Maringá, Janeiro de 2008 (mimeo).

MST.EMS.ETUFPR. **Curso Técnico Integrado em Agroecologia.** Plano de Estudos. Maringá, junho de 2006. Mimeo.

MOECKEL, Alexandre; MOREIRA, Herivelto. **modelo\_dissertacao\_ppgte.doc.** Modelo de referência para estruturação de dissertações do PPGTE. Programa de Pós-Graduação em Tecnologia do CEFET-PR. Curitiba, 20 out. 2003. Arquivo (172 Kbytes); Word 2000. Disponível em: <[http://www.ppgte.cefetpr.br/download/modelo\\_dissertacao\\_ppgte.zip](http://www.ppgte.cefetpr.br/download/modelo_dissertacao_ppgte.zip)> Acesso em: 17.07.08.

NABUCO, Joaquim. O Abolicionismo [1883]. In: **Intérpretes do Brasil.** Rio de Janeiro, Nova Aguilar, 2002, v.1.

OLIVEIRA, Franciso. **A Economia Brasileira: crítica à razão dualista.** Petrópolis, Vozes, 1988.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **A Revolução Federalista.** São Paulo, Ed. Brasiliense, 1983.

PRADO JUNIOR, Caio. **História Econômica do Brasil.** São Paulo, Brasiliense, 1998 – 45ª reimpr.

PRIMAVESI, Ana. **Agroecologia: ecosfera, tecnosfera e agricultura.** São Paulo, Nobel, 1997.

QUEIROS, Suely Robles Reis. **Os Radicais da República.** São Paulo, Ed. Brasiliense, 1986

RABELO, Amaro Korb, ET AL. **Vivências e práticas pedagógicas: sistematizando a turma Antonio Gramsci: pedagogia da terra 2004-2008.** Cascavel, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2008.

REDE JUBILEU SUL BRASIL. **O Brasil que queremos: assembléia popular mutirão por um novo Brasil.** Rede Jubileu Sul Brasil, São Paulo, Expressão Popular, 2006.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil.** São Paulo, Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, Marlene. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. In **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.34, n.1 p. 027-045, jan./abr. 2008

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamento ontológico e histórico. In **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34 jan/abr 2007, p. 152 a 165.

SEED. **Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná: Educação do Campo**. Curitiba, SEED, 2006.

SILVA, Ângela Carrancho da. Ensino da Arte na Escola: do abracadabra ao abre-te-sésamo. In SILVA, Ângela Carrancho da (Org.) **Escola com arte: multicaminhos para a transformação**. Porto Alegre, Editora Mediação, 2006.

STEDILE, João Pedro. O legado histórico das ligas camponesas in STEDILE, João Pedro (org.). **História e Natureza das Ligas Camponesas**. São Paulo, Expressão Popular, 2002.

UNIVERSIDADE Tecnológica Federal do Paraná. Comissão de Normalização de Trabalhos Acadêmicos. **Normas para elaboração de trabalhos acadêmicos**. Curitiba, UTFPR, 2008. Disponível em: <[http://www.utfpr.edu.br/documentos/normas\\_trabalhos\\_utfpr.pdf](http://www.utfpr.edu.br/documentos/normas_trabalhos_utfpr.pdf)> Acesso em 14.01.09.

VASCONCELOS, Marcyia. A arte entra em cena na escola. In SILVA, Ângela Carrancho da (Org.) **Escola com arte: multicaminhos para a transformação**. Porto Alegre, Editora Mediação, 2006.

VIA CAMPESINA. **O problema dos alimentos: a agricultura camponesa é a solução!**. Via Campesina – Brasil. Brasília, 2008. (Cartilha)

WINNER, Langdon. **La balena e el reactor – uma búsqueda de los limites em la era de la alta tecnologia**. Barcelona, Gedisa, 1986.

WOLFF, Janet. **A produção social da arte**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1982



## ANEXOS

**ANEXO I**  
**QUESTIONÁRIO APLICADO AOS EDUCANDOS E EDUCANDAS DA TURMA**  
**HAYDÉE SANTAMARÍA**

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ - UTFPR  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIA - PPGTE  
 Pesquisadora: Jovana A. Cestille

Pedimos a vocês, educandos e educandas do curso de Agroecologia (médio integrado) que preencham esse questionário individualmente. As informações aqui prestadas serão utilizadas única e exclusivamente para a pesquisa científica.

Nas questões abaixo você assinalará com X, uma alternativa de cada questão, conforme seu entendimento e sua opinião, em algumas questões você será desafiado a escrever seus comentários e suas considerações.

As informações que você puder fornecer serão muito importantes para a pesquisa que estamos desenvolvendo sobre a questão cultural dos cursos técnicos do MST-PR. Desde já agradecemos.

**QUESTIONÁRIO**

**1. Identificação:**

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Brigada: \_\_\_\_\_ Assent./Acamp: \_\_\_\_\_

NB: \_\_\_\_\_

**2. Questões:**

2.1 - Nos tempos escola são realizadas atividades culturais? ( ) Sim ( ) Não

Quais: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2.2 - Qual a contribuição das atividades culturais, realizadas no tempo escola, para sua formação geral (humana, cultural, política, etc.) ?

( ) Nenhuma ( ) pouco importante ( ) muito importante

Justifique:

\_\_\_\_\_

---

---

2.3 - Qual a contribuição das atividades culturais, realizadas no tempo escola, para sua formação profissional (específica para determinada profissão ou atividade de trabalho)?

Nenhuma     pouco importante     muito importante

Justifique:

---

---

---

2.4 - Há momentos para assistir televisão, como atividade do tempo escola?

Sim     Não

Se sim, que tipo ou quais programas:

---

Há momentos para reflexão coletiva sobre os programas assistidos?  Sim  Não

Se sim, como é o processo:

---

---

---

2.5 – Na sua opinião, qual a importância das místicas realizadas diariamente?

---

---

---

## ANEXO II

### **ROTEIRO UTILIZADO PARA ENTREVISTA COM EDUCANDAS E EDUCANDOS DO CURSO DE AGROECOLOGIA – TURMA HAYDÉE SANTAMARIA DA ESCOLA MILTON SANTOS**

#### **1. Identificação:**

Nome:

Idade:

Estado Civil:

1- Como foi o processo para você vir fazer o curso de agroecologia? Foi uma decisão pessoal? Foi indicação da Brigada? De algum setor?

2 - Quais são suas expectativas com relação a este curso?

3 – Como é a rotina diária aqui na escola? Como vocês conciliam aula, trabalho e outras atividades?

4- Como se dá a organização da turma? E quais são as tarefas coletivas?

5 – Em relação às atividades culturais: quais são as desenvolvidas no tempo escola? o que mais lhe chama a atenção nelas? O que desperta interesse?

6 – Você percebe alguma relação das atividades culturais com as disciplinas do curso? Quais?

7- As atividades culturais, desenvolvidas no tempo escola, contribuem para a organização do trabalho coletivo? Como?

8- As atividades culturais, desenvolvidas no tempo escola, tem relação com a conjuntura atual, com a sua realidade?

9 – No seu entendimento, qual a relação entre as atividades culturais e a ideologia dominante? reproduzem? fazem uma crítica à situação atual? ou um pouco das duas?

10 – Sua participação em oficinas, noites culturais, jornadas socialistas, místicas mudou/está mudando na sua forma de ver e entender o mundo? Explique.

11 – O que é cultura para você?

**ANEXO III**  
**DOCUMENTO:**  
**HISTÓRICO DO PROCESSO DA ÁREA DA ESCOLA MILTON SANTOS**

Maringá (PR), 23 de agosto de 2007.

**A ESCOLA MILTON SANTOS**

Como já é de conhecimento de muitos, o projeto de construção da Escola Milton Santos - espaço de formação de trabalhadores do campo e da cidade – teve seu início na prática desde 10 de junho de 2002. A finalidade sempre foi a de construir um Centro de Educação e Capacitação para o Desenvolvimento da Agroecologia. Na época, a Prefeitura do Município de Maringá (PMM), sob o governo do Partido dos Trabalhadores, **acordou em ceder uma área pública** por concessão de uso a título gratuito. Tal concessão se deu ao Instituto Técnico de Educação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITEPA) e à Universidade Federal do Paraná (UFPR). Ela, oficialmente, passou a valer desde março de 2004 e foi feita para 20 anos.

Tal área concedida se situa na Gleba Ribeirão Colombo, na divisa com o município de Paiçandú e compreende 79,9 ha, área que por sinal, anteriormente, encontrava-se em quase a sua totalidade em estado de degradação profunda promovido por ações de extração de cascalho e de terra. Estas ações foram feitas pela prefeitura e por empresas particulares, de forma bastante predatória e descontrolada.

Nesta área havia, também, cinco blocos semi-construídos, inacabados e abandonados ao tempo. Eram ruínas de um projeto de indústria de cerâmica que jamais funcionou e que há duas décadas, pelo menos, só serviam como depósito de lixo, literalmente. Serviam também como espaço de prostituição e para o uso de drogas, segundo moradores circunvizinhos.

Os primeiros anos de trabalho constante na escola, inclusive anteriores a concessão oficial, foram fundamentais na consolidação deste espaço para o desenvolvimento, tanto na teoria quanto na prática, das atividades do Curso Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia e do Curso Técnico em Agroecologia (educação de nível médio integrada ao

técnico), que funciona em parceria com a Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná e é reconhecido pelo MEC. Como fruto deste esforço, durante esses anos, estudaram 188 educandos e educandas de Maringá e dezenas de municípios paranaenses, oriundos de áreas de assentamentos de Reforma Agrária e comunidades de agricultores camponeses. Cada educando ou educanda que estuda ou estudou na escola possui uma relação direta com pelo menos 50 famílias nas suas comunidades de origem, que é reflexo da proposta pedagógica do curso.

Neste espaço, embora não legalizada ainda enquanto “escola” tem acontecido atividades de formação técnica e escolarização (através dos cursos), produção e investigação em agroecologia e, portanto, já tem se constituído na prática a Escola Milton Santos.

## **OS FATOS SOBRE A PROBLEMÁTICA DA ÁREA DA ESCOLA**

Ao final de 2004, os integrantes da Escola foram notificados que parte da área (cerca de 2 ha), havia sido doada pela PMM à Secretaria de Estado da Justiça (SEJU), com fins de construir uma Casa de Detenção Provisória.

Ao verificar-se essa “dupla concessão” (para os 2 ha), constatou-se que parte da área cedida ao projeto da Escola Milton Santos, justamente aonde está a sede da Escola, nas antigas ruínas, nas quais hoje funcionam a sala de aula, refeitório, cozinha, biblioteca, sala de informática, secretaria, ciranda infantil, banheiros e alojamento (num total de cerca de 6,5 ha), estava registrada em outra matrícula, tendo ficado fora da concessão. Esta situação reflete um erro grave da pessoa jurídica da Prefeitura Municipal de Maringá em relação ao ITEPA e a UFPR e que de certa forma, por si só, já prejudicou o andamento do projeto da Escola.

De forma paliativa, ao final daquele mandato da prefeitura do PT, encaminhou junto ao poder executivo municipal uma Permissão de Uso de Bem Público, por dois anos (a partir de 16 de dezembro de 2004) para os 4,5 há que teriam ficado fora da concessão.

Para tentar solucionar o problema, já que se caracterizava como um erro da Procuradoria Jurídica da Prefeitura Municipal de Maringá, reuniram-se em audiência (convocada pela UFPR e pelo ITEPA), no dia 11 de Março de 2005, o atual prefeito municipal (eleito pelo PP), representantes do ITEPA e o reitor da UFPR.

O objetivo desta audiência foi de levar ao conhecimento do atual governo municipal o equívoco feito pela PMM e pedindo a regularização da área em questão (sede da Escola), já

considerando consolidada a doação dos 2 há para a SEJU para construção da casa de detenção, apesar dos prejuízos. O prefeito Sílvio Barros II, então, solicitou o projeto pedagógico da Escola para análise para, a partir de então, se posicionar.

A Prefeitura não deu nenhum retorno formal frente ao pedido, prejudicando (negando o alvará de construção) a execução das novas construções e das reformas da estrutura já existente, com recursos de um projeto de R\$980.000,00, obtido através do ITEPA junto à Secretaria de Estado da Ciência e Tecnologia e Ensino Superior (SETI) sendo que 60% destes recursos são para aplicação na construção e reforma dos espaços pedagógicos, ou seja, na sede da Escola, que é área em questão.

Passados 15 meses, sem ser convocada para uma nova audiência com o prefeito municipal, em 09 de junho de 2006 a Escola foi surpreendida, por oficiais de justiça que traziam um pedido de reintegração de posse dos, aproximadamente, 4,5ha, ou seja, o “coração da escola”, dando um prazo informal de 10 dias para desocupação da área da sede da escola.

Diante disto, o ITEPA entrou com liminar de manutenção de posse visto que havia o documento de Permissão de Uso de Bem Público afastando, naquele momento, o risco do despejo. No segundo semestre de 2006 houveram reuniões junto a justiça para tentativas de acordos de regularização, às quais a atual administração da PMM esteve omissa.

Recentemente, junho de 2007, a PMM notificou o ITEPA através dos integrantes da Escola e a UFPR através da Reitoria de que o prazo do termo de Permissão de Uso de Bem Público havia terminado em dezembro de 2006 e afirmava que a área em questão deveria voltar ao domínio da Prefeitura.

## **O MOMENTO ATUAL**

A Escola Milton Santos, nestes mais de cinco anos presentes nesta região, já criou referência na sociedade, divulgando a Reforma Agrária e a Agroecologia, tem contribuído na formação de muitos jovens do campo através dos cursos, que por sua vez poderão contribuir na construção de um novo projeto para o campo e cidade com sua prática nos assentamentos e comunidades camponesas.

Os cursos são financiadas com recurso público através do PRONERA e com a contribuição dos trabalhadores e trabalhadoras do campo e dos jovens estudantes, numa área que tem também investimento público do Governo do Estado do Paraná em infra-estrutura,

inclusive infra-estrutura produtiva necessária para as práticas dos cursos e para contribuição na manutenção da própria Escola. A instabilidade causada pela inflexibilidade da PMM tem dificultado as atividades (construção, realização dos cursos etc.), mas elas continuam acontecendo a contento e com muito esforço.

Há interesse social da continuidade desta construção, que a PMM, possivelmente por motivos de divergência política, tenta abortar. Ressalta-se que a Escola não está reivindicando nada de impossível, apenas que a sensatez por parte da PMM seja colocada a dispor, pois o erro em relação ao registro de parte da área foi desta personalidade jurídica (PMM), independente de qual grupo era governo. Queremos apenas que a área da sede da Escola seja regularizada legalmente, e há providências sendo tomadas neste sentido.

Acreditamos, também, que não existem motivações sobre barrar qualquer iniciativa de projeto de escola, seja ela qual for, até mesmo porque iniciativas da natureza das escolas técnicas agrícolas não existem em Maringá. E, mais, qualquer governo preocupado verdadeiramente com os problemas de um determinado povo, sabe que é muito mais “rentável” e prioritário investir na educação, não desalojar escolas para outros fins quaisquer.

**Coordenação Pedagógica da Escola Milton Santos**



## ANEXO IV

### HAYDÉE SANTAMARÍA<sup>63</sup>

“Temos a certeza de que sua passagem pela vida foi de uma pessoa excepcional. Ela era um vulcão e uma flor. Tinha a beleza de um ciclone ou de um amanhecer nas montanhas e a insólita capacidade de combater amando e de amar com a terrível intensidade do combate”. Essas palavras, escritas durante o velório de Haydée Santamaría, revelam alguns traços de uma mulher forte, que marcou a história de Cuba e da América Latina.

Haydée esteve presente desde o início da luta que levaria Cuba à revolução. Em 1953, foi uma das poucas mulheres que participaram do episódio conhecido como assalto ao Quartel de Moncada. O ato foi um marco no combate ao governo do então ditador Fulgêncio Batista. Muitos militantes foram presos, incluindo Fidel Castro e Haydée. Entre os que morreram torturados no local estava seu irmão, Abel Santamaría, e seu namorado, Boris Coloma.

Em seu livro *A história me absolverá*, Fidel relembra os momentos na prisão: “com um olho humano ensangüentado nas mãos, um sargento e vários homens entraram na cela onde estavam as companheiras Melba Hernández e Haydée Santamaría. Dirigindo-se a última disseram: ‘este olho é de seu irmão. Se você não nos disser o que ele se negou a falar, arrancaremos o outro’. Ela, que amava seu valente irmão mais que tudo, contestou os oficiais, cheia de dignidade: ‘se vocês lhe arrancaram um olho e ele não disse nada, não sou eu que vou dizer’”.

“Fui presa, torturada e fiquei viúva. Me senti mais forte e mais livre do que aqueles que iam me julgar no tribunal”, disse depois de ser condenada a sete meses de detenção.

Ao sair da prisão, em 1954, ela passou a organizar de fato a luta revolucionária. Entrou na clandestinidade e adotou o pseudônimo Maria. Em Santiago de Cuba, se tornou uma das integrantes da direção nacional do Movimento 26 de Julho, que articulou a guerrilha cubana nas montanhas, conhecida como Sierra Maestra, e na cidade. Em 4 de setembro de 1958 ela formou, junto com Melba e Célia Sánchez, o pelotão Mariana Grajales do Exército Rebelde, exclusivamente de mulheres.

### **Arte para a América Latina**

Em 1º de janeiro de 1959, com o triunfo da revolução cubana, Haydée assumiu a coordenação da recém-fundada Casa das Américas. A instituição tornou-se um ponto de referência cultural da América Latina, promovendo a arte e a literatura. O princípio que regia sua ação era a integração dos povos. “Com a mesma paixão, fogo e ternura que pôs em tudo, ela fez a Casa das Américas. Foi sua cabeça e coração. Quando já não podia ser a guerrilheira - que de certa forma nunca deixou de ser - ela se fez respeitar por todos os escritores e artistas da nossa

---

<sup>63</sup> Disponível em: <http://www.mst.org.br/mst/pagina.php?cd=358>

América. Os mais criativos, imaginativos e fiéis compreenderam e escutaram com devoção aquela camponesa que nunca se sentou nos bancos de universidades e institutos de pesquisa, mas vivia acompanhada de música e pinturas, porque era toda feita de sensibilidade. Essa sensibilidade ela levou à revolução e a milhares de homens e mulheres”, escreveu Roberto Retamar, atual diretor da Casa das Américas.

Em 1965, ela foi uma das fundadoras e membro do comitê central do Partido Comunista Cubano. Em 1967, presidiu a conferência da Organização Latino-americana de Solidariedade (Olas), que tinha como objetivo coordenar a luta insurrecional em todo o continente.

Nesse mesmo ano, Ernesto Che Guevara, um de seus companheiros mais próximos, foi assassinado na Bolívia, quando tentava deflagrar o processo revolucionário no país. A morte do líder guerrilheiro abalou profundamente Haydée. “Que tristeza tão profunda. Eu chorava pelo povo, por Fidel e por você. Depois, no velório, nosso grande povo cubano não sabia quais categorias e títulos Fidel lhe daria. Te colocou ‘artista’. Eu pensava que todas as menções eram poucas, mas Fidel, como sempre, encontrou o verdadeiro significado: tudo o que você criou foi perfeito e você fez uma criação única: criou a si mesmo. Demonstrou como é possível esse novo homem. Todos víamos que esse novo homem era uma realidade, era você”, disse em uma carta dirigida a ele.

### **Ser comunista**

Até 1980, quando faleceu, Haydée continuou cumprindo as missões que a revolução cubana lhe incumbia, como levar apoio ao povo do Vietnã e ao seu líder, Ho Chi Min. Seguiu também na direção da Casa das Américas, ampliando suas publicações e construindo uma das maiores bibliotecas da América. Casou-se com o ex-ministro da Cultura de Cuba, Armando Hart e teve dois filhos.

Em todas as homenagens póstumas que recebeu, ela foi lembrada como o maior girassol que Cuba já teve. A flor, sua preferida, estava por todos os lugares de sua vida: em casa, no escritório, em quadros ou vivas, plantadas em vasos. “O girassol é minha flor preferida porque para ser tão formosa como é, não renuncia a sua inteligência. É fácil de plantar e útil. Dela se tira um bom azeite. Pode ser semeada em campos abertos ao sol e a água. Essa flor gira sua coroa em busca do Sol, formando lindas curvaturas com seu talo. E além de tudo, gosta de conviver com suas companheiras. É definitivamente uma flor revolucionária”, disse certa vez.

Em outra de suas citações mais conhecidas, Haydée resume a vida de uma mulher verdadeiramente revolucionária: “para mim, ser comunista não é militar em um partido. Para mim, ser comunista é ter uma atitude perante a vida”.

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)