

NEUZA MARIA DE FREITAS

**A POLITECNIA E A FORMAÇÃO INTEGRAL DO HOMEM – OS DESAFIOS
DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO TÉCNICA
EM AGROECOLOGIA E SAÚDE COMUNITÁRIA DO PARANÁ**

Monografia apresentada para a obtenção
do título de Especialista em Educação do
Campo, Curso de Pós-Graduação em
Educação do Campo, Departamento de
Planejamento e Administração Escolar,
Setor de Educação, Universidade Federal
do Paraná.

Orientador:
Prof. Dr. Gracialino da Silva Dias

CURITIBA

2007

“A escola perde mais tempo controlando o “capeta” que vê em cada educando, sobretudo nos educandos dos setores populares, do que soltando o que há em cada humano. E as normas perdem tempo controlando os corpos, os tempos, os sentimentos, a imaginação e os sonhos dos mestres. As transgressões inovadoras soltam essas dimensões humanas tão pedagógicas”.

Miguel Arroyo, 2000

AGRADECIMENTOS

Dedico este meu trabalho a todas as companheiras e companheiros do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra que, a cada dia, constroem e reconstroem este movimento, fazendo desta luta uma grande escola, junto dos quais também eu tenho o privilegio de ser educanda e educadora, formando e sendo formada.

A Professora Sonia de Fátima Schwendler, e a todos os educadores e educadoras do Departamento de Educação da UFPR, que ainda ousam “romper algumas cercas”, contribuindo para que mesmo de forma tardia, mas não menos justa, se abram as portas da Academia aos povos do campo demonstrando compromisso e coragem com a pessoa humana em seu direito a escola

Ao meu orientador Gracialino Dias, que apesar de nossas limitações de tempo e espaço geográfico, sempre se mostrou prestativo e atencioso, respeitando minha forma de ver e compreender o mundo, sem imposições, orientou para que eu pudesse estudar e refletir sobre o tema possibilitando a realização deste trabalho.

A todos e todas que participaram mais diretamente neste trabalho, em especial às amigas, Suely Martins, Alexandra Filipack, Jovana Cestille, Edna Regiane Anhaia que muito contribuíram, lendo, revisando, sugerindo.

Aos educandos e educandas do Curso Técnico em Saúde Comunitária do ITEPA, pelo companheirismo, animação, encontros e contradições que me inspiraram na elaboração deste trabalho.

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CPT - COMISSÃO PASTORAL DA TERRA

ITEPA – INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E PESQUISA DA REFORMA AGRÁRIA

ITERRA – INSTITUTO DE CAPACITAÇÃO E PESQUISA DA REFORMA AGRÁRIA

MAB – MOVIMENTO DOS ATINGIDOS POR BARRAGENS

MPA – MOVIMENTO DOS PEQUENOS AGRICULTORES

MST – MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA

PPP – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

UFPR – UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ.

SUMÁRIO

LISTAS DE ABREVIATURAS.....	02
RESUMO.....	04
INTRODUÇÃO.....	05
I – DA EDUCAÇÃO A EDUCAÇÃO DO CAMPO: ASPECTOS HISTÓRICOS	
1.1 - Educação e Escola.....	09
1.2 - Sujeitos do Campo, Questão Agrária e Educação Rural.....	12
1.3 - A Educação o Campo.....	19
II – DA POLITECNIA DE MARX A ESCOLA DE GRAMSCI: O TRABALHO COMO FORMADOR DO SUJEITO.	
2.1 - A Educação em Marx.....	24
2.2 - A Escola Unitária de Gramsci.....	26
III – A ESCOLA UNITÁRIA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO MST	
3.1 - A Educação no MST.....	33
3.2 - O Princípio Educativo do MST.....	37
3.2.1 – O Princípio Pedagógico	41
3.3 – A Experiência da Escola José Gomes da Silva.....	45
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	50
REFERÊNCIAS.....	56

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo fazer um estudo sobre a prática pedagógica desenvolvida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST nos cursos de formação profissional, a partir da experiência da Escola José Gomes da Silva, localizada no Assentamento Antonio Companheiro Tavares, Município de São Miguel do Iguaçu, Paraná, com os cursos de Formação Técnica em Agroecologia e Curso Técnico em Saúde Comunitária. O trabalho buscou averiguar em que medida os cursos pesquisados proporcionam a educação dos sujeitos do campo, em articulação com o projeto pedagógico emancipador tal qual se apresenta nas formulações conceituais que dão suporte as práticas educativas do MST. Buscamos relacionar a problematização sobre os fundamentos educacionais dos referidos cursos com os pressupostos da "escola unitária" concebida pelo filósofo italiano Antonio Gramsci visualizando as possibilidades e os limites da educação do campo sob a perspectiva da emancipação do homem e da mulher camponeses. Isso implica em investigar e compreender as contradições que marcam a educação para o trabalhador e trabalhadora do campo na sociedade capitalista brasileira, cujas características expressam um capitalismo do tipo urbano-industrial que busca ocultar os milhões de camponeses. Essa ideologia de que o capitalismo é só urbano-industrial é que oferece sustentação, sobre a perspectiva das classes dominantes, de estruturação do seu sistema educacional. Entendemos que as experiências sobre educação desenvolvidas pelo MST têm mostrado muitas possibilidades na busca em se consolidar novas formas de produzir, de conviver e de se educar, levando a valorização da cultura do trabalho, a partir da constituição de um novo modo de produção baseada na solidariedade humana. Essa valorização tem nos processos de luta pela reforma agrária um forte processo pedagógico para a formação humana. A realização do trabalho constatou a existência de limites que precisam ser superados, em termos dos projetos políticos dos cursos investigados e da escola que o oferece, no sentido da garantia de um princípio educativo voltado para a emancipação humana, ou seja, para uma sociedade onde não exista opressão de classes – uma sociedade dos "produtores livres" tal qual concebida por Karl Marx.

Palavras-chave

Escola Unitária – Emancipação Humana – Pedagogia do MST

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo refletir sobre as possibilidades e limites da escola do campo¹ na construção de seu Projeto Político Pedagógico a partir da experiência educativa de ensino médio integrado da Escola José Gomes da Silva localizada no Município de São Miguel do Iguaçu, com os cursos de Técnico em Agroecologia e Técnico em Saúde Comunitária, utilizando como procedimento a análise do Projeto Político Pedagógico da escola (currículos, grade disciplinares dos cursos).

Optamos por realizar este estudo a partir desta escola devido à mesma estar vinculada ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra — aqui trataremos apenas por MST ou Movimento — que tem como princípio educativo à formação pelo trabalho, estar localizada dentro de um assentamento² e se destinar a educandos e educandas originários de áreas de reforma agrária³.

Adota - se o conceito de Projeto Político Pedagógico, que aqui trataremos como PPP, para o conteúdo programático a ser desenvolvido durante os cursos. Projetos estes elaborados a partir da intencionalidade dos governos, escolas ou outras entidades, que ofertam cursos de formação e escolarização. Partindo da proposta de formação do sujeito, nos cursos ofertados pelo MST, este conteúdo deve estar vinculado à proposta de formação organizativa, escolarização e valores humanos. (ITERRA, 2007A, pág. 15)

Dentro desse recorte e tomando como base de análise as formulações teóricas a cerca da escola unitária, concebida por Gramsci, questiona-se: Até que ponto a politecnia, concebida por Marx e Engels que deram subsídios às formulações da escola unitária em Gramsci, permeiam a elaboração curricular dos cursos, de educação do campo, na escola José Gomes da Silva?

¹ Escola do Campo: Escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e as causas sociais e humanas dos sujeitos do campo, entendendo o campo como espaço de reprodução de relações culturais, sociais e econômicas de comunidades não urbanas. (Caldart, 2006).

² Assentamento: Novas unidades de produção agrícola criado por meio de política governamental visando o reordenamento do uso da terra em benefício dos trabalhadores rurais sem terra ou com pouca terra. (MST, 2001)

³ Áreas de reforma agrária: Espaços compostos de assentamentos rurais.

Acredita-se por hipótese, que o projeto político pedagógico desenvolvido pelo MST na escola José Gomes da Silva busca, materializar a proposta educacional voltada à formação em todos os seus eixos fundamentais, incorporando através desta experiência educativa a síntese entre, trabalho, cultura e ciência na formação do indivíduo em toda a sua amplitude.

A realização deste trabalho poderá proporcionar não só ao MST, mas a outros movimentos sociais e às escolas um importante material de reflexão sobre suas práticas educativas, contribuindo com a melhoria de seus acertos e proporcionando uma visão clara de seus limites a serem superados para a obtenção de seus objetivos. O estudo dos fundamentos da educação do campo vista a luz do conceito de politecnia, pode contribuir de forma real na avaliação de seus conteúdos pedagógicos, com a sustentação científica necessária para a implantação e ampliação da educação do campo, na perspectiva de transformação social.

Este trabalho está composto de três capítulos, sendo que, no primeiro procuramos resgatar elementos da história da educação no Brasil e no mundo em seu processo de construção e desenvolvimento como princípio e espaço educativo. Percebe-se através deste estudo que o processo educativo não só no Brasil, possui uma relação intrínseca com o sistema social e político no qual está envolvido, tendo este como determinante na sua forma de organização e objetivos. Neste contexto foi possível percebermos que também educação no campo sempre foi pensada e subordinada a partir da ótica capitalista urbano-industrial, e o rural visto como o lugar do trabalho, do negócio, do mercado.

No segundo capítulo desenvolvemos uma análise do pensamento educativo da escola unitária de Gramsci construída a partir do conceito da politecnia criada por Marx, buscando verificar sua possível contribuição, para a fundamentação teórica, para a proposta de educação criada pelos movimentos sociais do campo.

No terceiro capítulo voltaremos nossa atenção para o princípio educativo do Movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra, destinados a sua proposta de

escola do campo, analisando seus reflexos na proposta política pedagógica da Escola José Gomes da Silva para os cursos de ensino médio integrado a formação técnica.

Através desta problematização buscaremos analisar até que ponto a escola proposta por Gramsci pode contribuir nesta prática proporcionando uma verdadeira libertação do homem e da mulher, sujeitos do campo, com seus direitos e deveres respeitados como de qualquer cidadão em uma sociedade igualitária.

CAPÍTULO I
DA EDUCAÇÃO A EDUCAÇÃO DO CAMPO: ASPECTOS HISTÓRICOS

1.1) Educação e Escola

Para contextualizarmos nosso trabalho partiremos de um breve histórico da educação em busca de compreendermos como se deu à separação entre escola e trabalho. Enguita (1993) contesta a posição de muitos historiadores que acreditam que a educação passou por um processo evolutivo que vem desde seus primórdios nas sociedades gregas culminando no atual modelo escolar. Para Enguita aquilo que segundo ele “chamamos de ensino grego ou ensino na Idade Média tem em comum com o ensino atual pouco mais do que o nome” (Enguita, 1993, p. 18).

Além disso, estamos convencidos de que a história da educação e da escola não é nada parecida com um continuum, como imaginam muitos historiadores da educação, que iria desde os ginásios gregos até os grandes sistemas escolares de nossos dias, na forma de uma batalha secular pela universalização da escola, o reconhecimento dos direitos da infância, o ensino científico, na melhoria dos métodos docentes e outros elogiáveis objetivos. (ENGUITA, 1993, p. 18)

Para esse autor o pensamento educacional, a idéia de educação, este sim, possui uma série de idéias que perduraram por todos os tempos, idéias estas denominadas por ele como, o idealismo, a identificação entre educação e escola, o pensamento escolar ahistórico, o imanentismo⁴ a educação classista, a educação como instrumento de poder da minoria sobre a maioria e por fim a exclusão e submissão da mulher.

A questão é que, fora esse anedotário – ainda que significativo e muito mais amplo do que se acreditaria a primeira vista – existe uma série de temas e motivos, de ideologemas, que perduram, desde a maieutica até a educação natural, desde o “mestre interior” agostiniano até a “intuição” de Pestalozzi, desde a “purgação” de Sócrates até a educação negativa-rousseauiana. (ENGUITA, 1993, p.18)

Reportamos-nos a primeira delas, ou seja, o IDEALISMO, este adveio de um discurso religioso que dominou amplamente o pensamento educacional ocidental. Para Enguita esta é uma constante que não só originou a escola, mas a sua base material que consiste na divisão entre o trabalho intelectual e o trabalho manual. A idéia ocidental de educação originária na Grécia exclui e despreza o trabalho

⁴ Aquilo que o educando há de chegar a ser ou ter está dentro dele: a humanidade, a razão, o saber a verdade, o bem ou o conhecimento de Deus. (ENGUITA, 1993, p.18)

manual, considera que isto seja assunto para escravos, e estes não pertenciam à sociedade, os escravos não eram considerados nem sequer humanos.

O autor lembra que apesar de que nem todas as sociedades excluíam o trabalho da mesma forma que a Grécia, isso não significava o fim da dissociação entre trabalho manual e intelectual, ou entre escola e trabalho.

À medida que Roma se heleniza, a cultura e a educação adquirem uma nova importância, porém no mesmo ritmo que perde socialmente o trabalho. Na realidade, só o surgimento de uma camada que vive do excedente produzido pelo trabalho alheio, a necessária reavaliação dos territórios conquistados, a degeneração retórica do foro e, mais tarde, a crescente burocracia alimentada pelo baixo império, deram impulso ao surgimento de certo aparato educacional cujos fins e métodos nada tinham a ver com o trabalho. (ENGUITA, 1993, p.22)

Na idade média e já no início da idade moderna persiste o mesmo panorama educacional, apesar de que já não era mais possível manter as escolas apenas com os filhos de nobres e burgueses e de futuros padres e monges, assim quando outras camadas se ascendem para a educação formal às classes altas forçam a criação de aparato educacional diferenciado.

Este fato não fez com que a escola passasse a ser vinculada ao mundo do trabalho, os filhos dos artesãos, comerciantes, jornaleiros e inclusive camponeses, continuavam a apreender em seus locais de trabalho aquela aprendizagem tida como a que sobrepõe à instrução literária que recebem na escola.

Assim, segundo o autor é suficiente lançar um olhar à história da pedagogia para comprovar que o problema de uma educação baseada no trabalho ou que lhe conceda um lugar importante dentro da escola ou da educação formal, surgirá com força apenas após a segunda Guerra em meados do século XIX, assim como o problema das escolas técnicas e profissionais.

Para que se coloque como problema específico, o da educação para o trabalho, é necessário que ocorra a transformação da indústria manufatureira em grande indústria baseada na maquinaria que, de um lado, elimina progressivamente da face da terra a antiga pequena produção, e com ela o antigo modelo de aprendizagem do trabalho, e, por outro, exige conhecimentos transformados e de novo tipo, que não

poderiam ser adquiridos sob esse antigo modelo sem que oferecesse, em contrapartida outra forma suficiente de aprendizagem no próprio local de trabalho, Então como por parte dos novos patrões, se volta para uma terceira instituição, a escola. (ENGUITA, 1993, p.22)

Outra importante constante lembrada por Enguita é a identificação entre educação e escola, para ele existe uma profunda ignorância de toda a influência educativa que não seja a da escola e é “difícil ou impossível encontrar autor que negue de maneira absoluta a influência de outros fatores que não a ação pedagógica consciente sobre a formação do homem”. (ENGUITA, 1993, p. 24)

Depois da antiguidade clássica, entretanto, a identificação entre educação e escola não necessita ser feita por nós, pois faz parte do pensamento da época, das sucessivas épocas. Na base disto está o fato a que aludimos, de que são as classes altas e os educadores profissionais os que convertem a educação em objeto de suas meditações ou, ao menos, os únicos que as expressam por escrito e que conseguem dar a elas um peso social. (ENGUITA, 1993, p. 24)

Vemos que as escolas antecederam ao capitalismo, na verdade os primeiros sistemas escolares que surgiram na história do Ocidente com fins políticos, militares ou religiosos pouco tinham a ver com a economia. Mas o desenvolvimento deste sistema econômico foi o fator mais poderoso na influência das mudanças no sistema escolar.

Com o surgimento das classes sociais no capitalismo e das relações de poder, a educação, confundida com instrução, passou a ser pensada a partir das práticas e profissões necessárias a esta nova ordem, tornando-se assim instrumento do modo de produção capitalista.

A natureza da educação – como tantas outras coisas essenciais nas sociedades contemporâneas - esta vinculada ao destino do trabalho. Um sistema que se apóia na separação entre trabalho e capital, que requer a disponibilidade de uma enorme massa de força de trabalho sem acesso a meios para sua realização, necessita, ao mesmo tempo de socializar os valores que permitem a sua reprodução. (MÉZAROS, 2005, p. 15)

Na sociedade capitalista os trabalhadores vivem do próprio trabalho e produzem toda a riqueza, e as classes detentoras do capital vivem da exploração do trabalho alheio.

O saber é força produtiva e, como tal, numa sociedade cindida entre proprietários e não proprietários, o conhecimento é propriedade privada da burguesia, residindo aí à contradição que se insere na essência do capitalismo. O trabalhador não pode ter o meio de produção, nem deter o saber; mas sem ele, também não pode produzir, porque para transformar a matéria precisa dominar algum tipo de saber. Sim, é preciso, mas em "doses Homeopáticas", apenas o indispensável para poder operar a produção, para a qual se exige, cada vez mais, um patamar mínimo de qualificação geral em virtude da introdução da maquinaria. (SAVIANI, 1994, p.163)

Neste tipo de organização social, o ensino de modo geral também sofre essa influência, constituindo assim uma escola para as classes populares voltada para a capacitação baseada nestas necessidades, ou seja, o domínio de conhecimento e destreza para desenvolver qualquer trabalho em uma sociedade industrializada e urbanizada. Por outro lado, a educação de formação intelectual para a classe mais abastada que deverá cumprir seu papel como classe dominante.

1.2) Sujeitos do campo, questão agrária e educação rural.

Se a condição indispensável para a constituição do modo de produção capitalista é a divisão social e técnica do trabalho, assim a constituição do sistema de ensino no Brasil não poderia ser diferente, e para se falar da educação e do sujeito do campo é preciso resgatar também alguns pontos sobre a questão agrária⁵ necessária à compreensão do tema.

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 largo tempo colônia, império, república. (CALAZANS⁶, 1993, p.17)

Vimos a partir da análise feitas por historiadores, que a economia da colônia de Portugal, ou seja, do Brasil foi fundada na grande propriedade e na mão de obra escrava o que favoreceu o aparecimento da unidade básica do sistema de produção, de vida social e do sistema de poder representado pelo patriarcado e o poder

⁵Questão Agrária: conjunto de interpretações e análises da realidade agrária, que procura explicar como se organiza a posse, a propriedade, o uso e a utilização das terras na sociedade brasileira. (STEDILE, 2005)

⁶CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação no meio rural. IN: THERRIEN, Jaques e DAMASCENO, Maria N. (Coords.). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papius, 1993.

ilimitado dos tidos como donos de terras.

Foi à família patriarcal que favoreceu, pela natural receptividade, a importação de formas de pensamento e idéias dominantes na cultura medieval européia, feita através da obra dos Jesuítas. Afinal, ao branco colonizador, além de tudo, se impunha distinguir-se, por sua origem européia, da população nativa, negra e mestiça, então existente. A classe dominante, detentora do poder político e econômico tinha de ser também detentora dos bens culturais importados. (ROMANELLI, 1993, p.33)

A esta sociedade latifundiária e escravocrata que se constituiu na divisão entre o trabalho manual e o intelectual cabe o “mérito” pela colocação da educação no Brasil, na lamentável condição de séculos de atraso científico, e também do esquecimento e da marginalização dos povos do campo.

A carência e a verdadeira ignorância sobre as questões agrárias em nosso país são frutos dessa submissão colonial, que impediu o desenvolvimento das idéias, das pesquisas e do pensamento nacional durante os 400 anos de colonialismo. (STÉDILE, 2005 p.16)

O Rei de Portugal em busca de reduzir as grandes despesas da colonização resolveu adotar o regime de capitanias hereditárias no Brasil, ou seja, um sistema de doação das terras brasileiras a particulares com o objetivo de tornar possível o povoamento.

Quando estudamos historicamente a estrutura fundiária no Brasil, ou seja, a forma de distribuição e acesso a terra, verificamos que desde os primórdios da colonização essa distribuição foi desigual. Primeiro com as capitanias hereditárias e seus donatários, depois foram às sesmarias⁷. As sesmarias estão na origem da grande maioria dos latifúndios do país, frutos da herança colonial. (OLIVEIRA, apud STÉDILE, 2002, p. 55).

A concessão de uso não dava direito aos fazendeiros de venderem suas terras e nem mesmo comprarem terras vizinhas, apenas garantia que seus herdeiros pudessem continuar com a posse das terras e sua exploração, o que ainda na essência não caracterizava a terra como mercadoria.

A propriedade da terra adotada neste período era exclusiva da Coroa Portuguesa, isto não caracterizava a propriedade capitalista, pois não se entendia a posse da coroa como propriedade privada da terra. “Porém para implantar o modelo agroexportador e estimular os capitalistas a

⁷ Sesmarias: Terreno inculto ou abandonado, doado pelo rei de Portugal a pessoas que tivessem condições de explorá-lo. (BARBOSA, PEREIRA e, 1998)

investirem seu capital na produção das mercadorias necessárias para a exportação, a Coroa optou pela "concessão de uso" com direito a herança". (STÉDILE, 2005, p. 21)

E posteriormente quando este regime entrou em crise em 1548 é criado o Governo Geral, que tinha como objetivo apoiar as capitanias para que o processo de colonização seguisse um desenvolvimento dentro do que para eles considerado normal. Entre as diretrizes básicas ditadas pela coroa a esse que era o primeiro representante do poder público na colônia tratava da conversão dos indígenas à fé católica pela catequese e pela instrução.

A catequese do ponto de vista religioso, interessava à Companhia como fonte de novos adeptos ao catolicismo, bastante abalado como o movimento de Reforma. Do ponto de vista econômico, interessava tanto a ela como ao colonizador, à medida que tornava o índio mais dócil e, portanto, mais fácil de ser aproveitado como mão-de-obra. (RIBEIRO, 1991, p.25)

Para desenvolver esse trabalho é que chegaram ao Brasil em 1549 quatro padres e dois irmãos Jesuítas, dando início ao período da história da educação no Brasil comandada pelos Padres Jesuítas, período este que se encerrou em meados de 1759 com o rompimento entre a coroa e a igreja que causa a expulsão dos Jesuítas tanto no Brasil como em Portugal, isto já na segunda metade do século XVIII e transfere o controle da educação escolar para o Estado Português.

De conformidade com os princípios do Absolutismo Ilustrado, Pombal vai editar desde meados da década de 1750, um conjunto de medidas para afastar os jesuítas de seus cargos nas cúpulas administrativa e eclesiástica do reino e instituir novas práticas culturais e pedagógicas nas instituições e no cotidiano da população. Em início de 1759, providencia o fechamento de sete escolas elementares em Lisboa que estavam sob a responsabilidade da Companhia de Jesus. Fecha os colégios jesuíticos em todo o reino e funda, nas cabeças de comarcas, aulas régias avulsas secundárias – para meninos – de gramática latina, grega e hebraica, de retórica e de filosofia a serem preenchidas por professores escolhidos em concurso público e pagos pelo Erário Régio, portanto, contratados como funcionários do Estado. (HILSDORF, 2006, p. 19)

No final do segundo império, o país ainda dominado pela monocultura da cana-de-açúcar não demandava mão de obra especializada, necessidade esta que surgiu apenas com o final da escravidão e o surgimento de outras culturas importantes para o setor agrícola.

Em 1824, após a chamada “independência”, foi promulgada a constituição do Império, esta “de orientação liberal, mas não democrática” (HILSDORF, 2006), assegurava direitos civis de cidadania aos Brasileiros prometendo o ensino primário gratuito para todos e ensino das artes em colégios e universidades.

Lembramos que, “todos” eram apenas para os Brasileiros brancos e que tinham, no mínimo renda de 100 mil réis. Isto em um país que, já na época, tinha três quartos da população composta de escravos, e grande parte restante eram de brancos livres e pobres.

De acordo com Stédile (2005) somente a partir de 1850 com as crescentes pressões inglesas, que exigia a substituição, do escravo, pela mão de obra assalariada, que se promulga a primeira lei de terras no Brasil (Lei nº. 601, de 1850), que tinha como intenção impedir que os trabalhadores ex-escravos também pudessem adquirir a posse da terra.

Vale a pena destacar que enquanto havia apenas indígenas por aqui, a terra, era um bem da natureza, sem valor no ponto de vista econômico-político, desde que os portugueses chegaram passou a ser usada com finalidade econômica e concentrada nas mãos de poucos.

Assim essa lei se caracterizava apenas por efetivar a propriedade privada das terras no Brasil, proporcionando elementos jurídicos que fundamentava a uma transformação da terra em mercadoria, passível de ser comercializada, passando a ter um preço.

Ora, essa característica visava, sobretudo, impedir que os futuros ex-trabalhadores escravizados, ao serem libertos, pudessem se transformar em camponeses, em pequenos proprietários de terras, pois, não possuindo nenhum bem, não teriam, portanto, recursos para “comprar”, pagas pelas terras à Coroa. E assim continuariam à mercê dos fazendeiros, como assalariados. (STEDILE, 2005, p.23).

Segundo Stédile (2005) com a libertação dos escravos em 1888, quase dois milhões de adultos ex-escravos saem das fazendas, das senzalas, e em busca de sobrevivência. Partem para a busca de vender o único bem que possuíam, sua força

de trabalho. Tornam-se assim trabalhadores assalariados nas cidades portuárias, onde exigia apenas força física para carregar e descarregar navios, construíram suas moradias nos piores terrenos, aqueles que não interessavam aos capitalistas, foram para os morros e manguezais dando início as favelas urbanas.

A carência e a verdadeira ignorância sobre as questões agrárias em nosso país são frutos dessa submissão colonial, que impediu o desenvolvimento das idéias, das pesquisas e do pensamento nacional durante os 400 anos de colonialismo. (STÉDILE, 2005 p.16)

Stédile (2005) afirma que também foi neste período que a elite, atraiu no período de 1875-1914, mais de 1,6 milhões de camponeses excluídos pelo avanço do capitalismo na Europa para o Brasil, em busca de substituir a mão-de-obra escrava, com promessa de “eldorado” com terra fértil e barata.

O surgimento do campesinato se deu em duas vertentes. A primeira, já mencionadas, trouxe quase dois milhões de camponeses pobres da Europa, para habitar e trabalhar na agricultura nas regiões sudeste e sul. A segunda vertente de formação do campesinato brasileiro teve origem nas populações mestiças que foram se formando ao longo dos 400 anos de colonização, com a miscigenação entre brancos e negros, negros e índios, índios e brancos, e seus descendentes. (STÉDILE, 2005, p.27)

Em seu estudo este autor marca o ano de 1930 como o início de uma outra fase na história econômica brasileira com uma crise política e institucional da elite brasileira, que segundo ele era a única que tinha presença político-institucional, tendo em vista que a maioria da população vivia em condições de miséria e uma outra parte estava isolada nos confins dos sertões.

Neste ano setores da burguesia industrial tomam a partir de um golpe o poder da oligarquia rural exportadora impondo um novo modelo econômico para o país, fundado em modelo de industrialização que não rompia com a dependência econômica aos países centrais desenvolvidos, período esse chamado de desenvolvimentista. E as oligarquias rurais apesar de perderem seu poder político, continuam donas das terras e produzindo para a exportação.

Para Stédile (2005) o motivo que levou essa manutenção de “status” da oligarquia rural, diferenciada do que se deu na formação do capitalismo na Europa e

nos Estados Unidos é devido a duas razões.

A primeira, segundo o autor, é que a oligarquia industrial em sua maioria era composta de filhos e herdeiros rurais, e a segunda delas era que nosso modelo industrial era dependente e necessitava da importação das máquinas e mão de obra da Europa e Estados Unidos, estas importações dependiam da continuidade das exportações agrícolas para gerarem divisas para o pagamento destas compras, “fechando o ciclo da lógica da necessidade do capitalismo dependente”. (STEDILE, 2005, p. 29)

Com esse modelo, começa a surgir também uma burguesia agrária, de grandes proprietários, que procura modernizar a sua exploração agrícola e destiná-la ao mercado interno. Nasce com o cultivo do trigo, no sul, e com a cana, o café e o algodão e outros produtos também no mercado interno. Foi um processo de modernização capitalista da grande propriedade rural e, em relação ao surgimento dos camponeses, é o período histórico em que eles são induzidos a se vincularem totalmente as regras de mercado e a se integrarem à indústria. (STEDILE, 2005, p. 29)

Nesse período a educação representou apenas a estruturação dessa organização escolar que, como vimos anteriormente, sempre foi vinculada à formação social e política do país.

Já na república a situação não mudou, a criação em 1909 por parte do Governo Federal dos primeiros cursos de formação profissional se fundamentava na preocupação do Estado em oferecer alguma alternativa no mercado de trabalho aos jovens oriundos das camadas mais pobres da população ao mercado de trabalho.

Mas apenas em 1930 surgem programas de escolarização voltada para os camponeses, conhecida como educação rural, que só aparece quando há referência à política educacional do início e decorrer do século XX, com a preocupação de apenas criar ações que pudessem superar o “atraso” presente entre os trabalhadores e moradores do espaço rural. (CALAZANAS, apud DAMASCENO, 1993, p.17)

Na trajetória da formação escolar brasileira, embora se possam destacar eventos dispersos que denotam intenções do setor público, já no século XIX, de dotar as populações do meio rural de escola, sabe-se que só a

partir de 1930 ocorreram programas de escolarização considerados relevante para as populações do campo. (CALAZANS, apud DAMASCENO, 1993, p.17)

Desenvolvidas diante da total ausência de políticas públicas efetivas a educação rural se dava a partir de projetos e programas patrocinados pelos Estados Unidos e visava como já dito anteriormente apenas à adaptação ao modelo de desenvolvimento em curso. Somente a grande evasão dos trabalhadores do campo rumo às cidades, em busca de melhores condições de vida e trabalho ocorridos a partir de 1929 com a crise na economia causada pela queda da bolsa de valores, fez surgir à preocupação de fixação do homem ao campo.

Percebem-se nesta movimentação a emergência de demandas sociais, especialmente aquelas relacionadas aos direitos sociais (saúde, educação, habitação etc.). Neste cenário, as preocupações educacionais se fazem presentes no espaço cidade, visando à instrução dos trabalhadores que se inseriam no processo produtivo industrial. (SOUZA, 2006, p. 53)

Até 1932 o sistema de ensino destinado à formação de trabalhadores era o curso primário que poderia ser curso rural ou curso profissional, o normal e o técnico comercial ou agrícola, com duração de quatro anos e que segundo Kuenzer (2000), só poderia suceder alternativas de formação exclusiva para o mundo do trabalho de nível ginasial e não davam acesso ao ensino superior.

Já para as elites o ensino primário era sucedido pelo secundário, propedêutico, curso que habilitavam para receber ensino mais completo, ciência preparatória, que era completado pelo ensino superior o que deixava nítida a demarcação da trajetória educacional para os que iam desempenhar funções intelectuais dos que desempenharia as funções instrumentais.

A essas duas funções do sistema produtivo correspondiam trajetórias educacionais e escolas diferenciadas. Para os primeiros, a formação acadêmica, intelectualizada, descolada de ações instrumentais, para os trabalhadores, formação profissional em instituições especializadas ou no próprio trabalho, com ênfase no aprendizado, quase que exclusivo, de formas de fazer a par do desenvolvimento de habilidades psicofísicas. (KUENZER, 2000, p.27)

Somente em 1942 que se faz uma espécie de ajuste entre estas propostas

pedagógicas criando os cursos médios de 2º ciclo com três anos de duração que ainda mantinha o objetivo de preparar a elite para o ensino superior, enquanto que para os trabalhadores apesar de adquirirem também a alternativa do nível médio de 2º grau este apenas lhe garantia o direito de participar do processo de seleção para o ensino superior.

Essa possibilidade reafirma um princípio já presente nas formas escolares anteriores: o acesso ao nível superior (a continuidade de estudos, portanto) se dá pelo domínio de conteúdos gerais, das ciências, das letras e das humanidades, saberes de classe, os únicos socialmente reconhecidos como válidos para a formação daqueles que desenvolverão as funções dirigentes. (KUENZER, 2000, p.28)

E destacada neste período a forte presença dos Estados Unidos na orientação do conteúdo e propósito da educação rural. E a partir desta chamada “parceria” foram criadas as Missões Rurais, “nesta mesma linha foram criadas a Associação de Crédito e Assistência Rural, atual Emater – Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural” (SOUZA, 2006, p. 54). Essas “missões” se constituíram a partir da imposição e/ou transferência de modelo que de modo geral, buscaram sufocar as expressões da cultura popular e da autonomia das organizações dos trabalhadores e trabalhadoras do campo.

1.3) A Educação do Campo

Miguel Arroyo escreve no prefácio do livro *Pedagogia em Movimento* da professora Roseli Salete Caldart, que em pleno século XX ele ouviu de um político brasileiro, que defendia a urgência na renovação dos currículos e dos métodos de ensino em seu estado, mas não para os trabalhadores e trabalhadoras do campo. Segundo Arroyo ele fazia a seguinte afirmação: “Para o cultivo da terra, para mexer com a enxada e para cuidar do gado não são necessárias muitas letras...”.

Essa visão poderia ser uma síntese da história do pensamento político educacional ao longo deste século: a escola rural apenas das primeiras letras, milhões de camponeses condenados ao analfabetismo, à educação básica do campo ignorada e marginalizada. Ignorada inclusive pelas pesquisas, pela reflexão pedagógica, pelas propostas curriculares e até pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (ARROYO, apud CALDART, 2000, pg. 9).

A educação vista apenas como transmissão dos saberes e habilidades demandadas pelas necessidades de produção e pelo mercado, justificaram por décadas o porquê a educação voltada para os povos do campo, ser pensada para ensinar somente as primeiras letras de forma que o trabalhador e a trabalhadora rural bastavam aprender a assinar o nome para tirar o título de eleitor.

A luta por escola, na sociedade capitalista, é compreendida fundamentalmente como uma questão de classe. Assim a luta pelo saber, a luta por uma educação de qualidade voltada para o interesse da classe trabalhadora precisa estar vinculada à luta pela transformação dessa sociedade.

Impulsionadas pelas angústias e ansiedades das populações excluídas, as discussões sobre educação vêm num crescente, cresce também 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.

O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação entre seres humanos com a própria produção das condições da existência social de com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2001, p.1).

A Educação do Campo nasceu em contraposição à Educação Rural, devendo estar articulada à luta pela terra, na defesa da emancipação humana, da soberania, de valores humanistas, da participação popular, da ecologia, da saúde e das relações igualitárias de gênero.

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. 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. (MANÇANO, MOLINA, 2004, p. 63).

Essa educação seria feita no seu próprio espaço de vivência, proporcionando as condições necessárias para que tenha o acesso ao conhecimento desde o básico até o ensino superior com o objetivo de melhorar sua condição de vida, sem a

necessidade de deslocá-lo para outras regiões e que proporcione conhecimento necessário para a condução de sua vida junto à comunidade de origem.

Em nosso debate isso tem sido referido como a principal oposição com a educação rural ou para o meio rural, que historicamente tem sido o nome dado às iniciativas do Estado de pensar a educação da população trabalhadora do campo, de modo a escamotear essa contradição e fazê-la de objeto e instrumento executor de políticas e de modelos de agricultura pensados em outros lugares, e para atender a outros interesses que não os seus enquanto grupo social, enquanto classe, enquanto pessoas. (CALDART, 2004, p.3)

"Um território de conhecimentos que está sendo construído para que se possa compreender o mundo desde suas raízes", assim Bernardo Mançano Fernandes⁸ (2006) classifica a Educação do Campo, e nesta perspectiva desenvolvemos este estudo. A conquista da educação, compreendida em seu papel fundamental como instrumento de luta social, como desafio para as classes populares, e para os movimentos sociais do campo.

A educação do campo ainda se confunde com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST e o Programa Nacional de Reforma Agrária – PRONERA, o que é natural, afinal foram esses os espaços de gênese das políticas que começaram a construir a Educação do Campo. Nos últimos anos a Educação do Campo especializou-se. As Conferências Nacionais de 1998 e 2004 promoveram o encontro de experiências do campo, demonstrando a força da diversidade e do conflito. A concepção de Educação do Campo nasceu do Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, que aconteceu exatamente há um ano depois do Massacre de Eldorado dos Carajás. (MANÇANO, apud SOUZA, 2006, p. 17).

Apesar de ter nascido a menos de uma década, enquanto modalidade formalmente integrada ao sistema educacional, a Educação do Campo esta intrinsecamente ligada à luta pela terra e se confunde com a luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra por Reforma Agrária no Brasil.

Esta proposta criada pelos movimentos sociais, do campo passou a se fortalecer nos anos 90, e desde então, destaca-se como um elemento importante que amplia a discussão, conquistando espaços até mesmo junto à academia. E apesar de ser um conceito novo a Educação do Campo já se encontra em disputa.

De um lado esta concepção aproxima/nos faz herdeiros de uma tradição

⁸ Professor na Universidade Estadual Paulista

pedagógica de perspectiva emancipatória e socialista: é desta tradição o acúmulo de pensar a dimensão formativa do trabalho, do vínculo da educação com os processos produtivos, de como não é possível pensar/fazer a educação sem considerar os sujeitos concretos e os processos formadores que os constituem como seres humanos desde a práxis social. Uma tradição que nos orienta a pensar a educação colada à vida real, suas contradições, sua historicidade; a pretender educar os sujeitos para um trabalho não alienado; para intervir nas circunstâncias objetivas que produzem o humano. (CALDART, 2007, p. 7)

Caldart (2007) coloca que isto demarca uma concepção de educação que nos integra a uma tradição teórica que pensa a educação vinculada ao destino do trabalho, e para ela o pensamento liberal também pensa a educação na sua relação com o trabalho, o que pode nos fazer cair em uma “armadilha”, e involuntariamente nos voltarmos para a histórica subordinação da educação às exigências de um modelo de desenvolvimento social, ou seja, o mercado capitalista.

A Educação do Campo prioriza em primeiro lugar a discussão sobre o campo, ou seja, a educação é pensada a partir de seus sujeitos, a mulher e o homem do campo, trazendo para o debate a cultura, os vínculos sociais e os processos produtivos.

Não capítulo seguinte estaremos desenvolvendo nosso trabalho partindo de uma breve análise sobre o conceito de Politecnia, criado por Marx e da escola e educação a partir da escola unitária de Gramsci.

CAPITULO II
DA POLITECNIA DE MARX À ESCOLA UNITÁRIA DE GRAMSCI: O
TRABALHO COMO FORMADOR DO SUJEITO

2.1 - A Educação em Marx

Como vimos anteriormente à escola desde seus primórdios nas sociedades gregas escravocratas, representava espaço de atividades intelectuais, o ócio e o lazer restrito a uma determinada parcela da sociedade. O trabalho era atividade para os escravos.

Manacorda (1986) em seu trabalho, denominado Marx e a Pedagogia Moderna, nos remete aos escritos de Marx, o qual coloca como causa da degradação humana a propriedade privada e a divisão do trabalho.

Marx, segundo o autor, acreditava que a base de toda a sociedade são as condições materiais, formada a partir da totalidade das relações e da produção que formam a estrutura econômica da sociedade, e que a transformação desta sociedade se dá através das contradições e conflitos que surgem a partir das ações do próprio ser humano. Para Marx a verdadeira divisão do trabalho se apresenta como "divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual".

Machado (1989) reflete que para Marx o homem se constrói a partir das relações, e este se constitui como ser histórico e social, transformando-se em homem na medida em que transforma e é transformado pela natureza. Assim segundo ela, para Marx o sentido do trabalho é "a produção humana, ou seja; os homens".

Quando o trabalho se torna mercadoria produzindo mais valia, aliena-se deixando de ser produção humana, surgindo à divisão social de classe diferenciando os que produzem dos que detêm a posse desta produção.

Esta divisão cria a alienação do homem em relação ao seu produto, na sociedade isto se manifesta quando se atribui este produto a entidades e não ao trabalhador. Como explica Manacorda:

O trabalho, enquanto exatamente princípio da economia política, é a essência subjetiva da propriedade privada e esta à frente do trabalhador

como propriedade alheia, a ela estranhamente prejudicial e nocivo a ele; ainda mais, sua própria realização aparece como "privação" do operário, pois na medida em que a economia política oculta a alienação que esta na essência do trabalho, a própria relação da propriedade privada contém o produzir-se da atividade humana como trabalho e, portanto, como uma atividade humana completamente estranha a si mesma, completamente estranha ao homem e à natureza e, assim, à consciência e a vida. (MANACORDA, 1986, p. 44)

Torna-se evidente que o ser humano em uma sociedade dividida em classe pela divisão do trabalho e também de diferentes processos de formação, não poderá se desenvolver livre e por completo como indivíduo, assim nesta sociedade de disputa a pedagogia moderna também se constituiu como um espaço de disputa sobre a relação teoria e prática, a escola do pensar (ler) e a escola do fazer.

Como parte deste processo, a escola também, tende a se diferenciar e a se particularizar, tornando-se o sistema escolar uma estrutura com complexas graduações e vários tipos de ensino. A hierarquização e o controle da produção e da distribuição dos conhecimentos se estendem do âmbito do processo de trabalho para a esfera educacional. (MACHADO, 1989, p. 9)

Contra este modelo insurgiu o materialismo histórico concebido por Marx e Engels ao formularem as teses da politecnicidade⁹, ou seja, a formação científica e técnica que o trabalhador necessita sobre o processo e o produto do seu trabalho, compreendendo "o embrutecimento" que a divisão do trabalho no modo de produção capitalista impõe para os trabalhadores.

A politecnicidade se engaja no processo social do desenvolvimento omnilateral, multifacetado do ser humano; é um princípio filosófico pedagógico que se coloca como condição para essa formação plena, no sentido da autonomia, da criatividade, da capacidade de julgamento crítico; é fundamental para a superação das dicotomias [...] e se coloca na perspectiva de tornar o ser humano mais amplo. (MACHADO, 2006, p. 46)

A Politecnicidade é entendida como formação, pela qual se busca propiciar ao educando a aquisição dos conhecimentos técnicos operacionais e dos fundamentos científicos e filosóficos que orientam determinada modalidade de trabalho.

A noção de politecnicidade diz respeito ao domínio dos fundamentos científico das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Diz respeito aos fundamentos das diferentes modalidades de

⁹ O termo politecnicidade significa etimologicamente (poli = muitos, técnica = técnicas) várias técnicas.

trabalho. Politecnia, nesse sentido, se baseia em determinados princípios, determinados fundamentos e a formação politécnica deve garantir o domínio desses princípios desses fundamentos. Por quê? Supõe-se que dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho com a compreensão do seu caráter, da sua essência. Não se trata de um trabalhador que é adestrado para e executar com perfeição determinada tarefa, e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. (SAVIANI,1987, p. 17)

No sistema capitalista é comum e intencional a confusão entre politecnia com educação polivalente, Machado (1989), qualifica polivalencia como ensino direcionado ao sujeito que ela denomina de “quebra-galho”, ou seja, aquele que domina diversas técnicas, mas não garante o desenvolvimento de sua plena capacidade intelectual.

Já a formação politécnica segundo a autora “refere-se à incorporação do trabalho como princípio educativo”; à vinculação da educação á produção social, o que para ela significa que toda a educação tem que possuir uma íntima relação com o trabalho.

Segundo Machado (1989), olhando para seu conceito, podemos dizer que a politécnia implica num processo no qual a instrução possibilita a relação entre saber e fazer – significa dar aos trabalhadores condições para dominar (gerir, organizar, conhecer, manusear) todo o processo produtivo.

2.2) A Escola Unitária de Gramsci

Para justificarmos nossa opção, como educadora do campo, pelo estudo desta proposta educativa é preciso que antes de direcionarmos nossa análise para a Escola Unitária busquemos fazer um breve histórico de Antonio Gramsci.

O Professor de Filosofia Paolo Nosella (2004), nos alerta sobre a necessidade de contextualizarmos historicamente o pensamento de Gramsci para evitarmos, equivocadamente, de acreditar que seus trabalhos partiam de “abstrações”.

Infelizmente, a primeira aproximação de Gramsci no Brasil foi um tanto escolástico, abstrata, porque se pretendeu reconstruir sua teoria partindo das suas conceituações sem analisá-las no caldo histórico em que foram produzidas. (NOSELLA, 2004, p. 33)

Manacorda (1986) também nos chama a fazer esta reflexão sobre o que, segundo ele, seria a existência de vínculo pessoal de Gramsci ao tema pedagógico, e também uma tendência a se analisar de forma “a-histórica” esse pensamento.

Todavia deve-se reconhecer que, não obstante esse vínculo imediato do tema pedagógico com toda a experiência pessoal e com toda a elaboração política de Gramsci nos detivemos demais, até agora, em uma consideração a-histórica de seu pensamento, discutindo abstratamente os temas – sem dúvidas centrais – da relação autoritarismo/ativismo ou da instituição de uma escola unitária de trabalho, sem sua colocação concreta no contexto pedagógico e político no qual Gramsci teve que viver e lutar. (MANACORDA, 1991, p 16)

Gramsci nasceu no ano de 1891 em uma ilha da Sardenha, localizada na parte mais pobre e atrasada da Itália. Junto com sua família enfrentou muitas dificuldades tanto para estudar como para a própria sobrevivência, e segundo Nosella (2004), a frustrada experiência de Gramsci em sua vida campesina fez com que este afirmasse que “o trabalho industrial é o princípio educativo universal de toda a sociedade moderna”, para ele, segundo o autor, o campo representava o atraso.

O campo para Gramsci representava vida duríssima, estagnação histórica. Representação de um trabalho ingrato que se encerra na pura sobrevivência porque não alcança a mínima margem de sobre-trabalho social, a única forma possível para se obter à riqueza universal. O campo representa o fechado do dialeto e das relações sociais que impedem ao pobre trabalhador a compreensão objetiva e universal da história. (NOSELLA, 2004, p 37)

Para o autor o que deve ser considerado é que para Gramsci esse trabalho industrial possuía um caráter muito além do modo de produção capitalista, é um modo de produção que constitui um princípio de base universal educativa do próprio homem moderno socialista, não se tratava do trabalho industrial do tipo americano, maquinicista, mas sim um trabalho autônomo e criativo. “A história superará o trabalho industrial em sua relação de poder, não em sua essência produtiva, uma vez que o sobre trabalho industrial se reveste de valor universal e é competente válida e indispensável para a nova civilização socialista”. (NOSELLA, 2004, p.37)

Segundo Nosella, Gramsci negava o trabalho que gerava apenas a sobrevivência individualizada sem jamais produzir riqueza universal, que como ele mesmo afirma é a base objetiva e necessária para a construção do novo homem, desenvolvido e potencialmente socialista e para a indústria representava o crescimento, já o trabalho no campo, para ele, visava apenas à sobrevivência do trabalhador rural.

Nosella (2004) revela que, para Gramsci, mesmo a tradicional instituição escolar na sua forma arcaica e secular, também poderia ser transformada, o que a tornaria mais representativa das classes populares.

Nessa polemica sobre formação cultural das massas, por exemplo, acaba ele defendendo as atividades formativo-culturais para o proletariado em geral, mas rejeita a idéia de formá-lo dentro de umas culturas abstratas, enciclopédicas, burguesas, que efetivamente confunde as mentes trabalhadoras e dispersa sua ação. (NOSELLA, 2004, p. 43)

Gramsci, segundo Nosella, se referia aos conceitos gerais de escola, "verdadeiras escolas", organizadas com programas unitários e orgânicos que possuíam atividades formativas ligadas a diferentes práticas produtivas.

Depois de preso, em 1926, Gramsci continua sua reflexão e participa de algumas experiências educativas também na prisão e Nosella observa que em seus escritos ele mantém seus conceitos e "seu amor ao trabalho escolar, como forma de elevação intelectual e moral".

Outro aspecto importante é observar seu escrúpulo na distinção entre os aspectos técnico-formais da cultura letrada e a maturidade ético-intelectual dos alunos? Alguns alunos podem ser até analfabetos, mas não são necessariamente imaturos ou infantis humana e intelectualmente, por isso podem cursar o primeiro ano para a aprendizagem de certas habilidades formais e a faculdade para os estudos de história, filosofia, política, economia e geografia. (NOSELLA, 2004, p. 116).

O autor destaca que Gramsci defende um método que parte das experiências concretas de todos, valorizando-as e estudando-as coletivamente, de forma que o grupo todo se torne educador de si mesmo, organicamente, elevando o nível cultural de cada um e do conjunto. Aos poucos surge à idéia de escola unitária.

O ser humano deve educar-se científica e culturalmente até os níveis mais complexos, sofisticados e modernos partindo (e mantendo), porém, uma forte e vital ligação com sua base popular e com seu senso comum. Essa é a fonte perene de inspiração, sentimento, fantasia e solidariedade de todo o homem culto. Caso contrário teremos um técnico abstrato, um intelectual desenraizado. (NOSELLA, 2004, p. 117)

Para Gramsci não existe pressa em formar profissionalmente meninos e meninas, apenas quando a personalidade destes estiver amplamente desenvolvida e informada. Nesse sentido, Nosella critica os projetos educativos profissionalizantes que ignoram o desenvolvimento da personalidade das crianças:

Quantas e quantas vezes as inclinações dos precoces não passavam de meras projeções e desejos ocultos dos adultos que delas cuidam e nelas se projetam. Ou, então, em nível macrossocial quantas propostas e projetos educativo-profissionalizantes para menores não passam de pobres álibis a que as gerações adultas ou o Estado e as instituições públicas recorrem para esconder seu real descompromisso educativo ou sua profunda rejeição de enorme parcela de menores para os quais se quer dar adequado espaço econômico-social. (NOSELLA, 2004, p. 137)

A partir deste relato torna-se possível concluirmos que Gramsci não acreditava que poderia haver uma escola unitária dentro de uma sociedade dividida, e para Nosella isto caracteriza o caráter político desta escola. O estado burguês coordena a escola dividida para que ele cumpra seus objetivos de manutenção destas classes separadas. Por sua vez, "a escola unitária, inspirada no trabalho moderno de forma desinteressada formará a nova geração até o limiar da escola profissionalizante ou acadêmica" (NOSELLA, 2004, p.169).

Didaticamente será uma escola ativa, temperando e fecundando a orientação "dogmática" que, nessa primeira fase da vida, não pode deixar de existir. O caráter didático-diretivo deve ser abandonado à medida que o jovem supera e vence a fase "instintiva", tornando-se, ao assumir e internalizar os mecanismos e as leis da sociedade, em um homem livre, autônomo e criativo. O Liceu (2º grau), fase final da escola unitária, se diferencia, portanto do 1º grau pelo caráter metodológico-didático, pois o jovem desse grau escolar deve estudar não apenas de forma ativa e participativa e sim também de maneira criativa, numa relação didática vivificada, sobretudo pela busca e amor do pensamento autônomo e independente. Após o ensino básico (unitário), o jovem passará a escola profissionalizante (universidade-academia) que, pode e deve possuir também a dimensão prático-interessada, isto é, a dimensão de ensino para o exercício imediato das profissões. (NOSELLA, 2004 p, 171)

Nosella (2004) revela que quando a questão recai sobre o fato de que a

escola deve formar ou informar, Gramsci também afirma a unilateralidade resgatando o valor formativo das informações, e até mesmo nas abstrações formais.

E novamente firmando sua posição pela escola unitária Gramsci aborda a questão do “trabalho intelectual versus trabalho braçal” onde afirma que esta unitariedade deverá ser construída na solidariedade recíproca entre o intelectual e o operário a partir da única base que sustenta os dois tipos de trabalho.

O intelectual não pode esquecer que o trabalhador pensa, nem que seu ofício é também um trabalho, o operário por sua vez, não pode esquecer que a função do intelectual não consiste em genialidades misteriosas, mas no esforço disciplinado, e que ele próprio é um criador e pensador. (NOSELLA, 2004, p. 174)

Ao reafirmar que “a escola não se explica por ela própria e sim pela relação que ela mantém com a sociedade” retornamos ao início desta discussão onde pudemos ver que a escola será sempre dividida em uma sociedade dividida. Assim os movimentos sociais do campo também têm essa visão e quando constituíram a proposta de educação do campo, estava alicerçada em uma outra luta destes movimentos, a reforma agrária, a libertação do povo camponês, aprisionado no atraso condicionado pelo sistema.

Quando voltamos nossa atenção para Gramsci no pensar dessa escola, é possível vermos que este criou grandes possibilidades de refletirmos e aprofundarmos em nossos conceitos de escola e educação que são um dos principais alicerces na nossa busca de uma nova sociedade.

Nessa sociedade “não se pode separar o homo faber do homo sapiens” (GRAMSCI, 2004, P.53). A separação daquele que faz em relação ao que pensa expressa a essência da contradição entre capital e trabalho na sociedade capitalista. De certa forma essa separação acaba se reproduzindo nas estruturas de ensino na medida em que são constituídos dois projetos pedagógicos na dualidade educacional: um projeto pedagógico para formarem dirigentes e outro projeto pedagógico para formar trabalhadores.

Contrariamente à dualidade educacional a escola unitária em Gramsci propõe articular de modo indissociável educação e trabalho, cultura e produção, saber e fazer. Para Gramsci a escola unitária tem por finalidade a formação do “novo intelectual” no qual:

não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas numa inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador, “persuasor permanentemente”, já que não apenas orador puro – mas superior ao espírito matemático abstrato, da técnica-trabalho, chega à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual permanece “especialista” e não se torna “dirigente” (especialista+político). (GRAMSCI, 2004, p.53)

A formação unitária se constitui num projeto pedagógico revolucionário na medida em que ela confronta a pedagogia burguesa e sua formação unilateral, pelo contrário, a pedagogia da escola unitária tem por fim a formação omnilateral. Neste contexto nos voltamos para a escola do campo, o princípio educativo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, na perspectiva de formação dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, direcionando nosso próximo capítulo para a educação do campo na construção da proposta pedagógica da escola José Gomes da Silva.

CAPITULO III
A ESCOLA UNITÁRIA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO MST

3.1 - A Educação no MST

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o MST, tem como referencial de seu nascimento o I Encontro Nacional no ano de 1984, realizado na cidade de Cascavel, neste momento se constituiu um dos maiores movimentos sociais das últimas duas décadas.

A data inicial de referencia é um famoso encontro nacional que reuniu lideranças da luta pela terra de todo o país, num seminário diocesano, em Cascavel. Paraná, e depois de quatro dias de longas reflexões, chegou-se a conclusão que o melhor caminho para se dar continuidade a luta contra a pobreza e por uma sociedade mais justa, era constituir um movimento social, amplo, de caráter nacional, autônomo de partidos, igrejas, estado e governos. (MST, 2004C, p. 9)

O MST se auto-identifica como herdeiro das lutas históricas do povo brasileiro, ou seja, nasceu a partir da luta dos povos indígenas contra o extermínio de seus povos, a luta dos negros pela liberdade em seus quilombos, e a luta dos antigos movimentos camponeses pela terra como Canudo, Contestado e outros.

Somos herdeiros da experiência de organização classista dos camponeses, que construíram muitas organizações nacionais a partir da década de 50 do século XX, e que depois foram massacrados pela ditadura militar, como as ULTABs – União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil, as Ligas Camponesa e o Máster- Movimento dos Agricultores Sem Terra. (MST 2004, p. 9)

Em nossa sociedade, assim como em qualquer sociedade capitalista não existe um sistema educacional que tenha o mesmo fim, mesmo estando previsto em lei, igualitariamente. Na prática o direito a educação corresponde a dois tipos de educação, em se tratando de categorias a quem esta direcionada é extremamente diferenciada.

Mas, isso não tratar de nenhuma novidade para o modo de produção capitalista, o estado parceiro do sistema, busca construir e reconstruir as formas de exploração para manter o controle da minoria proprietária dos meios de produção sobre a maioria, assim mantém uma educação para o trabalhador, que dispõe apenas da força de trabalho, para garantir seu sustento, ou seja, a escola apenas como um caminho para se manter no mercado de trabalho.

Neste contexto o MST surge e se destaca ao articular seu objetivo de democratizar o acesso a terra, a defesa da cidadania, da soberania, de valores humanistas, da articulação popular, das relações igualitárias de gênero, da agroecologia e saúde. A luta pela terra também deveria ser uma luta por moradia, trabalho e educação, acesso à escola pública, que também se tornou uma forte bandeira de luta desse movimento.

Quase ao mesmo tempo em que começou a lutar pela terra o MST, através das famílias acampadas e depois assentadas, começou a lutar pelo acesso a 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. (MST, 2004, p. 12)

A partir do momento que os movimentos sociais compreenderam que a educação tem papel fundamental como elemento de emancipação humana, compreendeu também que através da educação é possível construir e reconstruir seus processos de luta contra o sistema de exploração.

Em nossos estudos observamos que culturalmente associamos a educação à escola, e também no MST é comum esta associação, assim quando se formou o seu setor de educação este tinha como objetivo discutir os problemas das escolas nos assentamentos.

Segundo Stédile (2004), no início de sua organização, o MST tinha como preocupação apenas a conquista da terra. A terra, como espaço para produzir alimentos, para geração de renda, era a garantia de futuro para muitas famílias de trabalhadores e trabalhadoras rurais.

Com o avanço desta organização foi possível compreender que apenas a posse da terra não poderia garantir condições suficientes para que estes trabalhadores e trabalhadoras saíssem da pobreza causada pela exclusão social construída pelo sistema de exploração capitalista.

Com o passar do tempo, as próprias famílias foram se dando conta e o MST enquanto ser coletivo, de que só a conquista da terra não seria suficiente para sair da pobreza, para se libertar da exclusão. E então o movimento passou a incorporar em seu ideário, em suas necessidades em sua luta, a conquista da democratização da escola, da educação. (MST, 2004, p. 69)

A princípio essa luta se restringia apenas à garantia da educação fundamental para crianças e adolescentes, e posteriormente se estendeu para a educação infantil, alfabetização, a educação para jovens e adultos, ensino médio e atualmente à educação universitária.

Em dados estimados podemos dizer que o MST conquistou em seus 20 anos aproximadamente 1500 escolas públicas nos seus acampamentos e assentamentos, colocando nelas em torno de 160 mil crianças e adolescentes Sem Terra, e ajudando a formar os seus mais de 4 mil educadores; também desencadeou um trabalho de alfabetização de jovens e adultos, envolvendo em 2003 mais 28 mil educandos e 2000 educadores; começou a desenvolver práticas de educação infantil em seus cursos, encontros, acampamentos e assentamentos, que foram pelo menos 500 educadores nesta nova frente. (MST, 2004, p. 12)

No decorrer desta trajetória o movimento também amadureceu seu conceito, assumindo que a educação também faz parte do processo de formação humana, “educação é mais do que escola”, e suas práticas sociais passaram a ser vistas como um dos principais ambientes dos seus aprendizados.

A educação diz respeito ao complexo processo de formação humana, que tem nas práticas sociais o principal ambiente dos seus aprendizados. Mas a educação escolar é um componente fundamental neste processo: um direito social e subjetivo de todos e uma dever para os membros de uma organização com os objetivos que temos. (MST, 2006, p. 8)

Hoje além do Setor de Educação ter ampliado suas frentes, outros setores que constituem este movimento também assumiram essa bandeira, como por exemplo, o Setor de Produção com a formação dos cursos Técnico em Administração de Cooperativa, e Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia e também Setor de Saúde com o Curso Técnico em Saúde Comunitária e Enfermagem.

Resumindo então podemos dizer que atualmente falar em educação no MST inclui pelo menos o seguinte: escolas de 1º e 2º graus dos assentamentos, escolas (formais e informais) dos acampamentos,

alfabetização e pós-alfabetização de adultos dos acampamentos e assentamentos; educação infantil (0 a 6 anos) nas famílias, nas creches, nas pré-escolas; escolarização da militância em cursos supletivos de 1º, 2º e 3º graus; cursos de formação de professores, de monitores, de educadores infantis, de outros formadores. Ou seja, de certo modo, o eixo continua sendo a escola, mas num sentido bem mais abrangente do que no início. (MST, 1996, p. 5)

E foi a partir destas práticas, que se construíram ao longo de sua história, que o MST elaborou e elabora seus princípios e a educação passa a ser vista em seu sentido amplo, como um dos processos de formação humana, “processo através das quais as pessoas se inserem numa determinada sociedade, transformando se e transformando essa sociedade”. (MST, 1996, p. 5)

Foi assim que a educação dentro do MST foi/esta elaborando suas diretrizes de ação. Quanto mais nos esforçamos para pensar sobre outras práticas, mais conseguimos avançar na formulação de nossos princípios. E quando mais avançarmos na formulação dos princípios, mais avançaremos na coerência de nossas práticas, construindo um sentido estratégico (com objetivo de longo prazo, com articulação entre as ações) para nosso trabalho e para o conjunto da nossa organização. (MST, 1996, p. 4)

O processo formativo vivenciado em suas lutas, a organização coletiva, passou a ser reconhecido como “inspiração” para se pensar outros processos educativos dentro da organização que incorporassem a preocupação com a humanização e a formação de sujeitos.

Defendemos um projeto de educação vinculado a um projeto político de transformação social, de classe que articule diferentes ações no plano do trabalho, da cultura, da participação social, da formação política e ideológica da educação escolar. Defendemos uma educação portadora e cultivadora de valores humanistas e socialistas, preocupadas também com o cuidado da natureza e que se desenvolva na perspectiva da práxis: prática e teoria articuladas pelos processos de transformação do mundo e de autotransformação humana. (MST, 2006, p. 9)

A afirmação desta proposta, segundo o movimento, tem um projeto de educação onde a escola tem uma importante tarefa de educar sem descuidar da formação do sujeito como coletivo, e sem desvinculá-lo do conjunto de processos formativos que acontecem além dos muros escolares.

Com este conceito o MST nega a escola duplicada, e afirma sua

unilateralidade entendendo o espaço escolar como local próprio “ao aprendizado de juntar teoria e prática, através da apropriação/produção do conhecimento que se articula a reflexão sobre as vivências dos sujeitos nos diferentes processos sociais formadores”. (MST, 2006, p.11)

3.2 - O Princípio Educativo do MST

Em sua constituição o MST define dois tipos de princípios que fundamentam a educação no movimento: O Princípio Filosófico e o Princípio Pedagógico. O filosófico se subdivide em cinco pontos chaves; aquele que diz respeito “a visão de mundo, as concepções gerais em relação à pessoa humana, à sociedade, e ao que entendemos que seja educação”. E o princípio pedagógico “que se refere ao jeito de fazer e de pensar a educação, para concretizar os próprios princípios filosóficos”. (MST, 1986, p. 4)

Começaremos pelos princípios filosóficos sendo o primeiro deles a *Educação para Transformação Social*, que segundo o movimento se materializa na prática de uma educação organizada com métodos e conteúdos construídos na perspectiva de construção de um projeto político hegemônico da classe trabalhadora.

Um processo pedagógico que se assume como político, que se vincula organicamente com os processos sociais que visam à transformação da sociedade atual e a construção, desde já, de uma nova ordem social, cujos pilares principais sejam a justiça social, a radical idade democrática, os valores humanistas e socialistas. (MST, 1996, p. 6)

Para o movimento se tem a intenção de que este processo educativo se firme na formação de sujeitos capazes de ações práticas, de intervenção e transformação da realidade e fundamentalmente aberta para entender, e construir novas relações sociais e interpessoais, que vão surgindo dos processos políticos e econômicos, aberto a trabalhar pedagogicamente as contradições e conflitos que aparecem nestes processos.

Enfim a Educação para a transformação social deverá ser uma “Educação de Classe, Massiva, organicamente vinculada ao Movimento social, aberta para o

mundo, educação para a ação e aberta para o novo". (MST, 1996, p.8).

O segundo princípio filosófico é a *educação para o trabalho e cooperação*; a educação que tem como objetivo a construção de um novo projeto de sociedade em sintonia com as necessidades e interesses sociais dos trabalhadores do campo e da cidade, "intencionalmente voltada para a cultura da cooperação e para a incorporação criativa das lições da história da organização coletiva do trabalho". (MST, 1996, p.8)

Para o MST, nesta perspectiva, numa educação voltada pra a realidade do meio rural é aquela que ajuda a solucionar os problemas que vão aparecendo no dia a dia dos assentamentos e dos acampamentos, que forma os trabalhadores e as trabalhadoras para o meio rural, ajudando a construir reais alternativas de permanência no campo e de melhor qualidade de vida para esta população. (MST, 1996, p. 8)

Conforme o setor de educação, o que o MST defende com este princípio é a relação necessária que a educação e a escola devem ter com os desafios do seu tempo histórico. As práticas educacionais que acontecem no meio rural não podem desconsiderar a questão da luta pela Reforma Agrária, considerando também todos os desafios que se colocam para implementar as novas relações de produção no campo e na cidade.

O terceiro princípio filosófico é o próprio fundamento da escola unitária, a educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana, não devendo se preocupar somente com um lado ou dimensão da pessoa. O MST procura construir a formação que consiga atingir todas as expressões humanas, buscando com o que chama de "uma práxis revolucionaria educativa", dar conta de reintegrar as diversas esferas da vida humana separadas pelo modo capitalista.

Estamos defendendo então que a educação no MST assuma caráter de onilateralidade, trabalhando em cada uma de suas práticas, as várias dimensões da pessoa humana e do um modo unitário associativo, em que cada dimensão tenha sintonia com a outra, tendo por base a realidade social em que a ação humana vai acontecer. (MST, 1996, p.9)

Como quarto princípio tem a *educação dimensionada a partir dos valores humanistas e socialistas*; a busca da construção do novo homem e da nova mulher

como centro dos processos de transformação rompendo com os valores dominantes centrados no lucro e no individualismo.

A educação no MST quer ajudar na construção do novo homem e da nova mulher. Para isso, é fundamental uma formação que rompa com os valores dominantes da sociedade atual, centrada no lucro e no individualismo desenfreados. Precisamos nos contrapor a isso cultivando, intencionalmente, com nossos educandos/nossas educandas novos valores; pelo menos que já conseguimos vislumbrar como necessários a uma nova ordem social. (MST, 1996, p. 9)

E por último, temos o quinto princípio filosófico, a *Educação como um processo permanente de formação e transformação humana*, a crença no ser humano e na sua capacidade de transformação é colocada como condição essencial para acontecer à educação. “Ou seja, as pessoas mudam educam-se e são educadas num processo que só termina com a morte”. (MST, 1996, p.9)

Para o MST um elemento essencial para atingir seus objetivos pedagógicos e políticos é compreender que as pessoas não se educam da mesma maneira em todas as fases de sua vida e todas as pessoas se educam de uma maneira diferente, isto coloca a discussão sobre o como educar, como aprender em um patamar muito além de um mero detalhe.

A base que fundamenta a educação de cada pessoa é o seu espaço de existência social. O que educa/transforma a pessoa é sua vivência concreta. Para que se possa “transformar ou construir comportamentos, atitudes, valores (consciência) em nossos educandos/nossas educandas é preciso organizar as condições objetivas para que vivam durante o processo pedagógico estas mudanças”. (MST, 1996, p. 10).

O MST considera que todas as pessoas trazem junto de si uma carga social ideológica, assim a educação que pretende construir no movimento precisa ter uma intencionalidade “planejada e provocada” abandonando cada vez mais o espontaneísmo, combinada com o sentimento e afetividade desse povo.

Nos capítulos anteriores vimos que a educação voltada para o campo se

restringia apenas à alfabetização e o desejo de continuidade dos estudos por parte dos moradores do campo era critério que definia sua permanência ou não no campo. O próprio MST admite “Demoramos muito para compreender que temos direito a este nível de ensino no próprio campo. As escolas ainda são pouquíssimas, cerca de 25, mas já permite enxergar este horizonte”. (MST, 2004, p. 40)

Culturalmente o ensino médio não era visto como parte da educação básica, assim a sua oferta no campo também passou a ser recente. Mas para os povos do campo que já sentiam a muito esta necessidade, também identificaram necessidade de formação dos educadores para estas escolas já que este público tem características próprias.

E diante desta dificuldade se conclui que não era possível simplesmente transferir as práticas da cidade no desenvolvimento destas escolas, iniciando-se assim o trabalho de constituição do ensino médio no MST com a criação em 1990 do Curso de Magistério no Instituto de Educação Josué de Castro – ITERRA, na cidade de Veranópolis no Rio Grande do Sul.

Nesse sentido um desafio fundamental é o de assegurar escolas deste nível de ensino no próprio campo e comprometida com seu desenvolvimento e o de sua população. Um segundo aspecto é o de possibilitar acesso ao ensino médio nas escolas próximas, onde não há condições de tê-las nos assentamentos. A preocupação com esses educandos passa a existir porque muitos de nossos jovens param de estudar ao concluírem o ensino fundamental, ou, para continuarem estudando vão morar nas cidades. (MST, 2004, p.40)

Cada vez mais em suas instâncias o movimento tem refletido que os diferentes momentos vividos em sua luta pela Reforma Agrária têm exigido cada vez mais qualificação de toda a organização. Isto exige também que se realizem mais discussões e críticas que qualifiquem os espaços educativos do movimento.

Este trabalho tem como objetivo contribuir nesta reflexão, analisando especificamente a formação profissional no MST, desenvolvida na escola José Gomes da Silva tendo como referência os princípios educativos do movimento combinado ao pensamento educativo de Gramsci a partir de sua escola unitária.

3.3 - O Princípio Pedagógico

Na intenção de educação voltada para esses novos sujeitos o MST construiu seus princípios pedagógicos, sendo o primeiro deles a *Relação entre Teoria e Prática*.

Dentro desta proposta o MST pretende que suas escolas consigam relacionar teoria e prática, o que significa organizar o currículo escolar em torno de situações que exijam respostas práticas dos educandos e educandas, resposta estas que os e as estudantes só poderão dar se conseguirem pensar, refletir, relacionando o que os professores dizem com o que os livros dizem, e também com o que os pais dizem e que já observaram em outras situações.

Queremos que a prática social dos educandos e educandas seja à base do seu processo formativo, seja matéria prima e o destino da educação que fazemos. Queremos também que o próprio curso seja lugar privilegiado de práticas e que o estudo e a elaboração teórica sejam considerados práticas, ou seja, que impliquem a ação do educando e da educanda e não na sua audiência passiva a aulas e textos. Ou seja, o grande desafio metodológico que este princípio nos trás é o de como aprender a articular o maior numero de saberes diante de situações da realidade. Aprendizagem que é a garantia, não só para atingirmos os objetivos da nossa educação, como também para deixar este processo com muito mais sabor, mais prazer, mais sentido. (MST, 1996, p.11)

Consideramos também a combinação de outros três princípios pedagógica na efetivação desta proposta, sendo o segundo a *combinação metodológica entre processos de ensino e capacitação*, o terceiro a *realidade como base da produção do conhecimento* e quarto os *conteúdos formativos socialmente úteis* "como elemento também fundamental para uma educação que tem como objetivo o ensino e capacitação que muitas vezes exigem uma reformulação dos métodos tradicionais na busca de atingirmos estas metas" (MST, 1996, p.11).

Do trabalho que constrói novas relações, ligado a educação que cria novos sujeitos sem esquecer que estes sujeitos são trabalhadores tratar assim o quinto princípio, a *educação pelo trabalho e para o trabalho*.

O trabalho entendido como método pedagógico que combina estudo e

trabalho como instrumento fundamental no desenvolvimento das várias dimensões humanas. Um dos principais desafios neste processo é a superação da discriminação que se faz entre o valor do trabalho manual do trabalho intelectual.

O trabalho como prática privilegiada capaz de provocar necessidades de aprendizagem, o que tem a ver com o princípio da relação teoria e prática, com a construção de objetos de capacitação, e com a idéia de produzir conhecimento sobre a realidade; o trabalho como construtor de relações sociais e, portanto, espaços também privilegiados de exercício da cooperação e da democracia, estas mesmas relações sociais como lugar de desenvolvimento de novas relações entre as pessoas, de cultivo de valores, de construção de novos comportamentos pessoais e coletivos em comum, de cultivo também da mística da participação nas lutas dos trabalhadores, e da formação da consciência de classe. (MST, 1996, p.17)

A educação também se tornou uma prática política tendo em vista que sua trajetória sempre, deu se como já visto anteriormente, ligada a um projeto do sistema social vigente por isso o sexto princípio trata do vínculo orgânico entre processos educativos e políticos. "Vínculo orgânico entre educação e política significa fazer a política entrar/atravessar os processo pedagógicos que acontecem nas escolas, nos cursos de formação. É bem mais, então, do que conversar sobre questões políticas". (MST, 1996, p.17)

Para o MST isto seria alimentar a indignação ética diante das situações de injustiça e de indignidade humana, canalizando este sentimento de indignação para o despertar da necessidade de mudanças, tanto na sociedade como em cada indivíduo. É estimular e participar das lutas sociais concretas dos trabalhadores, incentivando os educandos e educandas a se organizarem e aprenderem a lutar pelos seus direitos.

Como sétimo princípio tem o *vínculo orgânico entre processos econômicos e educativos*, o aproximar do educando e da educanda do funcionamento do mercado e dos processos produtivos necessários à garantia de qualidade de vida das pessoas. Neste sentido busca-se desenvolver experiências de trabalho adequando, estas experiências a cada idade e a cada série, capacitando estes e estas estudantes para a organização evitando a criação de mentalidades economicistas, entendendo que a economia não é a única dimensão importante na vida humana.

O movimento entende que a educação também desempenha seu papel no processo de construção e reconstrução da identidade do homem e da mulher, enfatizando este papel na construção e reconstrução da identidade dos trabalhadores sem terra.

Nossas escolas, nossos cursos de formação, precisam ser espaços privilegiados para a vivência e a produção de cultura. Seja através da comunicação, da arte, do estudo da própria do grupo, da festa, do convívio comunitário como antídoto ao individualismo que é valor absoluto no capitalismo; seja também pelo acesso a manifestações culturais que compõem o patrimônio cultural da humanidade, seja pelo enfrentamento dos conflitos culturais que aparecem no dia a dia do nosso movimento. (MST, 1996, p. 20)

Em seu oitavo princípio, o vínculo *orgânico entre educação e cultura*, tem considerado a possibilidade de transformar ou conservar a atual organização social, através da cultura que se permite a comunicação humana, permitindo assim a sua própria educação.

O MST busca criar em seus espaços educativos mecanismos que proporcione a efetiva participação da comunidade na gestão da escola, dos educandos e educandas, “o conjunto das outras escolas e sua subordinação (crítica e ativa) aos seus princípios filosóficos e pedagógicos”. Nisto se fundamenta o nono princípio a *Gestão democrática*, objetiva proporcionar aos educandos e educandas uma vivência participativa, educando-se pela e para a democracia.

Se a educadora manda e o educando obedece, não há como saber o que vai afinal pela cabeça e pelo coração deste educando; se, por outro lado, os estudantes fazem o que querem sem nenhum tipo de intervenção pedagógica, não podemos falar em educação; mas se os educandos e as educandas, entre si e sob determinadas condições orientações, precisam se auto-comandar, há nesta relação uma matéria prima imensa para a atuação pedagógica dos educadores e das educadoras, desde que tenham formação adequada para isso. (MST, 1996, p. 21)

O décimo princípio *Auto-organização dos e das estudantes*, serve para chamar mais a atenção para a verdadeira participação destes sujeitos, é uma forma de acelerar o desenvolvimento da consciência organizativa dos e das estudantes.

Na compreensão de que nenhum educador ou educadora consegue e nem

mesmo tem o direito de atuar sozinho, constituiu-se o penúltimo princípio a *criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores e educadoras*. Segundo o movimento, sozinhos, estes educadores e educadoras não conseguiriam por em prática estes princípios aqui defendidos.

Os coletivos pedagógicos podem ser espaços privilegiados de autoformação permanente, através da reflexão sobre a prática, o estudo, das discussões e da própria preparação para outras atividades de formação promovidas pelo MST, pelos órgãos públicos, por outras entidades. Além de qualificar o trabalho, o coletivo tem ainda outra dimensão formativa: ele mais facilmente alimenta o nosso direito de sonhar e criar, de ousar fazer coisas novas. (MST, 1996, p. 22)

E por fim, no décimo segundo e ultimo princípio o MST trata do princípio que consiste na *Atitude e habilidades de pesquisa*, para o movimento não se fala neste momento em pesquisas acadêmicas, aquelas dentro de padrões formatados nos espaços universitários, este princípio está intimamente ligado à investigação da realidade. Esta pesquisa segundo o movimento visa "construir soluções de um problema a partir do conhecimento da sua situação atual e da sua historia anterior". (MST, 1996, p.23)

Para o MST as pesquisas nas escolas do campo devem estar relacionadas com os princípios das relações teóricas e práticas, e também estarem constituídas "como uma metodologia de educação adequada as diferentes idades, interesses e exigências, específicas do contexto onde acontece cada processo pedagógico". (MST, 1996, p. 23)

O movimento enfatiza que a pesquisa ou a investigação implica uma atitude diante do mundo, diante do conhecimento, e implicam habilidades e competências que precisam ser formadas nas pessoas, apreendidas por elas.

Neste trabalho, vimos que o MST busca deixar claro estes princípios, ao afirmarem a dimensão do coletivo neste processo educativo, em nenhum momento deixam de lado o indivíduo, ao contrário afirma que todos os princípios pedagógicos aqui tratados têm como centro a pessoa humana, sujeitos de relações, com outras pessoas, com coletivos e com o contexto social e histórico em que estão envolvidos.

3.4 – A Experiência da Escola José Gomes da Silva

"A história do MST é uma história de aprendizado coletivo dos pobres do campo, que a partir de suas experiências e de suas necessidades foram descobrindo e apreendendo ao longo dos vinte anos. A história da luta pela terra e pela Reforma Agrária, já é uma história educativa. Já é aprendizado de vida, de participação política, portanto educativa".

(João Pedro Stédile, 2004)¹⁰

No ano de 1996 o movimento sem terra ocupou a fazenda Mitacoré, no Município de São Miguel do Iguaçu, região oeste do estado do Paraná. Pertencente ao extinto Banco Bamerindus, a fazenda foi entregue a União como parte de pagamentos das dívidas dos banqueiros.

As famílias que ocuparam a fazenda hoje se encontram assentadas em parte da área no atual Assentamento Antonio Companheiro Tavares. E as estruturas da sede da antiga fazenda hoje constituem o espaço físico da escola José Gomes da Silva e do Instituto Técnico de Educação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITEPA.

Enquanto não se efetivava a regulamentação da escola foi necessário à criação do ITEPA para servir de entidade mantenedora legal da escola até o seu reconhecimento como escola pelo Ministério da Educação no Brasil.

A idéia de construção de uma escola surgiu no ano de 2000 durante o encontro Estadual do MST com a definição de destinar os espaços, anteriormente utilizados como garagem das máquinas, para construção de uma escola agrotécnica, definindo-se também, esta escola seria chamada de Escola José Gomes da Silva, em homenagem a um grande apoiador do MST e que segundo o próprio movimento "um grande estudioso dos temas da reforma agrária e um dos fundadores da associação brasileira de reforma agrária". (MST, 2006, p. 11)

Mesmo já passados oito anos sem ter conseguido seu reconhecimento legal, a Escola José Gomes da Silva já foi espaço onde se realizou muitos cursos populares de capacitação para trabalhadores e trabalhadoras rurais informais e formais. E entre os formais acontecem atualmente o Curso Técnico em Agroecologia

¹⁰ João Pedro Stédile é economista e membro do MST e da Via Campesina

e o Curso Técnico em Saúde Comunitária, ambos realizados em parceria com a escola Técnica da Universidade Federal do Paraná.

O desenvolvimento destes cursos parte da proposta de formar técnico em saúde e agroecologia integrado ao ensino médio, destinado a homens e mulheres, ligados aos vários movimentos sociais do campo, tendo, interligados como eixos principais, a organização coletiva, a formação técnica e a educação geral humanística.

Destacamos aqui o número ainda reduzido de mulheres nestes cursos, especialmente nos cursos ligados a agropecuária, sendo esta ausência menos destacada em outros, tais como Saúde e Magistério.

A escola tem como base. “três pilares em que baseiam seu processo educativo, que seria: postura, conduta, e compromisso com a classe trabalhadora. Assim durante o tempo escola os educandos são envolvidos diretamente no processo produtivo e organizativo da escola, procurando através destas atividades construir a coerência entre as práticas e teorias educativas”. (ITEPA apud MST, 2006, p. 18)

Os cursos profissionalizantes atualmente na escola têm a duração média de três anos e meio sendo o ano letivo contado em regime de alternância, um período de 10 semanas os educandos ficam na escola em sistema de internato e mais o menos o mesmo período eles retornam a comunidade onde desenvolvem suas atividades no intuito de fazer uma leitura da realidade vivida em suas comunidades com o aprendizado adquirido no tempo escola.

O regime de alternância é um dos elementos constitutivos destes cursos, pois garante que os educandos passem parte do tempo na escola e outro na comunidade de origem ou **em sua propriedade** [sem grifo original]. Também é um dos elementos importantes, pois garante ao trabalhador e a trabalhadora do campo o acesso à escola sem ter que abandonar o trabalho produtivo, sendo esta uma das metodologias que mais se aproxima de nossa realidade. (MST, 2006, p.19)

A escola ainda não possui um projeto político pedagógico e tem desenvolvido

suas atividades a partir dos projetos dos cursos, o regimento interno ainda não se encontra consolidado, bem como a equipe pedagógica da própria escola vive em constante rotatividade.

O quadro de educadores normalmente é composto por professores que possuem afinidade com a questão agrária ou de outras entidades, em sua maioria, voluntários, ou encaminhados pela escola técnica.

Os educandos e educandas que freqüentam estes cursos possuem como característica a sua afirmação como "militantes" dos vários movimentos que compõem a Via Campesina¹¹, MAB – Movimento dos Trabalhadores Atingidos por Barragens, MPA-Movimento dos Pequenos Agricultores, CPT-Comissão Pastoral da Terra e o MST, devendo participar ativamente das atividades do movimento sendo que esta participação compõe o processo pedagógico da escola.

Qualificação técnica e formação política, organizativa e cultural, principalmente de jovens assentados e filhos de pequenos agricultores, para que estes permaneçam no campo e possam contribuir com a organização no desenvolvimento dos assentamentos, comunidades de pequenos agricultores e do campesinato de forma geral, dentro da estratégia dos movimentos sociais e da Via Campesina. Esta formação segue a pedagogia do MST, construindo um novo jeito de educar, onde os e as educandas são sujeitos do processo a mística e a vivência coletiva possibilita a formação de valores humanistas e socialistas. (MST,2006, p. 5)

São pessoas originárias dos próprios assentamentos e acampamento do MST e de outras entidades que compõe a via campesina internacional. A formação destes consiste na qualificação técnica de agentes de saúde comunitários com ênfase nas terapias alternativas e técnicas agrícolas com ênfase em agroecologia.

O curso de agroecologia conta com o número total de 23 pessoas, sendo dezoito educandos e quatro educandas, originários de várias regiões do estado do Paraná e também três educandos originários dos movimentos campesinos do Paraguai. Este ano encerra o período letivo no mês de fevereiro, com a previsão para ocorrer no mês de abril à cerimônia de formatura.

¹¹ Organização internacional de movimentos sociais do campo (MST, 2008).

O Curso Técnico em Saúde Comunitária possui vinte e uma pessoas, sendo 12 educandas, das quais duas são dos movimentos campestres paraguaios e oito educandos, sendo três também dos movimentos paraguaios, o curso conta também com uma educanda do Estado de São Paulo, duas de Santa Catarina. A data prevista para conclusão deste curso é agosto deste ano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo, neste trabalho, consistia em contribuir para uma análise crítica da prática educativa da Escola do Campo a partir da experiência dos cursos de formação profissional da Escola José Gomes da Silva, em busca de compreender esta estrutura educacional utilizando como referencial o conceito da escola unitária concebida por Gramsci a partir da concepção de educação criada por Marx.

Tomamos o conceito de Caldart ao afirmar neste trabalho que o campo no contexto que procuramos trabalhar, é entendido como um espaço de criação e reprodução de relações sociais e culturais, e partindo dessa afirmação, podemos entender a Escola José Gomes da Silva como um espaço educativo, vinculado político e pedagogicamente a história, cultura, causas sociais e humanas dos sujeitos do campo.

Foi possível constatar que, apesar das escolas antecederem ao sistema capitalista, foi o desenvolvimento deste sistema o fator determinante na constituição do sistema escolar no Brasil.

E foi nesta sociedade que a educação, confundida com escola, passou a ser pensada a partir das práticas e profissões necessárias a esta ordem social, fazendo com que a escola se tornasse um instrumento do modo de produção capitalista.

O ensino de um modo geral sob esta influência instituiu a escola dividida, uma escola para as classes populares se capacitarem para desenvolver qualquer trabalho em uma sociedade industrializada e urbanizada e a outra de formação intelectual para as classes dominantes.

Se para o trabalhador urbano a educação era destinada apenas à formação de mão de obras para as indústrias, muito pior ficou a educação para os camponeses, neste contexto, considerada totalmente dispensável.

Como na sociedade capitalista a luta por escola é compreendida fundamentalmente como uma questão de classe. A luta por uma educação com igualdade de acesso e de qualidade também surge vinculada à luta pela

transformação dessa sociedade.

A Educação do Campo surgiu com este objetivo, priorizar a discussão sobre a educação, mas a educação pensada a partir de seus sujeitos, ou seja, a mulher e o homem do campo, e como vimos neste estudo, trazendo para o debate a cultura, os vínculos sociais e os processos produtivos no campo.

A Escola José Gomes da Silva nasceu e se constituiu dentro deste projeto construído a partir destas lutas e é preciso que se faça o resgate desta experiência com vistas a acumularmos conhecimento com seus limites e desafios na construção desta escola voltada ao desenvolvimento da consciência organizativa somada as outras dimensões da formação humana.

Existem muitos pontos positivos na constituição desta escola que são necessários afirmar neste trabalho, mas também algumas limitações que necessitam ser destacadas com vistas à superação destes limites, entre elas encontramos a própria ausência de registros sobre estes cursos por parte da escola.

Aprendemos durante toda a nossa vida que o hábito de escrever é um dom necessário que precisa ser desenvolvido para que nossa história não se perca com o passar do tempo. O próprio MST em sua prática cotidiana incentiva sua militância para a escrita, um exemplo são as reflexões escritas praticadas em todas as suas escolas, "sistematizar é fazer uma análise (ou interpretação crítica) da experiência a partir dos registros da prática produzida pelos próprios sujeitos". (ITERRA, 2007B)

O MST, também defende que o principal objetivo de um processo de sistematização é a produção de conhecimento que leve a uma qualificação da prática: seja particular, que esta sendo objeto de registro e análise; seja a prática; mais geral, de mesma natureza, mas já como fruto de um processo de abstração ou de teorização sobre ela.

A ausência de um projeto político pedagógico da escola constituído, também se configura em grande limitação na execução da proposta educativa, cada curso

possui um PPP individual, construída pelo coletivo ou setor ao qual esta vinculada, ou seja, o curso de saúde comunitária possui um projeto pedagógico elaborado pelo coletivo Estadual de Saúde e o Curso de agroecologia tem o seu projeto elaborado pelo setor de produção¹⁸.

Isso faz com que, mesmo acontecendo no mesmo espaço e seguindo o mesmo princípio educativo, a formação integral dos sujeitos do campo, os dois cursos não se encontrem, ou acabe manifestando algumas divergências por haver diferentes concepções pedagógicas envolvidas. Esta limitação se torna evidente na escola devido à existência de dois cursos de diferentes setores, não adquirindo destaque nas outras escolas porque apesar de haver várias turmas, todas são de agroecologia ou cursos da mesma área profissional.

Torna-se uma missão desafiadora construir uma coletividade, num espaço onde convivem várias realidades, instituto, assentamento, escola, os cursos formais e informais de diferentes setores. Isso faz com que em alguns momentos o próprio instituto se confunda em seu papel "atropelando" a escola.

Todos estes elementos compõem a escola, mas é preciso que sejam definidos seus papéis para que todos possam atuar de forma a contribuir com o processo. A Educação do Campo nasceu a partir destas experiências, e são estas experiências que podem nortear nossas caminhadas em busca da consolidação desta proposta educativa.

O conceito de escola unitária define a educação como um todo, um processo de formação que envolve todos os elementos que compõe o ser humano em seu espaço de vivência, mas isso não pode ser entendido como a extinção do indivíduo.

A escola tem como um papel fundamental fazer um importante resgate em sua trajetória e princípios, reavaliando até que ponto o conceito de educação pelo trabalho tem sido concebido em seu real teor, na práxis educativa, e se em alguns momentos não tem abandonado esta formação que integra a teoria-prática

¹⁸ A organização do MST se constitui em setores e coletivos de determinadas áreas (MST, 2008).

sobrevalorizando um em detrimento do outro.

Por ser uma proposta muito nova ainda não conseguimos vislumbrar na prática a Educação do Campo, ainda temos os currículos e algumas metodologias definidas pelo mesmo estado que concebe a escola duplicada, mas já é possível identificar que esta proposta vem em busca de romper com a escola dividida.

Nossa sociedade vive e se constituiu dentro de uma sociedade dividida em classe e conseqüentemente de escola dividida, isto é entendido como quase cultural, assim quando reunimos vários atores de diferentes origens em torno de um determinado objetivo não é possível que todos tragam em si o mesmo método. É preciso que o método educativo destas escolas seja construído a partir da realidade que estes atores vislumbram, mas é imprescindível que todos tenham os mesmos princípios e objetivos para que o método a ser utilizado contemple pelo menos uma maioria.

A Educação do Campo é um terreno em disputa, é por um lado o capital em busca de garantir mão de obra para o agro-negócio. Essa concepção reflete o projeto das classes dominantes para a educação daqueles que vivem do próprio trabalho: uma educação voltada para a reprodução social. Por outro lado, em face da proposta de Educação do Campo ter sido protagonizada pelos movimentos sociais que lutam pela transformação social, o projeto pedagógico busca garantir à vida dos camponeses e camponesas, uma vida com direito de tomar suas próprias decisões e que estas decisões não sejam individuais, mas que garantam o bem estar de todo um coletivo.

Essa contradição entre dois projetos pedagógicos em disputa na educação do campo reflete as contradições de classes que ocorrem dentro da sociedade brasileira em geral.

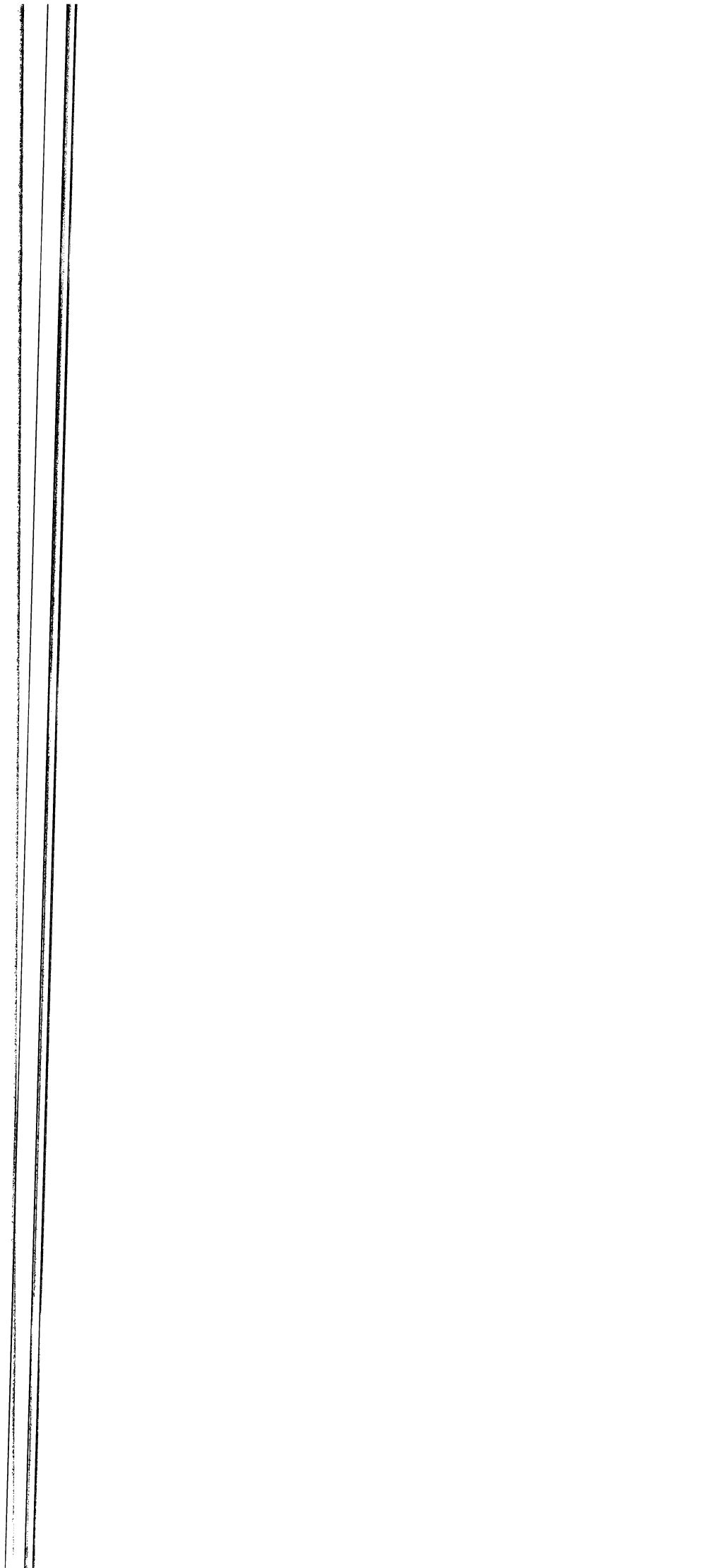
Do ponto de vista do proletariado articulado no seu projeto de transformação das estruturas do campo e da sociedade em geral interessa disputar essa contradição dos PPP, tencionado para a conquista e a garantia da formação unitária.

Essa foi uma das compreensões decorrentes dos estudos desenvolvidos neste trabalho.

Em hipótese alguma pretendíamos com este trabalho esgotar a discussão sobre os fundamentos da escola profissional no MST, isso seria impossível em se tratando de um movimento social que tem uma concepção praxis fundamentada na dialética de Marx e Engels. Buscamos apenas contribuir na fomentação desta discussão para que a apreensão conceitual da escola do campo não seja secundarizada ou limitada, permitindo a sua apropriação por parte do sistema de exploração capitalista "dificultando níveis maiores de abstração, resultando em uma deficiência no nosso processo formativo". (ITERRA, 2007B, p. 67)

Em face dos estudos e das pesquisas desenvolvidas na realização deste trabalho, e em que pese às limitações e dificuldades encontradas, inferimos por indicar alguns temas que precisariam ser aprofundados em estudos e pesquisas posteriores:

- A relação entre a institucionalização do ensino, como nos cursos estudados, e a autonomia dos movimentos sociais populares.
- A relação entre a construção da consciência social do ponto de vista classista no interior dos movimentos sociais e a subjetividade de cada indivíduo.
- As relações sociais e de gênero no campo: o limite no acesso da mulher à formação escolar.



REFERÊNCIAS

BRASIL.Ministério da Educação. Projeto de Lei 1.603/96. **Dispõe sobre a Educação Profissional e organização da Rede Federal de Educação Profissional.**Brasília, 1996.

BRASIL, LDBEN; **Lei nº 9.424/1996** – FUNDEF; Diretrizes Curriculares para a **Educação Básica-CNE.** Brasília, 2001.

CALDART, Roseli S. **Educação em Movimento.** Petrópolis: Ed. Vozes, 1997.

CALDART, Roseli S. **Sobre Educação do Campo.** In III Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). 2007, Luiziania-GO

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

CALDART, Roseli Salete. **Elementos para a construção do projeto político pedagógico da Educação do Campo.** Texto. 2004

CALAZANS, Maria Julieta Costa. **Para Compreender a Educação do Estado no Meio Rural – Traços de uma trajetória.** In: DAMASCENO, Maria Nobre (coords). *Educação e Escola no Campo.* Campinas: Ed. Papirus, 1993.

DESLANDES, Suely Ferreira. MINAYO, Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade.** Ed. Vozes: Autores associados, 1994.

ENGUITA, Mariano Fernandez. *A Face Oculta da Escola: educação e trabalho no capitalismo.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____, Mariano Fernandez. *Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FERNANDES, Bernardo M. **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. **Questão Agrária, Pesquisa e MST.** São Paulo: Cortez, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da Educação Brasileira.** São Paulo: Thomson Learning Edições, 2006.

ITERRA. Cadernos do ITERRA nº 2. **Instituto de Educação Josué de Castro: Curso Normal: Projeto Pedagógico.** Veranópolis: 2004A.

_____. Cadernos do ITERRA nº 3. **Instituto de Educação Josué de Castro: O MST e a pesquisa.** Veranópolis: 2002A.

_____. Cadernos do ITERRA nº 3. **Instituto de Educação Josué de Castro: Reflexões Sobre a Prática.** Veranópolis: 2002B.

_____. Cadernos do ITERRA nº 6. **Instituto de Educação Josué de Castro: Pedagogia da Terra.** Veranópolis: 2002C.

_____. Cadernos do ITERRA nº 9. **Instituto de Educação Josué de Castro: Método Pedagógico.** Veranópolis: 2004B.

_____. Cadernos do ITERRA nº 12. **Instituto de Educação Josué de Castro: Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio.** Veranópolis: 2007A.

_____. Cadernos do ITERRA nº 13. **Instituto de Educação Josué de Castro e a Educação Profissional.** Veranópolis: 2007B.

_____. **Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária.** Boletim da Educação – Edição Especial nº 11. Veranópolis: 2006.

KUENZER, Acácia Zenaide. Ensino de 2º Grau: **O Princípio Educativo.** Ed Cortez.

KOLLING, Edgar J; NERY, Ir.; MOLINA, Mônica C. **Por uma Educação Básica do Campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 1999. Coleção Por uma educação do campo, n.º 1.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna.** São Paulo: Ed.: Cortez: Autores Associados, 1986.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

MACHADO, Lucília R. **Politecnia, Escola Unitária e Trabalho.** São Paulo: Cortez, 1989.

MACHADO, Lucília R. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. In. Trabalho e educação. Machado, Lucilia. Neves, Magda de A. [et al]. Campinas: Papirus, 1994.

MST. **O trabalho e a coletividade na educação.** Boletim de Educação nº 5. São Paulo, 1995.

_____. **Princípios da Educação no MST.** Caderno de Educação nº 8. São Paulo, 1996.

_____. **Todo e Toda Sem Terra Estudando:** III Jornada da Educação, Cartilha de Estudo. Curitiba, 2006.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: Acompanhamento as Escolas.** Boletim da Educação nº 8. Veranópolis: 2001.

_____. **Educação no MST Balanço 20 anos.** Boletim da Educação nº 9. Veranópolis: 2004.

MST-PR – **A organicidade e o planejamento: Construindo coletivamente.** Cartilha de Estudo Nº 1, Curitiba, 2004.

MÉSZAROS, Istvan. **A educação para Além do Capital**, tradução de Isa Tavares.- São Paulo: Bamtempo, 2005.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci.** 3 ed.rev.e atual.- São Paulo: Cortez, 2004.

NOSELLA, Paolo. **O Trabalho como Princípio educativo em Gramsci in Trabalho, Educação e Prática Social: Por uma teoria da formação Humana/** Org. Silva, Thomas Tadeu - Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da Escola do Trabalho.** São Paulo: Expressão Popular, 2000.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da Educação no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 15 ed. 1993.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **História da Educação Brasileira: a organização escolar.** 11 ed. São Paulo: Cortez,1991.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politécnica.** Rio de Janeiro: FioCruz, Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1987.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do Campo: propostas e práticas pedagógicas do MST.** Petrópolis, Rj: Vozes, 2006.

STEDILE, João Pedro. **A Questão Agrária Hoje –** 3.ed. Porto Alegre: Ed. Universidade, UFRGS,2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Sistema de Bibliotecas. **Normas para apresentação de documentos científicos.** Curitiba: Ed. da UFPR, 2000. Referências, 6.