

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – UFRJ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIA PARA O
DESENVOLVIMENTO SOCIAL – PPGTDS

CAROLINE ARNALDO ORTIZ

**O PROJETO DE FORMAÇÃO EDUCACIONAL DO MST E A
QUESTÃO DA CULTURA CORPORAL**

RIO DE JANEIRO - RJ

2018

CAROLINE ARNALDO ORTIZ

O PROJETO DE FORMAÇÃO EDUCACIONAL DO MST E A QUESTÃO
DA CULTURA CORPORAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do
Mestrado Profissional em Tecnologia para o Desenvolvimento
Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como
requisito para a obtenção do grau de Mestre.
Área de concentração: Trabalho e Formação Politécnica.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ângela Celeste Barreto de Azevedo

RIO DE JANEIRO - RJ

2018

CIP - Catalogação na Publicação

077p

Ortiz, Caroline Arnaldo
O PROJETO DE FORMAÇÃO EDUCACIONAL DO MST E A
QUESTÃO DA CULTURA CORPORAL / Caroline Arnaldo
Ortiz. -- Rio de Janeiro, 2018.
115 f.

Orientadora: Angela Celeste Barreto de Azevedo.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Núcleo Interdisciplinar para o
Desenvolvimento Social, Programa de Pós-Graduação em
Tecnologia para o Desenvolvimento Social, 2018.

1. Educação. 2. MST. 3. Cultura Corporal. I.
Azevedo, Angela Celeste Barreto de, orient. II.
Título.

CAROLINE ARNALDO ORTIZ

O PROJETO DE FORMAÇÃO EDUCACIONAL DO MST E A QUESTÃO
DA CULTURA CORPORAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do
Mestrado Profissional em Tecnologia para o Desenvolvimento
Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como
requisito para a obtenção do grau de Mestre.

Área de concentração: Trabalho e Formação Politécnica.

Apresentada em 25 de janeiro de 2018

Banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Ângela Celeste Barreto de Azevedo (Orientadora) - UFRJ

Prof. Dr. André Malina - UFRJ

Prof. Dr. Antônio Claudio Gomez de Sousa - UFRJ

Prof.^a Dr.^a Leni Hack - UNEMAT

RIO DE JANEIRO - RJ

2018

***Dedico essa dissertação aos meus pais,
Edna e Deco, ao meu irmão, Eduardo,
e ao meu companheiro, Eduardo,
com todo o meu amor.***

AGRADECIMENTOS

Início meus agradecimentos pelos meus pais, Deco e Edna, que sempre acreditaram em minha capacidade e me encheram de amor. Isso só me fortaleceu e me fez acreditar. Obrigada pelo amor incondicional!

A meu querido companheiro, Eduardo, por ser tão importante na minha vida. Sempre a meu lado, com seu companheirismo, amizade, paciência, compreensão, apoio, alegria e amor, só assim essa dissertação pôde ser concretizada.

Ao meu irmão, Eduardo, o meu agradecimento especial, pois, sempre esteve ao meu lado distribuindo alegria e amor.

Agradeço também aos meus sogros, Sidilei e Hélio, e à minha cunhada Ana Alice, pelo incentivo e apoio.

Agradecimento especial aos meus avós Eurides e Messias, pelo amor e carinho.

A meus tios, tias, primos e primas, especialmente tia Déia e tia Nalva, e aos pequenos, Maria Clara, Ana Maria e Italo César, que vibraram comigo, desde a aprovação na prova, e sempre fizeram “propaganda” positiva e estiveram ao meu lado.

Aos meus amigos e amigas de sempre, por só quererem o meu bem e me valorizar tanto como pessoa. Obrigada pela amizade!

Aos meus amigos e amigas da graduação para a vida, Jennifer, Bolacha, Henrique, Carol, Prof. Fifo. Obrigada pela amizade!

Aos meus amigos e amigas do Grupo de Estudos e Pesquisas Vitor Marinho de Oliveira. Obrigada pela amizade!

À Prof^a. Ângela, minha orientadora, que acreditou em meu potencial, sempre disponível e disposta a ajudar, querendo que eu aproveitasse cada segundo dentro do mestrado. Você não foi somente orientadora, mas, conselheira, parceira, e amiga. Você foi, é e será minha referência profissional. Obrigada por tudo!

Aos professores André Malina, Leni Hack e Antônio Claudio, obrigado por acompanharem o desenvolvimento e conclusão dessa pesquisa, vocês foram essenciais durante esse processo.

A meus amigos do mestrado, pelos momentos divididos juntos, especialmente à Tainá, Leon e Tiago, que se tornaram verdadeiros amigos e tornaram mais leve meu trabalho e essa estadia no Rio de Janeiro. Foi bom poder contar com vocês!

A todos os professores e funcionários do NIDES, por abrirem as portas para que eu pudesse realizar este sonho que era a minha DISSERTAÇÃO DE MESTRADO, muito obrigada por esses dois anos juntos. Vocês também foram referenciais!

OBRIGADA A TODAS E TODOS!

“O erro intelectual consiste em acreditar que se possa saber sem compreender e, principalmente, sem sentir e estar apaixonado.”

(Antonio Gramsci)

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo

PROCAMPO - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens

MMC – Movimento de Mulheres Camponesas

ENFF – Escola Nacional Florestan Fernandes

IEJC – Instituto de Educação Josué de Castro

ITERRA – Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa de Reforma Agrária

ENERA – Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária

EJA – Educação de Jovens e Adultos

MEC – Ministério da Educação

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

RESUMO

ORTIZ, Caroline Arnaldo. **O Projeto de formação educacional do MST e a questão da Cultura Corporal**. Rio de Janeiro, 2018. Dissertação (Mestrado profissional em Tecnologia para o Desenvolvimento Social) – Centro de Tecnologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

No meio acadêmico-científico encontramos em debate atualmente a relação Educação e Movimentos Sociais. É interessante verificar nessa relação sobre a necessidade de uma formação educacional voltada para condições emancipatórias de vida humana e como tal proposta de formação está contemplada em projetos de educação popular, como o proposto pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). No presente estudo destacamos as mediações teóricas estabelecidas entre Educação do Campo e o MST em diálogo com as questões que envolvem a Cultura Corporal. Dessa forma, estabelecemos como problema de investigação se e como a Cultura Corporal está retratada em textos/documentos elaborados pelo MST referentes à Educação do Campo. O objetivo é caracterizar a concepção de Cultura Corporal atrelada à proposta de formação educacional do MST. Para subsidiar nossa análise, nos apropriamos das contribuições teóricas de Antonio Gramsci - dando relevo aos elementos que problematizam a questão do intelectual e da cultura e da proposta da Escola Unitária. A perspectiva de Cultura Corporal que adotamos está pautada em referências teóricas epistemológicas de recorte crítico marxista, como a trazida pelo Coletivo de Autores (1992; 2012). Na análise dos dados levantados, verificamos que: 1) a Cultura Corporal não é retratada com esse termo, tampouco em acordo com a perspectiva conceitual trazida pelo Coletivo de Autores e outros autores abordados; 2) a concepção de Educação proposta pelo MST não está alinhada à perspectiva de Cultura Corporal trazida nos textos/documentos investigados.

Palavras-chave: Cultura Corporal – Formação Educacional - MST

ABSTRACT

ORTIZ, Caroline Arnaldo. **The MST Educational Training Project and the issue of Body Culture**. Rio de Janeiro, 2018. Dissertation (Master's in Technology for Social Development) - Technology Center, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

In the academic-scientific environment we are currently debating the relationship between Education and Social Movements. It is interesting to verify in this relation the need for an educational formation focused on emancipatory conditions of human life and how this proposal of formation is contemplated in popular education projects, such as the one proposed by the Movement of the Landless Rural Workers (MST). In the present study we highlight the theoretical mediations established between Field Education and the MST when in dialogue with issues involving Body Culture. Thus, we establish as a research problem whether and how the Body Culture is portrayed in texts / documents elaborated by the MST regarding the Field Education. The objective is to characterize the conception of Body Culture linked to the proposal of educational formation of the MST. In order to support our analysis, we appropriate the theoretical contributions of Antonio Gramsci - highlighting the elements that problematize the question of intellectual and culture and the proposal of the Unitary School. The perspective of Body Culture that we adopt is based on epistemological theoretical references of critical Marxist cut, such as brought by the Collective of Authors (1992, 2012). In the analysis of the data collected, we verified that: 1) Body Culture is not portrayed with this term, not even in agreement with the conceptual perspective brought by the Collective of Authors and other authors approached; 2) the conception of Education proposed by the MST is not aligned with the perspective of Body Culture brought in the texts / documents investigated.

Keywords: Body Culture - Educational Training - MST

SUMÁRIO

CAPÍTULO I

1.1 APRESENTAÇÃO: PRIMEIROS ELEMENTOS SOBRE A PESQUISA	12
1.2 PROBLEMATIZAÇÃO E BASE TEÓRICA.....	15
1.2.1 Apontamentos sobre o Trabalho humano e o Capitalismo.....	15
1.2.2 A prática social da Educação Física pela Cultura Corporal	22
1.2.3 Educação do campo e o MST	29
1.3 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	44

CAPÍTULO II

2.1 ABORDAGEM DESCRITIVA DOS TEXTOS/DOCUMENTOS DO MST	59
2.2 ABORDAGEM CRÍTICA DOS TEXTOS DO MST	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	98

CAPÍTULO I

1.1 PRIMEIROS ELEMENTOS SOBRE A PESQUISA

Atualmente, observa-se a presença de um debate acadêmico sobre a relação Educação e os Movimentos Sociais. Para pensar essa relação é necessário problematizarmos, dentre outras coisas, sobre a necessidade de uma educação crítica, humanista e emancipatória. Nesse sentido, cabe analisar como tal perspectiva de formação está contemplada em projetos de educação popular, como o proposto pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

O MST, ao longo de sua construção histórica, vem demonstrando preocupação e apresentando propostas referentes ao projeto de Educação do Campo. Há mais de 20 anos possui uma produção na forma de textos/documentos, disponibilizados em sua biblioteca virtual, destinada a debater questões que retratam a Educação do Campo, com maior destaque desde 1990. Destacamos no presente estudo as mediações teóricas estabelecidas entre Educação do Campo e o MST em diálogo com as questões que envolvem a Cultura Corporal. Nesses termos, a proposta contida nesta dissertação busca investigar o seguinte problema de estudo:

Se e como a Cultura Corporal está retratada em textos/documentos elaborados pelo MST referentes à Educação do Campo?

A resolução do problema de estudo está pautada na realidade social pela perspectiva da totalidade concreta, através da busca pela compreensão e/ou interpretação das contradições sociais e seus desdobramentos nos movimentos sociais, na educação e na Cultura Corporal. Essas contradições e desdobramentos nos possibilitou levantar as seguintes questões de investigação:

- 1) Como o projeto de formação do MST está caracterizado, tomando como base a produção na forma de textos/documentos do MST?
- 2) Se e como a Cultura Corporal está presente nesse projeto de formação educacional?
- 3) Como a Cultura Corporal relaciona-se ao projeto de educação do MST como um todo?

Na tentativa de responder essas questões definimos o seguinte objetivo do estudo: Analisar a concepção de cultura corporal manifesta nos documentos

produzidos pelo MST no bojo do seu projeto educacional.

Esse objetivo busca realizar mediações entre os Movimentos Sociais e a Educação do Campo sendo desdobrado na relação entre o MST e a Cultura Corporal. Estabelecer um objetivo para o estudo está diretamente vinculado à solução do problema de investigação proposto, que “reside na tentativa de aproximação da realidade e, para tal, seu postulado fundamental radica na rigorosidade da análise dos fatos” (MARINHO, 2010, p. 45).

Consideramos que os reflexos históricos dos movimentos sociais aparecem na atualidade com uma pluralidade de particularidades nas lutas sociais. Nesse contexto, surge o debate retratando os movimentos sociais no interior da Educação Física.

Educação – e a Educação Física – é um elemento superestrutural e como tal deve ser entendida. [...] O que se pode, entretanto, é desvelar as contradições e uma dada formação social, questionando os valores dominantes que lhe dão o contorno ideológico (MARINHO, 2010, p. 87).

Para pensarmos neste debate na Educação Física é necessário refletirmos sobre a sociedade brasileira, e o lugar que ocupa no mundo. Sabe-se que a sociedade brasileira integra o sistema capitalista global e, por isso, está imersa em um sistema de autovalorização do capitalismo fundamentado na exploração do trabalho humano. Esse sistema tornou-se o modo predominante de organização social, em certo momento da história humana, que costumamos datar e localizar a partir de um processo de crise, colapso e desagregação da sociedade feudal no continente Europeu (NETTO; BRAZ, 2006).

A necessidade do desenvolvimento de projetos educacionais com propostas de formação humana crítica ao modo de produção deriva das próprias contradições do sistema capitalista. Assim, é contraditório o desenvolvimento de um projeto de educação a partir de uma perspectiva crítica aos avanços hegemônicos do capital; tendo em vista as privatizações, a desresponsabilização progressiva do poder público, as desigualdades sociais produzidas, etc. Entretanto, ao compreender o MST enquanto movimento social que luta pela contra-hegemonia, pode considerar a Cultura Corporal também como um instrumento de resistência nessa luta.

A Educação Física é uma disciplina que trata da Cultura Corporal, mas a relação entre Movimentos Sociais, Educação Física e Cultura Corporal não ocorre

de maneira mecânica. O presente estudo torna-se relevante na medida em que busca compreender como esta relação está sendo construída e produzida socialmente.

1.2 PROBLEMATIZAÇÃO E BASE TEÓRICA

1.2.1 APONTAMENTOS SOBRE O TRABALHO HUMANO E O CAPITALISMO

Nesses termos, para refletirmos a relação Movimentos Sociais, Educação Física e Cultura Corporal faz-se necessário problematizarmos também a relação Trabalho e Capitalismo, pois as questões que envolvem a Educação e o MST estão imersas no sistema capitalista e, por isso mesmo atrelado ao trabalho humano. Vale lembrar, que o capitalismo, segundo Antunes (2009, p. 178) é:

o primeiro modo de produção [o capitalismo] a criar uma lógica que não leva em conta como prioridade as reais necessidades sociais, e que também por isso diferenciou-se radicalmente de todos os sistemas de controle do metabolismo social precedentes (que prioritariamente produziam visando suprir as necessidades de autorreprodução humana), o capital instaurou um sistema voltado para a sua autovalorização, que independe das reais necessidades autorreprodutivas da humanidade.

Ao desconsiderar as necessidades humanas em favor da autovalorização do capital, cabe considerarmos o trabalho como central na sociedade capitalista, pois esse sistema está fundado na exploração do trabalho humano, que se materializa enquanto força no sentido fisiológico e mercadoria na produção de valor.

Todo trabalho é, por um lado, dispêndio de força de trabalho do homem no sentido fisiológico, e nessa qualidade de trabalho humano igual ou trabalho humano abstrato gera valor da mercadoria. Todo trabalho é, por outro lado, dispêndio de força de trabalho do homem sob forma especificamente adequada a um fim, e nessa qualidade de trabalho concreto útil produz valores de uso (MARX, 1988, p. 53).

Nesses termos, Mészáros (2002) compreende que o sistema capitalista é constituído de mediações de primeira e segunda ordem, resultando no sistema denominado sociometabólico. As mediações de primeira ordem são:

As formas essenciais da mediação primária abrangem as relações em cujo quadro tanto os indivíduos da espécie humana como as entrelaçadas condições culturais/ intelectuais/ morais/ materiais cada vez mais complexas de sua vida são reproduzidos segundo a margem de ação sócio-histórica disponível e cumulativamente ampliada (p. 212).

Já as mediações de segunda ordem são:

Através das mediações de segunda ordem do capital, a antiga divisão hierárquica do trabalho social assume uma forma historicamente específica, que pode explorar plenamente e de início utilizar para acumulação do capital a subordinação formal do trabalho ao capital – base em que o cada vez mais poderoso capital pode chegar à incomparavelmente mais produtiva e lucrativa subordinação do trabalho a si mesmo, resultando no triunfo global do sistema do capital plenamente desenvolvido, sob a forma da produção de mercadorias universalmente difundida. (p. 207)

Esse sistema tem como uma de suas principais características a divisão da sociedade em classes sociais. A divisão da sociedade em classes sociais está atrelada a forma que o trabalho encontrou de estruturar o capital e desestruturar o ser social. Deste modo, o “trabalho assalariado que dá sentido ao capital gera uma subjetividade inautêntica no próprio ato de trabalho. Numa forma de sociabilidade superior, o trabalho, ao reestruturar o ser social, terá desestruturado o capital” (ANTUNES, 2009, p. 180).

Então, é por meio do trabalho - dispêndio de força de trabalho - que a humanidade produz a existência humana (enquanto ser social) e estabelece as relações sociais. Desta forma, partimos da premissa que a existência humana está atrelada à transformação da natureza e essa transformação é realizada através do trabalho. Segundo Marx (1988, p. 142), o trabalho é nesse processo o “movimento, sobre a natureza externa a ele ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza”. E esse processo de modificação da natureza foi sendo complexificado devido ao intercâmbio do ser humano com a natureza em diferentes períodos históricos. Logo, o ser humano, enquanto ser social constitui-se como tal através do trabalho (NETTO; BRAZ, 2006).

A existência da humanidade é constituída pela relação das objetivações humanas alienadas nas atividades relacionadas à natureza e à sociedade e que dispõe de algum vínculo com o trabalho, já que esse é o elemento fundante do ser humano/ser social. No desenvolvimento dessas relações de alienação, criam-se carências e necessidades; demandas ligadas, respectivamente, à reprodução da existência mais elementar e aquelas que vão se produzindo nas relações sociais. A vinculação especificamente capitalista de alienação do trabalho e dos produtos do trabalho é mediada pela relação capital e trabalho.

O trabalho é, portanto, um momento efetivo de colocação de finalidades humanas, dotado de intrínseca dimensão teleológica. E, como tal, mostra-se como uma experiência elementar da vida cotidiana, nas respostas que oferece aos carecimentos e necessidades sociais. Reconhecer o papel fundante do trabalho na gênese e no fazer-se do ser social nos remete diretamente à dimensão decisiva dada pela esfera da vida cotidiana, como ponto de partida para a genericidade para si dos homens. (ANTUNES, 2009, p. 166)

A realidade social é a maneira de existir do ser social em sociedade, logo, é o modo pelo qual a sociedade constituiu os indivíduos e é constituída por eles. Cabe considerar que o surgimento e o desenvolvimento do ser social é resultado das transformações ocasionadas pelo trabalho junto ao processo de humanização da humanidade. Tal fato trata da “natureza historicamente transformada” (NETTO; BRAZ, 2006, p. 49). No entanto, cabe também considerar que essa humanização ocorre de maneira desigual devido à divisão social do trabalho e a propriedade privada e, portanto, da capitalização das relações sociais e de produção.

Da relação entre a humanidade e a natureza resulta a relação trabalho e modo de produção. Tal relação é estabelecida nos moldes da lógica capitalista, envolvendo trabalhadores em um sistema de exploração. E é por meio desse sistema pautado na exploração que o capitalismo é estruturado, mantido, expandido e desenvolvido. Essa lógica da exploração ocorre de forma muito particular, trata-se da exploração do trabalho pela e para a produção de mais-valia. A mais-valia é a quantidade de tempo de trabalho excedente, expropriada do trabalho da classe trabalhadora pelo capital (MARX, 1988), sendo um dos fundamentos centrais desse padrão civilizatório ao se caracterizar enquanto o processo em que os trabalhadores não detêm o controle da produção e, tampouco, do produto fruto do seu trabalho (a mercadoria). As relações sociais de produção estabelecida no capitalismo são as que o caracterizam como um modo específico de exploração. Assim, é por meio desta exploração e expropriação da classe trabalhadora que o sistema capitalista é estruturado e ampliado. Antunes (2009) compreende que essas relações são estabelecidas pelo metabolismo social do capital.

O sistema de metabolismo social do capital, o trabalho que estrutura o capital desestrutura o ser social. O trabalho assalariado que dá sentido ao capital gera uma subjetividade inautêntica no próprio ato de trabalho. Numa forma de sociabilidade superior, o trabalho, ao reestruturar o ser social, terá desestruturado o capital. E esse mesmo trabalho autodeterminado que tornou sem sentido o capital gerará as condições sociais para o florescimento de uma subjetividade autêntica e emancipada, dando um novo sentido ao trabalho. (p. 180)

Para pensarmos o sociometabolismo do capital, frente a estruturação do capital e desestruturação do ser social, recorreremos também a Konder (1981), que compreende o trabalho a partir de Marx como uma “atividade pela qual o homem domina as forças naturais, humaniza a natureza; é a atividade pela qual o homem se cria a si mesmo” (p. 29). Assim, o trabalho, enquanto um fundamento da sociedade capitalista exerce influência decisiva sobre o campo da disputa hegemônica, pois que é permeado por projetos de sociedade, no qual estão presentes ou não “um novo sentido ao trabalho”.

A reprodução social da humanidade é construída e modificada por meio do trabalho se a atrelamos com a compreensão de sistema metabólico do capital. Todavia a produção da humanidade também é um ato formativo e educativo e, desta forma, cabe problematizarmos a relação entre a origem da humanidade e a origem da educação, devido ao “trabalho educativo ser o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1991, p. 14).

O fato de a educação ser “um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo do trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 1991, p. 19). Assim, ao apresentarmos a educação enquanto uma exigência do processo de trabalho e, ao mesmo tempo, ser um processo de trabalho, estamos enxergando a educação como um instrumento que contribui na reprodução das relações sociais. No entanto, ela pode ser também um instrumento de novas relações sociais, assim:

a educação, quando apreendida no plano das determinações e relações sociais e, portanto, ela mesma constituída e constituinte destas relações, apresenta-se historicamente como um campo da disputa hegemônica. Esta disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe. (FRIGOTTO, 2010, p. 27)

A relação entre Formação Humana, Trabalho e Educação está atrelada a luta hegemônica de um novo projeto societário e, portanto, a um novo sentido do trabalho. Esta relação foi e está sendo pensada e sistematizada por diversos autores¹ e em diferentes perspectivas. Em especial, pela centralidade que assume o Trabalho em sua relação com a Formação Humana e a Educação, cabe discorrer alguns apontamentos de duas delas: a Politécnica e a Escola do Trabalho.

Assim, para tratar da perspectiva politécnica tomamos como ponto de partida os Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844 de Karl Marx que compreendem a formação humana enquanto processo histórico. Ao compreender o indivíduo enquanto ser gênero humano e social e o trabalho enquanto atividade social vital, pois é por meio dele que a humanidade incorpora a natureza dos fenômenos sociais, resultando na ampliação das necessidades humanas, ultrapassando as necessidades de sobrevivência para as necessidades sociais (DUARTE e SAVIANI, 2010).

Junto a isso, é possível observar no texto “Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório - As Diferentes Questões”, de Marx e Engels (1982), indicações para um projeto de educação que contemplaria a educação mental, a educação corporal e a instrução tecnológica como fatores necessários para a formação integral, isto é, uma formação omnilateral. Esse projeto de formação humana foi denominado de politécnica ou educação politécnica.

Saviani (1989; 2007) compreende que o princípio da politécnica origina-se, sobretudo, do trabalho como ato unitário, almejando a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, bem como, a superação da apropriação privada dos meios de produção com a socialização desses meios. O propósito é colocar o processo produtivo a serviço da coletividade, do conjunto da sociedade. O autor pensa a politécnica referenciado em Marx, deste modo pensa em um projeto de educação que supera as questões pedagógicas por uma concepção dos processos sociais e educativos, buscando desenvolver as múltiplas dimensões do ser social (questões individuais, sociais, culturais e econômicas). Para Frigotto (2009), essas questões perpassam todos os aspectos da vida social.

¹ Dentre os demais autores que discutiram essas questões estão: Antonio Gramsci, Dermeval Saviani, Moisey Pistrak, Nadezhda Krupskaja; Vladimir Lênin; Lucília Machado; Mario Manacorda; Giovanni Semeraro; Gaudêncio Frigotto e Paolo Nosella.

A educação politécnica ou tecnológica e o trabalho como princípio educativo, nas poucas passagens da obra de Marx e Engels, não estão vinculados a dimensões especificamente dos projetos e métodos pedagógicos, e sim à concepção dos processos sociais e educativos, que de dentro do terreno contraditório e numa perspectiva antagônica às relações sociais capitalistas pudessem desenvolver as bases sociais, culturais e científicas das múltiplas dimensões do ser humano no horizonte da práxis revolucionária, para a transição a um novo modo de produção e organização da vida social. (p. 71).

No caso da perspectiva relacionada à Escola do Trabalho, Pistrak (2000, p. 106) - um marxista soviético - desenvolve uma compreensão sobre educação pautada no trabalho a partir de três princípios essenciais referentes “à natureza da educação”, ao “papel cultural da escola do trabalho” e “as relações entre ciência e trabalho”. O autor entende a natureza da educação como social, pois o indivíduo percebe o seu lugar na sociedade e na luta pela existência, logo é uma das formas de trabalho coletivo. Ele também compreende que a escola na sociedade dividida em classes é parte da superestrutura ideológica na base da produção. Dessa maneira, a escola estará a serviço da classe dominante e o papel cultural não estaria a serviço da classe explorada.

O educador soviético propõe-se a auxiliar na reflexão sobre uma nova escola para uma nova sociedade em construção, em uma sociedade em transição (que era o caso da sociedade soviética pós-revolução). Estava posta a possibilidade de superação das contradições sociais próprias da sociedade capitalista. Nesta perspectiva, Pistrak (2000, p. 113) destaca “integrar gradualmente cada criança nas atividades práticas deriva também da perspectiva de atribuir à escola um papel de centro cultural”.

Buscamos apresentar esses dois projetos de formação humana – Politecnia e Escola do Trabalho – porque ambos propõem e defendem um projeto de educação pela perspectiva da emancipação humana, da mudança social e são contrários ao projeto de educação burguês. Assim, para refletirmos sobre um projeto de educação alinhado aos trabalhadores é necessário pensarmos sobre questões relacionadas aos aspectos objetivos e subjetivos que compõe o complexo social da educação.

Nesse sentido, no aspecto objetivo que se refere ao mundo dos homens, é introduzido um objeto antes inexistente, incorporado no contexto social já existente, propiciando novas possibilidades, desconhecidas para os seus criadores. Essas possibilidades estão enquanto resultado do fato do novo condicionar e ser condicionado pela totalidade concreta. Por outro lado, o aspecto subjetivo refere-se à própria consciência que se encontra mais engrandecida por novos conhecimentos e habilidades, inconcebíveis antes do ato do trabalho, o que fomenta o indivíduo, pelo próprio trato social, a generalizar suas novas aptidões. Assim, foram se formando, por meio do acúmulo constante de conhecimentos parciais, objetivações universais, como a ciência, a tecnologia e a filosofia. Essa ação alarga-se com a maior complexidade das relações, intercâmbios sociais e associação das comunidades humanas, o que torna mais evidenciado e desenvolvido o complexo social da educação (DE PAULA; SILVA; LIMA, 2013, p. 73).

A partir do complexo social da educação, percebe-se que o trabalho e a educação não possuem fim em si mesmo. Em contrapartida, são termos polissêmicos e, deste modo, surgem diversas compreensões para conceituar o trabalho e a educação. Marinho (2010, p. 28-37) compreende que

a educação é uma prática social que pode colaborar tanto para a manutenção do *status* quanto para uma práxis pedagógica transformadora. [...] e, enquanto tal, prática de intervenção. Compreendê-las é compreendermo-nos para que não sejamos presas de esquemas cristalizadores.

Existem proposições e experiências que almejam romper com esses esquemas cristalizados, assim destacamos as proposições alinhadas a Educação do Campo, desenvolvidas, principalmente, pelo MST.

A educação enquanto fenômeno cultural tem sido estudada por diferentes grupos, e problematizada sob diversas matrizes teóricas; a Educação do Campo, em sua especificidade, é tematizada sob diferentes focos de análise, desde o ponto de vista da prática pedagógica, organização escolar, matrizes teóricas para sua fundamentação e outros. Em grande parte, estes estudos tomam como referência as experiências, político-pedagógicas e organizacionais, vivenciadas pelas escolas do campo, presentes nos acampamentos e assentamentos do MST. (HACK, 2012, p. 79)

Desse modo, no presente estudo buscamos apresentar uma pesquisa em educação na perspectiva de totalidade concreta, dando relevo nos movimentos sociais como partícipes desta relação educação e sociedade. Assim, a educação vista como um fenômeno a ser estudado pela perspectiva da superação de esquemas cristalizados nos possibilita, pensar sobre o projeto de formação humana pela perspectiva dos movimentos sociais, especificamente a relação entre Educação do Campo e o projeto de educação do MST. Além disso, na presente pesquisa, foi dada ênfase à questão da Cultura Corporal, considerando-a como um objeto de

estudo da Educação Física. Nesses termos, entendemos ser relevante discorrer na sequência sobre a “Prática Social da Educação Física pela Cultura Corporal”, bem como trazer uma revisão de literatura sobre a “Educação do Campo e o MST”.

1.2.2 A PRÁTICA SOCIAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA PELA CULTURA CORPORAL

Partimos da premissa que a Educação Física é uma prática social que pode ser problematizada pela Cultura Corporal. No presente estudo iremos apropriar-nos da compreensão da Cultura Corporal para também problematizar questões relacionadas à prática corporal como um elemento da formação humana. Para isso, buscou-se pensar pela perspectiva ontológica² da formação do ser social e, assim, se faz necessário alinhar a concepção ontológica do ser humano à educação.

Desse modo, ao partirmos da compreensão que a Cultura Corporal é um fenômeno que compõe a totalidade e a prática social humana, compreendemos que a Cultura Corporal agrega elementos da Educação Física. Para iniciar a discussão trataremos algumas questões sobre a Educação Física, enquanto prática social corporal e como esses elementos estão atrelados à Cultura Corporal. Segundo Marinho (2011), a existência da Educação Física se justifica em função do ser humano na condição do ser social e individual. Assim, a Educação Física é uma atividade social que pode intervir no “mundo concreto e, desta maneira, participa da definição da ontologia do homem: ser social” (MALINA, 2016, p. 99).

Para Mello (2014), a construção do ser social é composta por elementos sociais, biológicos, culturais, históricos, políticos, entre outros. Esses elementos compõem a formação humana enquanto dotada de complexidade. Segundo a autora a Educação Física que existe na sociedade capitalista é resultado das relações sociais complexas e contraditórias de seus sujeitos. Assim, no atual sistema econômico as práticas sociais estão diretamente vinculadas à totalidade concreta.

A partir dessa compreensão buscaremos discorrer sobre alguns elementos

² Enquanto área de estudo da filosofia, a ontologia é o “estudo da questão mais geral da metafísica, a do ‘ser enquanto ser’; isto é, do ser considerado independente de suas determinações particulares e naquilo que constitui sua inteligibilidade própria. Teoria do ser em geral, da essência do real. [...] Distingue-se, ainda, ontológico, que se refere ao ser em geral, de ôntico, que se refere ao ser em particular” (JAPIASSU e MARCONDES, 2008). Sabe-se que existem esforços de desenvolvimento de uma ontologia materialista, numa ótica marxista, na qual o trabalho constitui o fundamento estruturante da “ontologia do ser social” (LESSA, 2012).

que compõem essa complexidade. Uma dessas complexidades relaciona as funcionalidades biológicas às especificidades do ser social. Tal compreensão considera que a composição do ser social não é apenas biológica, mas também composta pelas dimensões culturais, histórico-sociais, políticas, entre outras. Nesta perspectiva, o conhecimento sobre o corpo e as práticas sociais por ele produzidas não deve ter um fim em si mesmo, mas estar vinculado às necessidades coletivas. Com esse sentido, Vitor Marinho, ao falar sobre a Educação Física, compreende que “sua ação explícita é sobre o corpo, sem dúvida. Mas os benefícios extrapolam o corporal” (2011, p. 99-100). E, em outro momento, mas em sentido complementar, continua:

faz parte de uma prática coletiva que transcende e a determina. É prática, portanto, quando articula como outras instâncias estruturais e superestruturais. Assim, não é responsável pela luta das grandes transformações sociais nem evita que elas aconteçam. Cumpre, porém, papel significativo. Num primeiro instante exerce um trabalho de negatividade, enquanto prática. Assim como todas as demais práticas sociais podem constituir-se em trabalho contra-hegemônico em relação ao ideário burguês. (MARINHO, 2010, p. 53)

Considerar esta compreensão sobre o papel da Educação Física nos auxilia a entender sua relação com a Cultura Corporal. Na busca por essa identidade, vale destacar a importância da Educação Física no desenvolvimento das potencialidades humanas porque contribui na interação do homem com o grupo ao qual pertence.

a Educação Física é uma prática social que tem um papel tão importante, fundamental ou superficial, quanto qualquer outra, dependendo das circunstâncias históricas, no contexto hegemônico e contra-hegemônico exemplificado. Não são poucos os exemplos em que a Educação Física foi utilizada tanto como meio de manutenção, propaganda de um sistema político, como de resistência velada ou explícita a ele (MARINHO, 2011, p. 116).

Ao destacarmos o papel da Educação Física inúmeros elementos tomam destaque, dentre eles a vinculação com a prática social pela Cultura Corporal. Essa vinculação tomou destaque no interior das especificidades da Educação Física devido às influências de aspectos pedagógicas da educação brasileira. Essas influências são permeadas por referências epistemológicas, concepções e projetos societários. Para compreender um pouco desta relação entre conhecimento, epistemologia e concepções, cabe recorrer a aspectos da história de relevância. A

partir do final dos anos 1970 e início dos anos 1980, houve uma mudança de paradigma na concepção de educação, foi

quando se deu uma limitada reabertura político-social através do processo de transição da ditadura militar, dá-se o início, na área da educação, de um movimento crítico. Esse movimento, em prol de uma teoria crítica, defendia a articulação da realidade com a prática social global, enquanto um pressuposto básico para o processo de educação e de ensino, além de visar também à superação de uma prática pedagógica que vinha sendo ancorada em procedimentos técnico-metodológicos. (ALBUQUERQUE et al, 2007, p. 128).

Caparroz (2007) destaca que, durante esse período, as produções científicas da área aumentaram, buscando pensar novas possibilidades para a área, para além da perspectiva biologicista e tecnicista. Para tais propósitos, a Educação Física se alinhou ao movimento pela “abertura política”, junto aos demais movimentos sociais organizados pela mesma luta. Esse processo favoreceu e impulsionou inúmeras críticas ao modelo conservador de educação. A partir da abertura política dos anos 1980, a Educação Física sofreu inúmeras críticas, principalmente por estar vinculada com a ideologia neoliberal. Esse processo no interior da Educação Física resultou na ampliação e aprofundamento das questões atreladas aos referenciais teóricos das ciências humanas. Assim, passou a assumir novos sentidos e significados, sobretudo em relação à formação humana.

A superação de Educação Física estritamente higienista, biologicista, tecnicista e esportivista, possibilitou pensar uma Educação Física crítica, humanista e emancipatória, embora de modo não hegemônico, pois, historicamente, a Educação Física brasileira esteve vinculada a um projeto societário conservador.

Para Castellani Filho (2007), dentro da sociedade brasileira a Educação Física cumpriu diferentes funções no transcorrer da sua história. Ela foi inserida nas escolas, no final do século XIX, com o objetivo de contribuir na saúde dos alunos por meio do exercício físico. Esse processo justificou a vinculação entre Educação Física e a escola e Educação Física e saúde (MARINHO, 2011).

Como já mencionado, a partir dos anos de 1980 eclodiu um movimento crítico sobre a concepção e práticas de ensino em Educação Física com diversas produções sendo publicadas principalmente nos anos 1990. Dentre uma das principais contribuições deste período está o livro “Metodologia do ensino de Educação Física”, conhecido como Coletivo de Autores (1992; 2012). Este livro é

conhecido pela sua perspectiva crítica e pelos elementos elucidativos acerca das questões sobre a Educação Física e a Cultura Corporal. Para o Coletivo de Autores (1992; 2012) é importante compreender sobre a prática da Educação Física para transformá-la. Destacam que inúmeras respostas foram construídas historicamente, “sem, contudo, contribuírem substancialmente para a superação da prática conservadora existente” (p. 50). O livro apresenta contribuições sobre Cultura Corporal que estarão sendo consideradas no desenvolvimento do presente estudo. Junto a esses subsídios, acrescentaremos questões sobre a temática a partir de produções recentes, pois a

“Cultura Corporal”, demanda, historicamente e socialmente, uma produção do conhecimento coletiva, cujo acúmulo expressará o grau de desenvolvimento e domínio sobre o objeto de estudo em questão. Apesar da existência de uma produção teórico-metodológica sobre a Cultura Corporal, outras serão necessárias, pois o referido objeto de estudo requer sucessivas aproximações no sentido de acompanhar o movimento do próprio objeto diante do estágio de desenvolvimento das condições objetivas e subjetivas de existência posta pelo marco do capital. (TAFFAREL, 2016, p. 10)

Ao nos arriscarmos em realizar essas sucessivas aproximações cabem nomear os temas que constituem a concepção de Cultura Corporal trazida no livro. São eles: jogo, esporte, capoeira, ginástica e dança. De acordo com o Coletivo de Autores (1992; 2012, p. 62), “os temas da Cultura Corporal, [...] expressam um sentido/significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade”. Desse modo, o agir humano e a Cultura Corporal não podem ser reduzidos ou simplificados apenas como uma linguagem, por estar atrelado a uma concepção dialética. Logo, para além destes temas propostos, a concepção de Cultura Corporal,

assume princípios científicos e filosóficos materialistas onde a atividade humana (e não o movimento) é o fundamento da produção desta parte da cultura, as suas manifestações são concebidas através de suas significações socialmente construídas e de seu sentido de momento histórico. [...] A Cultura Corporal parte da categoria trabalho enquanto atividade humana produtiva de suas condições objetivas e subjetivas de existência, onde a cultura é produto da atividade do ser humano e das relações que estabelece com os demais. As manifestações da Cultura Corporal são, portanto, sistematizações elaboradas a partir desta atividade humana não material, pois seu produto é inseparável do ato de sua produção, em resposta a determinadas condições historicamente estabelecidas cujos processos de transformações se materializam em uma sociedade dividida em classes, dotando estas manifestações de sentido objetivo em direção a determinadas necessidades de consolidação de um dado projeto histórico (FRIZZO, 2013, p. 203).

A Cultura Corporal está vinculada as necessidades de um projeto histórico, sendo produto das relações sociais ali estabelecidas, culminando em diferentes respostas decorrentes das necessidades humanas. Com Taffarel (2016) se acrescenta que

A Cultura Corporal, em diferentes modos de produção da vida, foi se configurando de acordo com as relações dos seres humanos entre si e com a natureza, mediadas pelo trabalho. A Cultura Corporal se configura como elemento constitutivo da dinâmica contraditória entre Trabalho e Capital nas atuais circunstâncias históricas. A Cultura Corporal constitui-se como uma particularidade do complexo cultural produzido pela atividade criadora humana (o trabalho) para atender a determinadas necessidades humanas de conteúdo sócio-histórico – tais como os agonísticos, os lúdicos, os sagrados, os produtivos, éticos, estéticos, performativos, artísticos, educativos e de saúde. (p. 14)

A Cultura Corporal está atrelada às relações sociais e à transformação da natureza, tomando como principal materialização – o Trabalho humano. Assim, a Cultura Corporal é construída e modificada a partir das necessidades humanas. De Paula; Silva e Lima (2013) se somam a essa compreensão por meio da concepção de sujeitos históricos, ao atrelar o “desenvolvimento de uma percepção de historicidade da Cultura Corporal, [...] uma vez que o conhecimento deve ser ajustado de maneira a traçar desde sua gênese e cerne” (p. 72). Essa concepção possibilita ao sujeito histórico a construção do conhecimento atrelado às necessidades humanas.

Assim, a atividade humana vinculada a Cultura Corporal, significa “conhecer, compreender e explorar as manifestações que o nosso corpo construiu ao longo do tempo” (BARBOSA, 2013, p. 282). Essas manifestações atreladas ao conhecimento sobre Cultura Corporal podem possibilitar ao educando competências e habilidades

de contemplar e vivenciar as manifestações corporais construídas no decorrer da história a partir de uma compreensão crítica e reflexiva. “Isto é, no sentido de uma prática corporal humanizadora, com a apreciação e a compreensão das concepções, relações e manifestações da Cultura Corporal” (BARBOSA, 2013, p. 288).

Todavia, o termo Cultura Corporal apropriado pelo Coletivo de Autores (1992; 2012) trouxe muitas críticas com apresentação de argumentos por vezes frágeis, tal como o de que não havia uma cultura intelectual ou mental. Porém os autores estavam se referindo a outra dimensão de cultura, a saber, a dimensão da cultura do ser humano, em que a Cultura Corporal compõe uma parte. Assim, Cultura Corporal é para o Coletivo de Autores (1992; 2012),

configurada por um acervo de conhecimento, socialmente construído e historicamente determinado, a partir de atividades que materializam as relações múltiplas entre experiências ideológicas, políticas, filosóficas e sociais e os sentidos lúdicos, estético, artísticos, agonistas, competitivos ou outros, relacionados à realidade, às necessidades e as motivações do homem (p. 127).

Brasileiro et al (2016), compreende que a Cultura Corporal é uma práxis humana e que reflete em sua prática a ação humana, ao “reconhecer o sujeito como histórico, resultando das relações entre os seres humanos, relações estas articuladas pela linguagem” (p. 1009). Ao compreender que “a práxis é a balizadora do desenvolvimento do conhecimento, na medida em que demanda a mobilização do conhecimento científico para a intervenção na realidade” (p. 1010).

Nesse sentido, ao buscarmos contribuir para intervenções, na realidade almejamos trazer elementos ao longo da pesquisa que agreguem algumas contribuições teóricas sobre a relação MST, Educação Física e a Cultura Corporal. Assim sendo, Nonato e Taffarel (2011), tratam sobre a relação da Educação Física com a Educação do Campo através da análise da produção do conhecimento. Apontam que a produção do conhecimento científico adquire força política, produtiva e ideológica no conjunto das relações sociais, e apresentam questões do atual desenvolvimento das pesquisas que tratam sobre a relação Educação Física/Educação do Campo no Brasil.

Francisco e Alaniz (2014) também discorrem sobre as produções que relacionam Educação Física e Educação do Campo, e destacam “a desvalorização que tal temática vem recebendo pela área de Educação Física. Os sete artigos

encontrados foram produzidos por dois grupos de pesquisadores” (p. 57). Assim, constata-se uma produção incipiente sobre essa temática relacionada, tendo em vista as possibilidades de diálogo entre a Cultura Corporal ou/e Educação Física e a Educação do Campo. Dentre as produções sobre o assunto destacamos Lavoura (2016), que desenvolveu uma pesquisa sobre a Cultura Corporal e a educação escolar na prática social do MST. O autor compreende

que as atividades formativas da Cultura Corporal no tempo livre e na educação escolar do MST devem ser permanentemente revisitadas e questionadas - sobretudo pelo próprio Movimento - como forma de se manter acesa a luta pela emancipação humana na perspectiva da superação revolucionária do modo de produção capitalista. (p. 1080)

Ao destacar em seu texto as questões que envolvem a Cultura Corporal e a prática do MST, o autor defende a necessidade da socialização e sistematização dos conteúdos que contemplam a Cultura Corporal, pois são reconhecidos como patrimônio cultural da humanidade, deste modo é imprescindível à socialização para que todos tenham acesso a essa produção. Nunes, Coutinho e Araújo (2015) compreendem que dentre as questões que relacionam a Cultura Corporal e a Educação do Campo estão atreladas ao conceito de corpo, ao destacarem “o corpo além dos aspectos biológicos e fisiológicos é reconhecê-lo como criador e produto da cultura, sujeito da vida social, carregado de significados e valores” (p. 248). Assim sendo, a Cultura Corporal compõem o movimento de construção histórica e social da humanidade e contribui no processo de ressignificação e construção dos sujeitos coletivos do campo.

A partir dessa perspectiva de Cultura Corporal é que nos dedicamos a compreender como essa temática está presente no projeto de formação educacional do MST. Optamos pelo MST por se tratar de um movimento social com visibilidade nacional e internacional na luta dos trabalhadores rurais. Luta essa que não se resume apenas à conquista da propriedade da terra – a reforma agrária -, mas também a luta pelo acesso à educação e a cultura, à saúde pública, entre outras. Diante desse dado, consideramos importante apresentar na sequência elementos que problematizam sobre o MST e a Educação no Campo.

1.2.3 EDUCAÇÃO DO CAMPO E O MST

Ao buscarmos compreender a relação entre movimentos sociais e educação, em especial a relação MST e educação, partiremos da discussão sobre o que é movimento. Andrade (2015) estabelece este diálogo por definições a partir de conceitos polissêmicos formulados socialmente e toma como ponto inicial a compreensão por meio da física, a qual considera movimento como sendo “estudos sobre a variação da posição de um corpo num determinado espaço em um intervalo de tempo. É a mecânica, enquanto uma especialidade da física, que se dedica ao estudo do movimento” (p. 817).

Curiosamente, a filosofia define o movimento de modo aproximado à compreensão da física, “associando sempre tempo e espaço, e não como simples sinônimo de deslocamento: toda modificação, tudo aquilo que faz com que as coisas mudem com que o mundo esteja em permanente devir” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2008, p. 195).

Na Sociologia compreendemos o movimento³ pela perspectiva dos movimentos sociais que “estão intimamente ligados à mudança social e vários aspectos das sociedades contemporâneas são provavelmente consequências das ações dos movimentos sociais” (RENON, 1996, p. 500).

Para Capela (2000) os Movimentos Sociais são “formas de ações coletivas reativas aos contextos histórico-sociais nos quais estão inseridos [...] e agindo em oposição ao *status quo* vigente” (p. 147). Cabe destacar, segundo Renon (1996), que “na sociedade industrial, os movimentos sociais e a revolução brotam da contradição estrutural central entre capital e trabalho” (p. 500).

Ribeiro (2010) compreende que os movimentos sociais são compostos por sujeitos políticos coletivos, que por sua vez “podem significar a ação de transformar a sociedade e a educação, quanto à reação, ou a retroação para defender o *status quo*, ou manter a ordem vigente das relações sociais de produção” (p. 28). Assim, a humanidade está imersa na luta de classes e seus desdobramentos são diários,

³ A pesquisa dará destaque ao movimento pela perspectiva da sociologia, logo na perspectiva dos movimentos sociais.

os movimentos sociais são os indicadores mais expressivos para a análise do funcionamento das sociedades. Traduzem o permanente movimento das forças sociais, permitindo identificar as tensões entre os diferentes grupos de interesses e expondo as veias abertas dos complexos mecanismos de desenvolvimento das sociedades. Em cada momento histórico, são os movimentos sociais que revelam, como um sismógrafo, as áreas de carência estrutural, os focos de insatisfação, os desejos coletivos, permitindo a realização de uma verdadeira topografia das relações sociais. (BEM, 2006, p. 1138)

Gohn (2011) elabora a denominada teoria dos movimentos sociais. Essa teoria é formulada a partir de várias questões e aspectos, uma delas é entendê-las enquanto “fontes de inovação e matrizes geradoras de saberes. Entretanto, não se trata de um processo isolado, mas de caráter político-social” (p. 333). Por isso, a autora caracteriza os movimentos sociais a partir de períodos/momentos históricos específicos, os quais se destacam os anos 1970 e 1980 denominados como “era movimentista”, por ser referente ao período histórico em que os movimentos populares se articularam em oposição aos regimes militares. Outro elemento também apresentado são as premissas e definições básicas sobre os movimentos sociais.

Definições já clássicas sobre os movimentos sociais citam como suas características básicas o seguinte: possuem identidade, tempositor e articulam ou fundamentam-se em um projeto de vida e de sociedade. Historicamente, observa-se que têm contribuído para organizar e conscientizar a sociedade; apresentam conjuntos de demandas via práticas de pressão/mobilização; têm certa continuidade e permanência. Não são só reativos, movidos apenas pelas necessidades (fome ou qualquer forma de opressão); podem surgir e desenvolver-se também a partir de uma reflexão sobre sua própria experiência. (GOHN, 2011, p. 336)

Gohn (2011) compreende que as lutas pela educação “têm caráter histórico, são processuais, ocorrem, portanto, dentro e fora de escolas e em outros espaços institucionais. Lutas pela educação envolvem lutas por direitos e fazem parte da construção da cidadania” (p. 346). Assim, ao atrelarmos a luta pela educação com as mais variadas bandeiras de luta dos movimentos sociais populares, notamos que a existe uma infinidade de materialização dessa luta, devido às inúmeras demandas sociais e seus reflexos na prática dos movimentos sociais populares.

No decorrer da pesquisa apontaremos questões que relacionem à luta pela Educação do Campo e o projeto de educação defendido pelo MST. O MST compõe o movimento camponês que “é constituído por uma diversidade de formas

assumidas pelos movimentos sociais populares, que se organizam para enfrentar os desafios próprios das relações sociais peculiares ao trabalho no e do campo, no Brasil” (RIBEIRO, 2012, p. 460). Essa organização dos movimentos sociais populares busca criar “alternativas de sociedade e de educação que pressupõem um processo de emancipação social” (MELO, 2016, p. 76).

O MST carrega algumas particularidades por ser considerado um dos principais movimentos sociais populares na luta pela terra, que por sua vez representa e é representado por trabalhadores do campo, e teve sua origem no regime militar (BELO; PEDLOWSKI, 2014).

O MST, movimento social camponês organizado, surge como a continuidade de um processo histórico de organização da classe expropriada no vigente modo de produção. Ao inovar em suas formas de organização e de lutas tem também se apresentado como um espaço de formação política e humana, a partir da constante inserção na dinâmica da luta de classes, constituindo-se como frente de práticas e ações revolucionárias (ALBUQUERQUE et al, 2007, p. 124).

A partir da compreensão dos autores, o MST é um movimento social de contribuição significativa, pois surge como um instrumento de organização dos trabalhadores do campo, todavia também contribui para novas formas de organização e formação social. Os autores também acrescentam que para formação “de um novo homem e de uma nova mulher para relações não capitalista passa necessariamente pelo processo de formação humana em dadas bases econômicas que a determinam” (ALBUQUERQUE et al, 2007, p. 122). Desse modo, para que a emancipação e a humanização sejam alcançadas são necessárias novas relações sociais, através de uma nova organização econômica, política e social, essa discussão está atrelada a discussão sobre direitos humanos.

A discussão da temática de direitos humanos no campo da educação é imprescindível na perspectiva da construção de uma cultura de direitos humanos para todos (homens, mulheres, negros, negras, pobres, ricos, populações do meio urbano e do meio rural, moradores de rua, crianças, jovens e adultos), especialmente por meio de espaços democráticos de debate dentro e fora da escola, que privilegiem uma sociedade inclusiva e humanizadora. (LOCKS; GRAUPE; PEREIRA, 2015, p. 148)

Esse processo de construção da Educação do Campo perpassa pela promoção e defesa dos direitos humanos, com o intuito do “desenvolvimento

humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade e especialmente respeitando e valorizando as diferenças culturais, sociais e religiosas da população que vive no meio rural” (LOCKS; GRAUPE; PEREIRA, 2015, p. 150). Assim, o processo de construção da Educação do Campo é permeado por reflexões acerca das condições sociais da população do campo, da formação humana e o desenvolvimento local.

Para Ribeiro (2015), é necessário superar o agronegócio e as barreiras por ele causados para a não realização da reforma agrária, para que possamos avançar e alcançar os objetivos da Educação do Campo. Ao compreendermos que “a questão da reforma agrária, no Brasil, [é] como barreira ao avanço da Educação do Campo” (RIBEIRO, 2015, p. 97). Pois a opção econômica do Brasil é pelo agronegócio, assim “tem na terra, e em particular no latifúndio, a base para concretizar-se, empurra a reforma agrária, que fica cada vez mais distante daqueles que nessa terra trabalham”. (idem, ibidem). Desse modo, é necessário que o MST continue construindo a luta pela reforma agrária e pela Educação do Campo.

Assim, construir essa luta é lutar contra o latifúndio, o capital e a ignorância. “Esta última não no sentido apenas de alfabetizar pessoas, o que é simples, mas no sentido de democratizar o conhecimento” (STEDILE; FERNANDES, 2005, p. 75). Ao buscar democratizar o acesso a terra, a educação, a moradia, a saúde pública, é que o MST se destaca nacional e internacionalmente por lutar para além da posse da terra. Todas essas demandas sociais possuem como um de seus motivos o processo de capitalização e industrialização do campo, pois

A modernização da agricultura no país acentua ainda mais a concentração da propriedade da terra e a desigualdade social no campo, com o alto preço de destruição da agricultura familiar, devastação e degradação dos empregos rurais, miséria da população rural e deterioração do meio ambiente. [...] Na contramão do processo já consolidado de capitalização das relações de produção no campo, que se fez concentrando ainda mais a propriedade, movimentos sociais levantam a bandeira da reforma agrária, propõem a redistribuição de terras e de riquezas, ocupam áreas consideradas improdutivas, exigem trabalho e escola para seus filhos, pois as populações do campo, não reivindicam apenas terra. Querem mais que o reconhecimento da legitimidade da sua presença sobre a terra. (VENDRAMINI, 2007, p. 126)

A luta pelas necessidades dos povos do campo é materializada nas

respectivas bandeiras de luta, como: pela reforma agrária⁴, pela cultura⁵, pelo combate à violência sexista, pela democratização da comunicação, pela saúde pública, pelo desenvolvimento, pela diversidade étnica, pelo sistema político e pela soberania nacional e popular, a luta do MST vem persistindo ao longo do tempo e é defendida “por diferentes segmentos populares e em diferentes regiões do país” (PEREIRA, 2013, p. 20326). Essas bandeiras de luta devem estar atreladas para além da necessidade singular do movimento, mas estar comprometida com as classes populares e com a transformação social⁶.

Para que essas bandeiras sejam tocadas dentro do movimento é necessário contar e construir com os sujeitos que compõem o movimento. A inserção desses sujeitos na luta pela terra e todas as outras lutas que compõem esse processo, promovem a realização de novas práticas coletivas, “isto permite compreender que a vivência do acampamento e as experiências acumuladas foram fundamentais para a consolidação de uma identidade coletiva” (BELO; PEDLOWSKI, 2014, p. 82).

Essas ações e práticas coletivas relacionadas às questões da educação apresentam-se enquanto apropriação “do saber erudito e faz uma elaboração que o torna adequado aos objetivos da sua própria luta” (FERNANDES, 2010, p. 64). A autora, neste ponto compreende que uma das preocupações da educação defendida pelo MST, é atrelar aquele conhecimento dito como erudito ao contexto em que aqueles trabalhadores estão inseridos. Para que essa ação consiga ser materializada, o MST pensou em várias possibilidades, dentre elas destacamos a Escola Itinerante e a Pedagogia da Alternância pelas inúmeras experiências existentes dessas ações dentro do movimento.

As escolas itinerantes são escolas que acompanham os acampamentos. Já a

⁴ A luta pela Reforma Agrária consiste na distribuição massiva de terras a camponeses, democratizando a propriedade da terra na sociedade e garantindo o seu acesso, distribuindo-a a todos que a quiserem fazer produzir e dela usufruir. (Site do MST)

⁵ Bandeira de luta sobre a cultura é apresentada do seguinte modo no site do MST: “A educação e o acesso à cultura, ao conhecimento, a valorização dos saberes populares, é condição fundamental para a realização dos brasileiros como seres humanos plenos, com dignidade e altivez. Queremos a democratização e a popularização da cultura no país. Fortalecer os espaços de trocas culturais promovendo o acesso popular aos teatros, cinemas, exposições, sinfonias, amostras, apresentações folclóricas e festas tradicionais que celebrem a vida, a luta, a solidariedade e a diversidade do povo brasileiro”. (Site do MST)

⁶ Definição de transformação social do MST: “A luta pela transformação social significa transformações na estrutura da sociedade brasileira e um projeto de desenvolvimento nacional com justiça social. É a luta por uma sociedade mais justa e fraterna, que solucione os graves problemas estruturais do nosso país, como a desigualdade social e de renda, a discriminação de etnia e gênero, a concentração da comunicação, a exploração do trabalhador urbano”. (Site do MST)

pedagogia da alternância são estudos realizados em períodos presenciais alternados, de modo que os estudantes se deslocam até um local para estudar e permanecem neste local por um período de dias ou meses e retornam para a sua comunidade, permanecendo neste ciclo de alternância até terminar o curso/estudo. Assim, a partir da relação MST e educação, busca-se formar um

sujeito coletivo, decidido a enfrentar os abusos da concentração da terra e da propriedade privada, quebrando cercas, derrubando muros, abrindo portas, logo descobre que não basta ocupar o *latifúndio da terra* porque é necessário ocupar, também e simultaneamente, o *latifúndio do saber*. [...] Os Sem Terra descobrem que não basta uma escola para os camponeses, querem uma escola dos camponeses, que respeite sua luta, sua identidade, seus valores, sua mística. Escolas construídas por práticas educativas onde dominam o trabalho coletivo, a cooperação, a solidariedade, o incentivo para que a criança aprenda a tomar suas próprias decisões e a ser responsável por elas. Escolas que respeitam e dignificam o trabalho manual e o trabalho da terra. Escolas que se colocam contra o individualismo, o autoritarismo, a obediência cega, o machismo e o racismo. (FERNANDES, 2010, p. 65)

Ao construir essas escolas como um espaço que contribua na formação de pessoas mais solidárias, coletivas e emancipadas, cumpre destacar que a partir das questões apresentadas é possível associar a luta pela terra à luta pela educação nos movimentos sociais, sendo esse último “fruto da organização coletiva dos trabalhadores diante do desemprego, da precarização do trabalho e da ausência de condições materiais de sobrevivência para todos” (VENDRAMINI, 2007, p. 123). Assim, a educação para o MST, “destaca-se como um dos elementos inovadores e um importante instrumento de luta pela terra e pela transformação social apresentando, em suas bases, referenciais da pedagogia socialista, conforme evidencia em sua proposta pedagógica” (ALBUQUERQUE *et al*, 2007, p. 124). Em termos sintéticos, seria possível pensar a educação como a

expressão de todas essas dinâmicas construídas coletivamente, ou seja, ela é constituída pelas relações sociais, mas é também constituinte. Isso significa dizer que o processo educativo vivido instrumentaliza os trabalhadores para o seu trabalho, para a cooperação, para as lutas junto ao MST. (VENDRAMINI, 2007, p. 130)

Todavia, o processo educativo não ocorre de forma linear e previsível. Assim para que os trabalhadores consigam utilizar a educação como um instrumento de luta, é necessário problematizarmos sobre as contribuições e contradições da

Educação do Campo. Para isso é “preciso compreender que a Educação do Campo não emerge no vazio e nem é iniciativa das políticas públicas, mas emerge de um movimento social, da mobilização dos trabalhadores do campo, da luta social” (VENDRAMINI, 2007, p. 123). Segundo Lucena e Netto (2010), essa mobilização está vinculada à busca pela emancipação humana e, portanto, às condições de vida emancipatória também no campo político-ideológico. A partir da busca por essa emancipação é que a educação aparece como um dos princípios norteadores do MST e também se materializa na formulação de sua própria “pedagogia”.

Ao reivindicar a sua própria pedagogia, destaca que ela se caracteriza pelo modo através do qual o movimento vem historicamente formando o sujeito social de nome sem-terra, e educando as pessoas que fazem parte dele, no dia a dia de sua organização. O princípio educativo principal dessa pedagogia é o próprio movimento, onde o olhar para esse processo pedagógico ajuda a compreender e fazer avançar as experiências de educação e de escola vinculadas ao MST (ALBUQUERQUE *et al*, 2007, p. 124).

E na busca por materializar o projeto da própria “pedagogia”, originou-se a denominada “pedagogia do Movimento Sem Terra”. Essa pedagogia como já foi mencionada ocorre pelo e no próprio MST. Uma referência de aplicação dessa proposta é a Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF) – inaugurada em janeiro de 2005, no município de Guararema/SP, como um dos marcos na educação e para educação dos movimentos sociais. A “criação da ENFF é um marco na história das lutas e resistências da classe trabalhadora e, ainda da educação brasileira: uma iniciativa de grande envergadura edificada por um Movimento para viabilizar a sua autoformação” (LUCENA; NETTO, 2010, p. 212), dando expressão concreta a um projeto de Educação e Formação Humana.

Para o MST a escola deve instrumentalizar seus educandos a aprender a ler, falar, calcular, duvidar, dialogar, sentir, fazer isto articulado com o projeto histórico do MST, que é um projeto de sociedade e de humanidade. Trata-se de uma escola, para além da escola. É impossível pensar a escola do MST, sem a percepção de seu projeto em âmbito micro e macrosocial. Seu projeto político pedagógico extrapola os muros da escola, rompe cercas do latifúndio, denuncia os princípios do neoliberalismo, questiona o estado burguês e propõe o projeto deste mundo possível para todos em dimensões intercontinental. (PEREIRA, 2013, p. 20330)

De maneira geral, as experiências educativas do MST são apresentadas enquanto um “espaço de educação em movimento na perspectiva de uma educação

emancipatória. Ela, em seus princípios pedagógicos, conteúdos e metodologia, se propõe a romper com a lógica do sistema do capital que desumaniza o humano” (PEREIRA, 2013, p. 20326). Considerando a coletividade enquanto “educativa e que atua intencionalmente no processo de formação de pessoas que a constituem” (CALDART, 2004, p. 315), torna-se necessário levar em conta a cientificidade que tem sido conferida às pesquisas sobre a Educação do Campo.

A Educação do Campo pode ser considerada nesta primeira década do século XXI uma área de concentração científica preocupada com as demandas provenientes do universo campesino. Seu surgimento se efetiva a partir da década de 90 do século XX, quando as produções científicas sobre as experiências de educação do MST e de outros movimentos sociais do campo produzem novas formas pedagógicas de se pensar o processo de ensino-aprendizagem destinado aos trabalhadores rurais. Além disso, tornou-se um contraponto ao modelo de educação rural vigente, voltado para atender escolas rurais isoladas com pedagogias tradicionais que não respeitam o universo simbólico dos camponeses, em especial, os novos agentes sociais do campo. (NASCIMENTO, 2007, p. 186)

Assim, o movimento por uma Educação do Campo é um das principais bandeiras de luta nas áreas rurais. “Os primeiros eventos de amplitude nacional desta organização foram articulados entre movimentos sociais ligados à questão agrária, intelectuais e órgãos como CNBB, UNESCO e UNICEF” (JESUS; ROSA; BEZERRA, 2014, p. 202). E no interior da organização do MST se constitui enquanto um setor específico destinado à luta pelo direito à educação básica pública e gratuita, na busca pelo funcionamento das escolas no interior dos assentamentos, realizando um ensino que esteja em acordo com a realidade sociocultural dos sujeitos que a frequentam.

A categoria “Educação do Campo” emerge do debate histórico referente à relação campo-cidade; um debate transpassado por um referencial epistêmico-político que fincou raízes em uma representação simbólico-ideológica que afirma ser a cidade o espaço do moderno, do progresso, do desenvolvimento, das possibilidades, de acesso a direitos, em detrimento do campo, que é reduzido ao espaço do atraso, do inculto, do inacessível. (BARBOSA, 2014, p. 153)

Deste modo, os debates sobre Educação do Campo perpassam as dimensões epistêmico-política da educação na América Latina. Barbosa (2014) compreende que devido o processo de colonização, junto a outros aspectos históricos e políticos específicos da América Latina, a educação é utilizada como

instrumento de alienação, ao mesmo tempo de resistência. Essa resistência está vinculada ao projeto histórico-político da Educação do Campo que é protagonizado pelos movimentos sociais com o objetivo de contribuir na consciência e na emancipação humana.

Indubitavelmente, o conceito de Educação do Campo constitui um dos grandes aportes dos movimentos sociais camponeses do Brasil no campo de disputa teórico-política com o Estado. A defesa do direito constitucional à Educação do Campo e a conquista, no plano legal, de programas políticos destinados à efetivação da Educação do Campo evidenciou a capacidade de intervenção política dos sujeitos histórico-políticos do campo em reivindicar um conceito de educação que nasce das experiências e saberes construídos coletivamente no campo. [...] Como cultura política, a Educação do Campo constitui um plano conceitual de resistência e de denúncia. [...] Assim, a Educação do Campo se instaura não somente como um novo conceito, mas também como projeto popular alternativo para o campo brasileiro, e que compreende a necessidade de se legitimar como política pública, com o objetivo de fazer valer o direito constitucional de uma educação para todas e todos os sujeitos da educação. (BARBOSA, 2014, p. 162)

O direito pela educação adquirido pelos movimentos sociais do campo, é resultado de uma luta composta por resistência, experiências e desafios na busca por uma educação contrária ao projeto hegemônico em um projeto de Educação do Campo, uma educação popular. Pois, a Educação do Campo é uma das maneiras de refletir “as lutas dos movimentos sociais do campo. Desta maneira, fica evidente, tanto a relação da Educação do Campo com a educação popular quanto sua origem a partir das preocupações e práticas da educação popular” (SCHÖNARDIE, 2017, p. 203).

A luta pela Educação do Campo busca resgatar “o valor do trabalho camponês e dos povos do campo, faz pensar e compreender que o campo é peculiar e merece ser respeitado por suas diferenças” (FERNANDES, 2012, p. 68). Contudo, a Educação do Campo, é um conceito em construção, mas se caracteriza pela sua “constituição histórica de luta, articulação e valorização dos sujeitos do campo, dos diferentes saberes e conhecimentos existentes e inerentes à vivência neste espaço” (VERGUTZ; CAVALCANTE, 2014, p. 373). Em diálogo, apresentamos as reflexões de Britto e Silva (2015) sobre a Educação do Campo em relação aos seus princípios e diretrizes, ao compreender que

por se tratar de algo recente, a construção curricular e realização do percurso formativo na Educação do Campo vêm sendo um desafio, ao considerarmos que o cerne de suas diretrizes contém aspectos que no contexto educacional brasileiro, há muitas décadas vem sendo foco de estudos, debates e tentativas pontuais de tradução teórico-prática quanto à formação por área de conhecimentos e a não fragmentação disciplinar. Da mesma forma, desafia-nos o compromisso de uma interlocução entre a dialogicidade e a problematização sobre a realidade como categorias Freireanas que fundamentam um modo de olhar, investigar e sistematizar os estudos de fenômenos presentes nas práticas sociais no/do campo. (p. 764)

Dada à potencialidade que se apresenta em relação a Educação do Campo e seus pressupostos e diretrizes, o texto destaca aspectos para a concretização da Educação do Campo e a necessária transformação da realidade para a interlocução pelo diálogo, junto aos aspectos da realidade concreta (BRITTO e SILVA, 2015). Assim, quando tratamos sobre a Educação do Campo e suas especificidades, logo pensamos nas adaptações e modificações em relação ao calendário, conteúdo e metodologia, pois “pensar em uma proposta de educação para o campo supõe superar essa visão depreciativa de que a cultura do campo é estática, paralisante e avançar para uma visão positiva” (MEDEIROS; AGUIAR, 2015, p. 16). Contudo,

as mudanças na concepção e na forma de organização da educação em dada sociedade, sempre acompanham as mudanças estruturais da forma de organização do modo de produção. Neste sentido, para manter o status quo – a desigualdade entre a classe trabalhadora e classe proprietária dos meios de produção- o modo capitalista de produção estruturou um sistema capitalista de educação, que tem se consolidado no sentido de validar os processos econômicos vigentes, atua de modo a naturalizar as desigualdades sociais, com discurso de respeito às diferenças. (JESUS; ROSA; BEZERRA, 2014, p. 211)

Assim, entende-se que os projetos de educação existente na sociedade capitalista, dentre eles os projetos de Educação do Campo, “são determinadas pelo capital e se colocam no sentido de atender os interesses da classe dominante” (JESUS; ROSA; BEZERRA, 2014, p. 201). Todavia, por meio das articulações dos movimentos sociais resultou em alguns projetos de educação que busquem atender as necessidades do campo, para isso, esses projetos deveriam ser construídos e desenvolvidos pelos sujeitos do campo (JESUS; ROSA; BEZERRA, 2014).

Dentro do debate sobre a Educação do Campo, D’Agostini e Vendramini (2014) apresentam de três projetos de Educação do Campo distintos: o projeto dos movimentos e organizações sociais, o projeto do empresariado e o projeto do

Estado. Sabe-se que o projeto de Educação do Campo é um projeto construído pelos movimentos sociais, contudo é apropriado por outros segmentos da sociedade. Essas apropriações resultam em diversas concepções de Educação do Campo, pois o empresariado compreende a Educação do Campo vinculado a “sustentabilidade” e o empreendedorismo, com o objetivo de manter os trabalhadores e seus filhos como mão-de-obra barata de suas empresas e indústrias do campo. Já o Estado desenvolve suas funções por meio das políticas públicas destinadas a Educação do Campo, como: PRONERA, PRONACAMPO, PROCAMPO, entre outras.

No Brasil, nas últimas três décadas surgiram diversas políticas públicas de caráter emancipatório e compensatório. Estes estilos de políticas são relativos a correlação de forças que definem os destinos da população subalterna rural e urbana. [...] As políticas compensatórias, quase sempre, são elaboradas de cima para baixo com o objetivo de controle político das populações subalternas. As políticas emancipatórias, quase sempre, são elaboradas de baixo para cima com o objetivo de construir autonomias relativas e formas de enfrentamento e resistência na perspectiva de superação da subalternidade. (FERNANDES, 2012, p. 2).

Fernandes (2012) apresenta em seu texto como exemplo de políticas públicas de caráter emancipatório o PRONERA, pois foi uma proposição dos movimentos sociais. Por sua vez, salienta a Reforma agrária como de caráter compensatório, já que a maioria dos assentamentos são resultados de regularização fundiária e não desapropriação. Dentro desta lógica, os movimentos sociais organizados e construídos no atual sistema econômico (o capitalismo) buscam defender as políticas públicas sobre a reforma agrária e a Educação do Campo de caráter emancipatório, pois a luta pela reforma agrária contribui na fomentação de algumas políticas públicas para o campo, dentre elas a política pela Educação do Campo. (MACHADO; VENDRAMINI, 2013, p. 5)

A Educação do Campo, defendida pelos movimentos sociais organizados, é processo formativo humanizador e emancipador, pautado na materialidade de vida dos trabalhadores do campo, nas questões do trabalho e da cultura. Por isso, é necessário contextualizar a escola, e não tomá-la como objeto de análise isolado. Cabe pensar até que ponto as políticas públicas traduzem essa concepção de Educação do Campo e têm produzido seus efeitos em termos da organização e do funcionamento das escolas do campo. (MACHADO; VENDRAMINI, 2013, p. 5)

Essa luta pela implementação e manutenção de políticas públicas, tem como

um de seus resultados a compreensão que a educação “exerce um papel essencial para o desenvolvimento das potencialidades humanas e da consciência social, bem como para o processo de formação política dos indivíduos” (GONÇALVES, 2016, p. 379). Uma das maneiras de promover o direito à educação é por meio de políticas públicas educacionais, contudo o estado utiliza essas políticas de modo compensatório. Neste processo de disputa os movimentos sociais “representam interesses sociais legítimos [...]. A pressão por eles exercida assegura não apenas a concretização de direitos fundamentais, mas, sobretudo, o desenvolvimento da democracia, tão cara às sociedades modernas” (GONÇALVES, 2016, p. 386).

Destacamos alguns dos movimentos sociais que constroem a luta no campo, são eles: o MST, o MAB, o MMC, entre outros. Esses movimentos sociais necessitam estar organizados em “lutas globais, articuladas, que impliquem a associação de jovens, mulheres, trabalhadores de diferentes nacionalidades e etnias, visando a criação de uma alternativa global” (D’AGOSTINI E VENDRAMINI, 2014, p. 314). A luta pelas especificidades da Educação do Campo ocorre de maneira contraditória, pois defende “uma educação de conteúdo particularista (do campo), mas que, contraditoriamente, tende para um ensino geral e unificador (da população e dos povos do campo)” (D’AGOSTINI E VENDRAMINI, 2014, p. 316).

Contudo, mesmo com as contradições existentes, o MST defende uma “escola diferente” buscando contemplar os trabalhadores e seus filhos (as), assim, uma Educação do Campo que possui um recorte de classe social. Dentre as ações realizadas pelo MST na busca por esse objetivo, estão: as escolas itinerantes, a ENFF e o IEJC. Essas escolas possuem como objetivo contribuir na formação dos trabalhadores para a luta pela terra e pela reforma agrária. Entretanto, na busca da superação da hegemonia capitalista é necessário indagarmos: É preciso perguntar: “para qual campo e para qual população a formação está sendo dirigida? E qual finalidade formativa das escolas do campo?” (D’AGOSTINI E VENDRAMINI, 2014, p. 318). Essas respostas podem ser construídas a partir de uma educação universal, clássica e crítica ao sistema.

O reconhecimento do caráter específico de uma educação voltada para pessoas que vivem no campo é uma temática recente e em ascensão. O sistema capitalista hegemônico aponta para uma educação de caráter instrumental, com foco na exploração do campo e da natureza. Uma proposta contra-hegemônica de Educação do Campo deve apontar para o conhecimento e a transformação da natureza para o bem-estar do ser humano. (DIAS, A.; DIAS, G.; CHAMON, 2016, p. 268)

Essa proposta contra-hegemônica de Educação do Campo está atrelada a superação do estereótipo do atraso da população do campo e atrelada a um projeto de educação que incorpore e contextualize as necessidades da realidade do campo. (DIAS, A.; DIAS, G.; CHAMON, 2016). A relação MST e Educação do Campo podem ser solidificadas de inúmeras maneiras, a partir de Baldi e Orso (2013) o projeto de educação do MST possui dois objetivos principais: um seria contribuir na formação de consciência crítica dos educandos, buscando entender a realidade de maneira ampliada e o segundo seria proporcionar uma formação técnica que contribua de maneira coletiva ao trabalho. “Assim, o ensino parte da prática dos assentamentos/acampamentos, integrando o currículo, o conhecimento científico da realidade, à luta concreta, ao saber prático” (BALDI; ORSO, 2013, p. 281). Deste modo, a escola ocupa uma função de proporcionar acesso ao que foi produzido pela humanidade, atrelando os aspectos teóricos, práticos, culturais, econômicos, entre outros.

Outro ponto a ser destacado no texto é a compreensão do processo educativo proporcionado na escola enquanto uma atividade humana que pode possibilitar a compreensão da realidade. Assim, “a escola deve formar profissionalmente para o trabalho, mas também desenvolver a consciência de classe para que o profissional saiba como se dá a exploração da força de trabalho pelo capital” (BALDI; ORSO, 2013, p. 283). Portanto, o processo educativo do MST não está desvinculado de uma formação política nem tão pouco do conhecimento científico. Deste modo, para compreendermos a relação entre o MST e a Educação do Campo é necessário destacarmos elementos sobre a questão agrária brasileira.

É inegável o papel que vem desempenhando a Educação do Campo no Brasil. Contudo, a interpretação sobre a realidade agrária brasileira acaba difundindo ideias que precisam ser relativizadas e analisadas à luz da realidade concreta. Assim, apontamos quatro grandes eixos interpretativos da Educação do Campo sobre o espaço agrário brasileiro. O primeiro eixo interpretativo refere-se ao papel desempenhado pelo mercado. [...] O segundo eixo de interpretação sobre a realidade brasileira recai da tese da reprodução do campesinato e da utilização do termo pela Educação do Campo. [...] O terceiro eixo interpretativo da Educação do Campo sobre o rural brasileiro diz respeito ao fato de que a produção agrícola moderna está totalmente dominada pela monocultura latifundiária voltada ao mercado externo em detrimento do mercado interno. [...] O quarto eixo definidor da interpretação sobre a questão agrária assenta-se na ideia de reforma agrária. (ESPÍNDOLA; SCHLICKMANN, 2014, p. 60-66)

A questão agrária brasileira é composta por particularidades e especificidades. A partir das contribuições apresentadas por Espíndola e Schlickmann (2014) nota-se o contraponto entre a busca por uma Educação do Campo e pela reforma agrária na contra mão com as demandas do capital e a luta pela sobrevivência do campo, tendo em vista a monocultura latifundiária e seus instrumentos de mecanização e industrialização do campo. Devido a Educação do Campo não acontecer independente das questões sociais, assim ela se torna “diretamente influenciada pelos paradigmas agrários presentes na sociedade. Pode-se afirmar que os paradigmas agrários tem inclusive o poder de definir se aceitam ou não a prática da Educação do Campo” (SCHÖNARDIE, 2017, p. 211).

Além dos elementos que compõem as especificidades da questão agrária brasileira, a Educação do Campo é composta por princípios filosóficos e pedagógicos. Hack (2012) compreende que os princípios filosóficos estão vinculados ao trabalho educativo de um projeto de educação e de sociedade e os princípios pedagógicos ao modo de fazer e pensar a educação, contribuindo para alcançar os objetivos do princípio filosófico. Junto a essas considerações Hack (2012) identifica a educação do MST, como uma educação popular,

pois assume compromisso com a classe trabalhadora, de realizar um projeto educacional que ultrapasse os saberes dos bancos escolares, partindo de uma prática social vinculado à sua realidade, como possibilidade de transformação social. O MST compreende a educação como um ato político, e como tal, alia e amplia seus horizontes de luta, pela reforma agrária, pelo direito de viver e produzir sua existência, estabelecendo assim, uma relação com a pedagogia socialista (p. 78)

Entretanto, para consolidar esse projeto de educação é necessário fortalecer o projeto político da Educação do Campo, “com o objetivo de alterar as bases

estruturais montadas pelo capital no campo” (OLIVEIRA, 2017, p. 20). Pois, o projeto da Educação do Campo deve atender as demandas da classe trabalhadora do campo. Essas demandas estão atreladas as lutas e disputas travadas para demarcar o território da Educação do Campo, uma vez que é um projeto de educação “que parte da realidade, que forja sujeitos capazes de compreender as relações estabelecidas na sociedade” (FARIAS, 2016, p. 190). Mas para que esse projeto ganhe concretude é imprescindível à contribuição da classe trabalhadora. Farias (2016), compreende que o território da Educação do Campo é composto por vários aspectos, sendo eles constituídos por contradições e conflitos que causam a segmentação e fragmentação desse projeto. Junto a isso, Rossi e Furlanetti (2015) acrescentam:

O território camponês também se insere em conflito educacional: uma educação meramente de qualificação técnica para a subordinação do camponês na lógica de acumulação de terra e capital do agronegócio em contraste com uma Educação do Campo, que nasce da terra, dos saberes e da cultura camponesa, que resiste aos ataques e ofensivas do desenvolvimento do capitalismo, para se preocupar com a emancipação humana, com a formação coletiva. (p. 338)

Na busca de referências sobre a Educação do Campo, materializada nas ações educativas do MST, cabe considerar que a educação enquanto uma prática social e política são baseadas nas condições de relações capitalistas sendo elas caracterizadas na competição, desperdício, consumo e violência. Nesse contexto, segundo Frigotto (2009, p. 67) é necessário “produzir a subjetividade coletiva da necessidade política da práxis revolucionária para a superação da sociedade capitalista”.

Propusemos a compreensão desse conjunto de aspectos relacionados à Educação do Campo, por meio do seguinte problema de estudo: se e como a Cultura Corporal está retratada em textos/documentos elaborados pelo MST referentes à Educação do Campo? Almejamos produzir elementos que contribuam nas questões coletivas em direção à superação do capitalismo. Para isso, discorreremos sobre a educação como um instrumento na luta de classes, junto à descrição e análise os textos/documentos produzidos pelo MST procurando verificar as questões relacionadas à sua concepção de educação e de Cultura Corporal.

1.3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Apontamos como um aspecto central na construção do caminho metodológico, a busca por uma “forma de compreensão mais ampla e cujos limites sejam menos estreitos” (GOLDMANN, 1978, p. 46). Para que esse caminho seja efetivado é necessário compreender que o ato de pesquisar está atrelado ao ato criativo de pensar, problematizar, formular questões e respondê-las. Pesquisar

significa aprender a pôr ordem nas próprias ideias. Não importa tanto o tema escolhido mas a experiência de trabalho de pesquisa. Trabalhando-se bem não existe tema que seja tolo ou pouco importante. A pesquisa deve ser entendida como uma ocasião única para fazer alguns exercícios que servirão por toda a vida. O trabalho de pesquisa deve ser instigante, mesmo que o objeto não pareça ser tão interessante. O que o verdadeiro pesquisador busca é o jogo criativo de aprender como pensar e olhar cientificamente (GOLDENBERG, 2004, p. 68).

Assim, são com essas considerações que nos propomos a construir a análise de textos/documentos pedagógicos do MST, buscando compreender o projeto de educação e a Cultura Corporal. Essa temática de estudo foi definida após uma visita a ENFF, a qual produziu uma motivação para pensar sobre a Cultura Corporal nos espaços do MST, em especial, se e como a Cultura Corporal pertence à educação dos trabalhadores rurais proposta pelo MST. Esse tema foi sendo desdobrado a partir da problematização de apontamentos sobre o Trabalho humano e o Capitalismo e sobre a prática social da Educação Física problematizada pela Cultura Corporal, por fim apresentamos um levantamento bibliográfico sobre Educação do campo e o MST.

O levantamento bibliográfico foi definido a partir de questões que nos ajudam a compreender a Educação do Campo, dando destaque ao MST. Para o levantamento dos artigos/periódicos estabelecemos as seguintes palavras-chave: “Educação do Campo” e “MST”. A seleção dos artigos foi realizada a partir de alguns critérios, são eles: 1) pertencer aos periódicos nacionais disponíveis na Scientific Electronic Library Online – SciELO e na Biblioteca Digital da Questão Agrária Brasileira; 2) ter sido publicado no período entre 2012 e 2017; 3) Ser classificado acima de B2 a partir da categorização e classificação Qualis do quadriênio 2013-2016 nas respectivas áreas de avaliação: “educação”, “Educação Física” e “interdisciplinar”. Apresentamos a seguir os artigos utilizados:

REVISTA - ISSN	QUALIS EDUCAÇÃO	QUALIS EDUCAÇÃO FÍSICA	QUALIS INTERDISCIPLINAR	QUANTIDADE DE ARTIGOS
Brasileira de Educação Física e Esporte 1807-5509	B1	B1	B1	1
Campo-território 1809-6271	B3	-	B2	1
Conjectura: Filosofia e educação 2178-4612	B1	-	B3	1
Currículo sem Fronteiras 1645-1384	A2	B3	B1	1
Educação Popular 1678-5622	B2	-	B2	3
Educação e Pesquisa 1517-9702	A1	-	B1	1
Educação e Realidade 2175-6236	A1	B2	A2	1
Educação & Sociedade 0101-7330	A1	B2	A2	1
Educação em Revista 1982-6621	A1	B2	A2	2
Educação: Teoria e prática 1981-8106	B1	B4	B3	2
GEOSUL 2177-5230	C	-	B1	1
HISTEDBR online 1676-2584	B1	B4	B1	3
Ibero-Americana de estudos em Educação 1982-5587	A2	B4	B2	1
Motrivivência 2175-8042	B5	B2	B4	2
NERA 1806-6755	-	-	B2	2
Nuances: Estudos sobre educação 2236-0441	B2	B4	B2	1
Pensar a Prática 1980-6183	B2	B2	B2	1
Psicologia & Sociedade 1807-0310	A2	B2	A2	1
Reflexão e ação 1982-9949	B1	B4	B2	5
			Total	31 artigos

A partir do levantamento bibliográfico foi possível delimitar o problema de pesquisa, essa delimitação resultou na referência teórica para a análise, que compreendemos ser pela totalidade concreta, pois buscamos considerar os aspectos históricos, políticos, econômicos, sociais e culturais que constituem dessa realidade. Para subsidiar essa análise, nos apropriamos das contribuições teóricas

do filósofo italiano Antonio Gramsci - dando relevo aos elementos que problematizam a questão do intelectual, da cultura e da proposta da escola unitária - a serem consideradas como referências nesse estudo para análise dos dados levantados.

Como o enfoque teórico, propõe-se uma análise de cunho qualitativo, tendo como parâmetros os dados obtidos nos textos/documentos disponíveis na biblioteca virtual, denominada: “Biblioteca Digital da Questão Agrária Brasileira”. Neste acervo destacamos a sessão intitulada “Caderno de Estudo e Cartilha”, que serão utilizados, portanto, como fontes de pesquisa no presente estudo. Dessa forma, a seleção foi definida a partir dos textos/documentos que estavam disponíveis nesta sessão e possuíam como centralidade as questões vinculadas à educação. Portanto, elencamos os seguintes textos/documentos: (1) Boletim da Educação do nº 01 ao 12 e (2) Caderno da Educação do nº 01 ao 13.

Devido a estruturação e organização metodológica da presente pesquisa, observamos que ela se caracteriza enquanto uma pesquisa de cunho qualitativo, assim, apontamos alguns dos elementos propostos por Minayo (2002), referentes à pesquisa qualitativa:

A Pesquisa qualitativa responde a questão muito particulares. Ela se preocupada, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (p. 20)

Como dissemos, para fundamentar nossa questão de investigação elegemos como referencial teórico o filósofo Antonio Gramsci. Cabe destacar que Antônio Gramsci foi o fundador do Partido Comunista Italiano e em 1921 se tornou deputado. Foi preso em 1926 aos 35 anos, ficando por mais de 10 anos em Cárcere sob a alegação de ter um cérebro revolucionário e em decorrência disso deveria parar de funcionar. Este período demarca a origem dos Cadernos do Cárcere, uma de suas principais contribuições para o pensamento filosófico-político da humanidade. Gramsci só saiu do cárcere três dias antes de morrer, falecendo na madrugada do dia 27 de abril de 1937, com apenas 46 anos (FIORI, 1979). Na sequência, trazemos um pouco da compreensão dos elementos teóricos conceituais de Antônio Gramsci que adotamos como referência no presente estudo.

1.3.1 REFERENCIAL TEÓRICO

Por que ler Gramsci e entender a realidade? Por que optamos por Gramsci como referencial teórico? Escolhemos Antonio Gramsci, enquanto referencial teórico da pesquisa, por considerar que suas contribuições para o pensamento dialético estão diretamente relacionadas à historicidade e à totalidade social. O pensamento dialético ou o método dialético é aquele do qual buscamos nos aproximar e aplicar ao longo da pesquisa. Este método está atrelado e permeado pela categoria de totalidade, de ação, de crítica e de mudança social. Deste modo, está diretamente relacionado com as ciências humanas, históricas e sociais. Para Frigotto (2008), a perspectiva materialista histórica retrata uma concepção de mundo e sociedade e é vinculada ao método e

a dialética, para ser materialista e histórica, não pode constituir-se numa “doutrina” ou numa espécie de *suma teleológica*. Não se pode constituir numa camisa-de-força fundada sob categorias gerais não-historizadas. Para ser materialista e histórica tem que dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular. Isto implica dizer que as categorias totalidade, contradição, mediação, alienação não são apriorísticas, mas construídas historicamente. (p. 73)

Essa construção histórica realiza-se predominantemente por meio da relação entre a humanidade e a prática social do trabalho. No desenvolvimento da pesquisa buscaremos trazer elementos dessa construção histórica por meio das ciências humanas. Para pensarmos sobre a concepção de ciências humanas destacamos Goldmann (1978), que atribui como centralidade às ciências humanas a categoria de totalidade e suas consequências na ação humana. Assim sendo, os fenômenos, as perspectivas e as ideologias revelam-se de diferentes maneiras no pensamento científico devido às diversas formas de compreender um mesmo problema ou uma mesma realidade. No intuito de compreender essas diferenças observam-se as possibilidades e limites de cada perspectiva que, por sua vez, revelam os diferentes caminhos e possibilidades de ver o mundo.

Já que toda ação é o resultado de vontades diversas, com diverso grau de intensidade, de consciência, de homogeneidade com o inteiro conjunto de vontade coletiva, é claro que também a teoria correspondente e implícita será uma combinação de crenças e pontos de vista igualmente desarticulados e heterogêneos. Todavia, existe adesão completa da teoria à prática, nestes limites e nestes termos. Se se coloca o problema de identificar teoria e prática, coloca-se neste sentido: no de construir, com base numa determinada prática, uma teoria que, coincidindo e identificando-se com os elementos decisivos da própria prática, acelere o processo histórico em ato, tornando a prática mais homogênea, coerente, eficiente em todos os seus elementos, isto é levando-a a máxima potência; ou então dada uma certa posição teórica, no de organizar o elemento prático indispensável para que esta teoria e prática seja colocada em ação. A identificação de teoria e prática é um ato crítico, pelo qual se demonstra que a prática é racional e necessária ou que a teoria é realista e racional. (GRAMSCI, 2013, p. 260)

Na aproximação com o materialismo histórico dialético para fundamentar nosso estudo destacamos também as contribuições de Karel Kosik, que em sua obra traz elementos sobre o método e a natureza da realidade concreta, pois

ao teorizar sobre o materialismo histórico dialético como método, elege a totalidade como uma categoria fundamental para se analisar e conhecer a realidade em suas múltiplas determinações e, nos alerta sobre a necessidade da compreensão da existência de uma unidade dialética de base e supra-estrutura. Para o referido autor, o movimento dessa unidade é a chave para compreendermos “a natureza da realidade social”, as relações nela e por ela estabelecidas, e, ainda, entendermos o homem como sujeito objetivo, histórico social. Kosik remetendo ao pensamento marxiano considera que a realidade social se desdobra a partir do movimento dialético entre a base econômica (economia, forças produtivas, relações sociais de produção) e supra-estrutura político-ideológica (esfera político-jurídica, educação, religião, cultura, Estado), de forma que a primeira determina a segunda e, esta por sua vez mantém as relações sociais e de produção estabelecidas na primeira, legitimando o modo de produção capitalista. (LUCENA; NETTO, 2010, p. 219)

As múltiplas determinações existentes na realidade fazem parte de um processo complexo e elaborado no pensamento e do pensamento da humanidade. Esse pensamento é fruto da relação entre o abstrato e o concreto, no esforço pela compreensão da realidade social. A busca por essa compreensão é a tentativa pela maior aproximação possível da dialética do concreto, que se apresenta através de planos e dimensões reais para a leitura da realidade (KOSIK, 1976). Deste modo, para conseguir realizar essa leitura da realidade é necessário compreender o “tratamento do fenômeno das ideologias para o estabelecimento de um método científico para as ciências históricas e sociais” (GOLDMANN, 1978, p. 50). Assim, a leitura da realidade por meio de uma pesquisa científica se concretiza a partir do

domínio de um método. Sem o domínio do método a dialética não existe. Isso posto, destacamos a necessidade do método dialético para a manifestação do conhecimento humano.

A dialética da atividade e da passividade do conhecimento humano manifesta-se sobretudo no fato de que o homem, para conhecer as coisas em si, deve primeiro transformá-las em coisas para si, tem primeiro que submete-las a própria práxis: para poder constatar como são elas quando não estão em contato consigo, tem que primeiro entrar em contato com elas. O conhecimento não é contemplação. A contemplação do mundo se baseia nos resultados da práxis humana. O homem só conhece a realidade na medida em que ele cria a realidade humana e se comporta antes de tudo como ser prático (KOSIK, 1976, p. 22).

Nesse sentido, ao pautar a realidade no todo estruturado e dialético, todo e qualquer fato pode vir a ser racionalmente compreendido, pois “para a dialética marxista, o conhecimento é totalizante e a atividade humana, em geral, é um processo de totalização, que nunca alcança uma etapa definitiva e acabada” (KONDER, 1981, p. 36). Assim, compreende-se que a acumulação e/ou soma dos fatos não significa conhecer a realidade; logo, a totalidade concreta. Isso ocorre em razão de uma práxis utilitária, fragmentária e do senso comum, ocasionando o impedimento da compreensão dos fatos que compõem a realidade. Esse impedimento ocorre em razão da sociedade estar dividida em classes sociais e fundada na divisão e hierarquização do trabalho humano (KOSIK, 1976). Desta forma, o trabalho humano, a realidade e suas contradições estão relacionados com a dialética na medida em que ela não existe sem a existência dos mesmos.

Partimos da compreensão que a realidade é a relação do mundo fenomênico com o mundo da essência de maneira distinta e interdependente. Por esta compreensão a realidade é a materialidade dialética de ambos, a qual denominou de mundo da pseudoconcreticidade. A pseudoconcreticidade e seu duplo sentido se apresentam e se escondem no movimento da realidade concreta (KOSIK, 1976). Esse movimento da realidade concreta, no qual a pseudoconcreticidade é pertencente, se faz enquanto condição necessária para a materialização do método dialético, em que a busca pelo rompimento “com o modo de pensar dominante ou com a ideologia dominante é, pois, condição necessária para instaurar-se um método dialético de investigação” (FRIGOTTO, 2008, p. 77).

Para compreendermos o método dialético de investigação, devemos entender

a ciência e o conhecimento a partir da relação entre o fenômeno da coisa e a coisa em si. Assim, “o conhecimento é que é a própria dialética em uma das suas formas; o conhecimento é a decomposição do todo” (KOSIK, 1976, p. 14). A decomposição do todo é necessária para a ciência, para a produção do conhecimento e o existir da pesquisa, pois segundo Kosik (1976) “o conceito da coisa é compreensão da coisa, e compreender a coisa significa conhecer-lhe a estrutura” (p. 14). O conhecimento da estrutura ocorre por meio da separação entre fenômeno e essência e, com isso, o essencial e o secundário se apresentam. Todavia essa decomposição do todo não é fácil de ser feita porque o mundo da pseudoconcreticidade está relacionado ao agir humano, a sua existência.

Para Kosik (1976, p. 9), “a dialética trata da “coisa em si”. Mas a “coisa em si” não se manifesta imediatamente ao homem”, pois a realidade imediata não se apresenta visível e aparente aos homens. Isso resulta na criação da existência real que, ao relacionar-se ao pensamento comum, materializa algo diferente. Mas o mundo fenomênico e a essência não são totalmente diferentes e independentes porque “a realidade é a unidade do fenômeno e da essência” (p. 12). Deste modo, o processo de interlocução entre a realidade e o método dialético - que por sua vez compõem o processo de produção do conhecimento, denominado por Frigotto (2008) como processo dialético da realidade - o “que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social” (p. 81). Para Gramsci a dialética também é compreendida como Filosofia da Práxis através da unidade entre teoria e prática. Assim, o materialismo histórico trabalha com a matéria, pois

Para a filosofia da práxis, a “matéria” não deve ser entendida nem no significado que resulta das ciências naturais [...], nem nos significados que resultam das diversas metafísicas materialistas. [...] A matéria, portanto, não deve ser considerada como tal, mas como social e historicamente organizada pela produção e, desta forma, a ciência natural deve ser considerada essencialmente como uma categoria histórica, uma relação humana. [...] Na realidade a filosofia da práxis não estuda uma máquina para conhecer e estabelecer a estrutura atômica do material, as propriedades físico-químico-mecânicas dos seus componentes naturais [...], mas enquanto é momento das forças materiais de produção, enquanto é objeto de propriedade de determinadas forças sociais, enquanto expressa uma relação social e esta corresponde a um determinado período histórico. [...] [Assim,] segundo a teoria da práxis, é evidente que não é a teoria atomista que explica a história humana. (GRAMSCI, 2013, p. 160-163)

Já a dialética compreendida por Gramsci, segundo Baratta (2011), também está atrelada a uma linguagem da hegemonia, da práxis, da teoria das distinções e diferenças e do contraponto espacial.

Dessa combinação nasce a complexidade da teoria gramsciana, ou a sua capacidade de fazer frente ao desenvolvimento da complexidade social. [...] A complexidade, quer dizer, a combinação da dialética com o contraponto espacial. [...] contradições tendem, por um lado, a cristalizar-se como oposições irreduzíveis, objetos de conflito irreconciliável e, no limite, mortal, traduzíveis na linguagem da força e do domínio; por outro, a apresentar-se como oposições afrontáveis como espírito hegemônico, dialógico e democrático, a serem traduzidas em luta hegemônica. (p. 259-261)

O pensamento de Gramsci é composto por inúmeros conceitos e categorias, o conceito de intelectual que iremos discorrer e desdobrar durante o texto perpassa por toda a obra do autor. Para dar início destacamos o seguinte trecho:

A passagem do saber ao compreender, ao sentir, e vice-versa, do sentir ao compreender, ao saber. O elemento popular “sente”, mas nem sempre compreende ou sabe; o elemento intelectual “sabe”, mas nem sempre compreende e, menos ainda, “sente”. [...] O erro do intelectual consiste em acreditar que se possa saber sem compreender e, principalmente, sem sentir e estar apaixonado (não só pelo saber em si, mas também pelo objeto do saber), isto é, em acreditar que o intelectual possa ser um intelectual (e não um mero pedante). (GRAMSCI, 2013, p. 221)

Compreender a função do intelectual é notar que o intelectual não deve apenas saber ou deter as questões vinculadas a cientificidade, mas para além de saber, ele deve compreender e sentir a realidade e a humanidade nela inserida. Nota-se que para Gramsci (2001, p. 18), “todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais.” Assim, a função de intelectual está atrelada a atividade que o indivíduo realiza na sociedade e para a sociedade e não ao predomínio quantitativo de atividades vinculadas as funções especificamente intelectuais. “É no conjunto das relações sociais que o homem se faz intelectual. Por isso, o potencial intelectual tem a ver diretamente com a condição social e de classe sobre a qual se ergue seu potencial, aliado ao trabalho realizado” (MALINA, 2016, p. 53).

Deste modo, a função de intelectual está relacionada ao local em que ocupa na divisão social do trabalho, assim, o intelectual não se define “por aspectos internos à atividade que o indivíduo realiza, mas na forma como essa atividade

insere-se na totalidade das relações sociais” (DUARTE, 2006, p. 91). Nesse sentido, o que define os intelectuais é a função que “desempenham e desempenham no complexo processo de transformação ou de conservação do modo pelo qual se desdobra a totalidade da vida social capitalista, fundada na contradição de classe” (MARTINS, 2011, p. 135). Portanto, existe um potencial intelectual que está diretamente vinculado à classe social, à relação entre a divisão social do trabalho e à função de intelectual - é categorizada por Gramsci (2001) em dois tipos de intelectuais: Intelectual Tradicional e Intelectual Orgânico.

Intelectuais do tipo tradicional reproduzem ideias de grupos historicamente constituídos, derivados da escravidão do mundo clássico e de estruturas econômicas anteriores, significando uma intelectualidade não interrompida mesmo com as modificações sociais e políticas. A categoria mais característica destes intelectuais são os eclesiásticos (GRAMSCI, 2001). Esses intelectuais estão “vinculados a interesses de modos de produção já ultrapassados, em que expressam uma continuidade histórica que não sofreu alterações mesmo perante as mudanças sociais e políticas” (SANTOS, 2007, p. 37).

O Intelectual do tipo orgânico está presente nas funções sociais enquadradas no modelo atual do sistema econômico. São aqueles que dentro da sua própria classe ou representando outra, se tornam organizadores e dirigentes dessa classe. Para Gramsci (2001), “orgânico” é o compromisso que os intelectuais podem ter com a classe social a qual está vinculado no processo que travam na disputa pela hegemonia em uma totalidade sócio-histórica. Deste modo, o intelectual orgânico, é o intelectual do nosso tempo, é aquele que independente da profissão exerce uma função social relacionado à disputa de hegemonia. Outro ponto a ser considerado sobre questão do intelectual, especificamente sobre o intelectual do campo:

são em grande parte, “tradicionais”, isto é, ligamos à massa social do campo e pequeno-burguesa, de cidades (notadamente dos centros menores), ainda não elaborada e posta em movimento pelo sistema capitalista: esse tipo de intelectual põe em contato a massa camponesa com a administração estatal e local (advogados, tabeliães etc.) e, por esta mesma função, possui uma grande função político-social, já que a mediação profissional dificilmente se separa da mediação política (GRAMSCI, 2001, p. 22).

O fio condutor da análise gramsciana sobre os intelectuais reside no papel que desempenham na disputa pela hegemonia entre as classes de uma

determinada formação econômica e social (MARTINS, 2011). Esses elementos compõem o

objetivo de construção teórico-metodológico, Gramsci relativizou a beleza da premissa para não recair nem em um idealismo de pensar o intelectual somente enquanto potência, tampouco em um positivismo sobre o qual se trata de, somente, uma visão de capacidade biologicista. A universalização do ser intelectual como uma característica humana, contudo, logo recai ao real concreto da sociedade de classes. (MALINA, 2016, p. 54)

Para que o intelectual consiga exercer a sua função social na disputa pela hegemonia é necessário perpassar pelo campo da cultura. Para Gramsci não se trata da cultura como um saber enciclopédico, mas uma maneira de “organização, disciplina do próprio eu interior, apropriação da própria personalidade, conquista de consciência superior [...] compreender seu próprio valor histórico, sua própria função na vida, seus próprios direitos e seus próprios deveres” (GRAMSCI, 2004, p. 58). A discussão sobre cultura também permeia a obra de Gramsci (2001) e, em destaque, a relação entre a cultura com a escola unitária.

No campo cultural encontra-se a proposta da escola unitária. Conhecê-la demanda uma análise do conjunto da obra de Gramsci, à luz de suas teorias sobre o Estado, elaboradas para compreender um momento novo da luta de classes, que abrange o fascismo, a revolução bolchevique, a formação de partidos socialistas e comunistas, o crescimento dos sindicatos de trabalhadores, o aumento de organizações sociais, as políticas para universalizar a escola pública, o americanismo e fordismo, entre tantas outras mudanças da sociedade. (DORE, 2014, p. 230)

A compreensão da escola unitária se dá em diálogo com um projeto de Estado imerso na luta de classes. Deste modo, segundo Dore (2014, p. 3030) “Gramsci desenha a escola unitária no âmbito de uma discussão mais ampla sobre a organização da cultura e o papel dos intelectuais”. Gramsci (2001) buscava inserir os jovens na atividade social, após atingirem uma maturidade de suas capacidades, intelectual e prática, em conjunto com a criação da autonomia na orientação e na iniciativa. Considera que a partir da “escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento das capacidades de trabalhar manualmente e de desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (p. 33) se contribui para um projeto de formação humana referenciada na omnilateralidade. Esse projeto de formação se dá pela relação cultura, intelectuais e

a realidade concreta, que envolvem inúmeras questões como: o Estado, a luta hegemônica, o mundo de produção e os processos educacionais. Todos esses elementos relacionam-se ao princípio educativo.

O princípio educativo em Gramsci, por exemplo, é pertinente ao conteúdo formador de uma nova hegemonia. O procedimento desta nova hegemonia também é necessariamente uma tarefa pedagógica, na qual a escola tem papel fundamental por dispor de meios para a formação intelectuais especializados e uma nova classe dirigente, elevando o nível de consciência da população através também de uma escola única, unitária. O fato de existir uma escola única, no entanto, não significa fazer a mesma abordagem em todas as escolas, levando-se em consideração características diferenciadas, como a cultura local. (MALINA, 2016, p. 76)

A relação entre uma nova hegemonia e o princípio educativo, se faz presente no projeto de uma nova concepção da escola e de processo pedagógico. Todavia, é sabido que esses elementos atualmente estão imersos nas características e particularidades de cada região ou de cada cultura local. Por isso, é necessário compreendermos a escola enquanto instrumento de um processo de formação humana integral, no conjunto das questões sociais, políticas, econômicas e culturais.

O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola primária, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural com base no trabalho, na atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda a magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética, do mundo, para a compreensão do movimento e do devir, para a avaliação da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro. (GRAMSCI, 2001, p. 43)

A escola pode ser entendida como ferramenta para a resistência e a mudança social e também instrumento para manutenção do sistema capitalista. Vale dizer, que “a luta pela educação é a mesma pela hegemonia, porque o homem deve ser preparado para participar na direção da vida social e na condição das massas” (JESUS, 2005, p. 119). Participar da direção da vida social, não é algo simples. Por isso, destacamos o seguinte:

Sabemos que a obra e a práxis política de Gramsci caracterizam-se pelo “otimismo da vontade e pessimismo da razão”, para utilizar uma sua célebre expressão. Isto é, a dúvida metódica da razão não mata o engajamento da vontade de alterar as relações sociais tendo a escola como um instrumento social fundamental para a emancipação humana, pois a educação e a cultura são o substrato para o cultivo de um novo consenso em favor de valores como a solidariedade e a igualdade com vistas à construção de um mundo justo e fraterno. De outro lado, sua tese da articulação sincrônica entre o projeto pedagógico da escola unitária e o projeto político revolucionário, o livra definitivamente tanto da acusação de idealismo pedagógico como da acusação de determinismo econômico. (NOSELLA; AZEVEDO, 2012, p. 29)

Partindo da frase de “otimismo da vontade e pessimismo da razão”, e da compreensão da escola enquanto instrumento pela emancipação humana é sabido que no atual sistema capitalista não é possível uma emancipação humana, mas existe a busca pela emancipação e por uma nova hegemonia e assim a luta por uma nova sociedade. De acordo com Marinho (2010, p. 65) “Gramsci destaca o papel do intelectual como elemento de mediação na busca pela hegemonia”. Sobre este conceito, Malina (2016, p. 65) acrescenta que

no pensamento gramsciano, o conceito de hegemonia aparece, na verdade, implicitamente desde seus primeiros escritos, quando considera que há necessidade da classe trabalhadora de tornar-se dominante e dirigente [...] O conceito gramsciano de hegemonia apresenta-se como sendo um dos mais importantes de sua teoria e, tal como os outros, está dialeticamente entrelaçado aos demais. Em síntese, seu conceito de hegemonia considera que na sociedade a classe dominante também está na luta por hegemonia que, por sua vez, é fruto da sua dominância também como classe dirigente por sobre a classe dirigida. (MALINA, 2016, p. 65-72)

Cabe pensar que devido à luta pela hegemonia, surgem lacunas que podem ser ocupadas pela contra-hegemonia, almejando diferenciar-se da hegemonia vigente. Outro elemento que ocupa essas lacunas na luta hegemônica são os aparelhos privados de hegemonia, já mencionados anteriormente, que apresentam possibilidades de luta contra-hegemônica. Junto a esses aparelhos, existem os mediadores desse processo de luta hegemônica, em sua maioria são os intelectuais, de maneira especial os intelectuais orgânicos (MALINA, 2016). Junto a isso, Marinho (2010) compreende que a hegemonia em Gramsci assumiu o sentido de direção e de “prevalência, ou seja, possibilidade de uma extensão maior sobre uma extensão menor (classes subalternas e classes dominantes)” (p. 65). Dessa forma,

os processos hegemônicos e contra-hegemônicos são necessariamente pedagógicos, pois visam intervir no meio existente, trespassado pelas relações sociais, e pretendem a manutenção ou ruptura do sistema vigente, a nível macro ou micro. [...] O conceito de hegemonia em Gramsci reflete uma busca do domínio em torno de ideias que se articulam de maneira combinada entre um consenso das ideias do Estado e da classe dominante para com as massas e que quando não se estabelecer, utiliza-se a força e a coerção. Este consenso é mediado pelos intelectuais, que organizam a cultura e solidificam a hegemonia para o senso comum, em torno das ideias do Estado e da classe dominante. Tal solidificação ocorre carregada de forma conjunta com a ideologia que, por sua vez funciona como um cimento, ou seja, os intelectuais têm e utilizam a ideologia quando fazem a articulação das ideias, que é transmitida nas ideias adquiridas pelo senso comum. Neste sentido, os intelectuais têm papel fundamental na construção da hegemonia em torno das ideias do Estado e da classe dominante. (MALINA, 2016, p. 75-115)

Deste modo, a disputa pela hegemonia está atrelada às estratégias do capitalismo para obtenção e manutenção da mesma. Nesse caso, o Estado na sua função pedagógica e, portanto, política é o modo necessário da atuação estatal na consecução da hegemonia dominante (MELO, 2011). Em contrapartida a luta pela contra-hegemonia se faz presente nas contradições da civilização burguesa.

A civilização burguesa moderna, na visão de Gramsci, se perpetua através de operações de hegemonia – isto é, através das atividades e iniciativas de uma ampla rede de organizações culturais, movimentos políticos e instituições educacionais que difundem sua concepção do mundo e seus valores capilarmente pela sociedade. Mas – deve-se logo acrescentar – Gramsci não compreende as operações hegemônicas como unidirecionais; elas não consistem somente na transmissão e disseminação de ideias e opiniões dos grupos dominantes para os estratos subalternos. A atividade cultural, no sentido mais amplo do termo, também estimula novas ideias nos setores privilegiados da sociedade, permite-lhes enfrentar novos problemas e permanecerem sintonizados com as demandas e aspirações de todos os setores da sociedade; em poucas palavras, ela reforça a capacidade dos grupos dominantes para olhar além do próprio interesse corporativo e estreito e, portanto, ampliar sua ação e influência sobre o resto da sociedade. A hegemonia, tal como Gramsci a concebe, é uma relação educacional. (BUTTIGIEG, 2003, p. 46)

A questão da hegemonia também está atrelada à função dos intelectuais, e por isso, devemos considerar as questões vinculadas à totalidade concreta, tal como os elementos sobre o intelectual e a cultura em discussão no presente estudo. Assim, busca-se compreender o papel do intelectual, estabelecendo um diálogo interpretativo do conceito junto a compreensão de cultura.

Diante do exposto, neste **primeiro capítulo** apresentamos uma contextualização sobre trabalho, educação e formação humana. Em seguida apresentamos questões sobre a “Prática Social da Educação Física pela Cultura

Corporal” e uma revisão de literatura sobre a “Educação do Campo e o MST”, para melhor delimitação do problema de estudos. Esse capítulo também foi composto pela metodologia e pelo referencial teórico - Antonio Gramsci -, dando relevo ao conceito de intelectual, cultura e hegemonia.

No **segundo capítulo** trazemos uma abordagem descritiva e uma abordagem crítica dos textos/documentos investigados e disponibilizados na Biblioteca Digital da Questão agrária do site do MST, com fins de responder ao problema de estudo proposto: Se e como a Cultura Corporal está retratada em textos/documentos elaborados pelo MST referentes à Educação do Campo? Além disso, apresentamos nossas considerações finais com as referências bibliográficas.

CAPÍTULO II

No presente capítulo, trazemos a descrição e a análise de 26 textos/documentos que constituem o “Boletim da Educação” e o “Caderno da Educação” disponibilizados na Biblioteca Digital da Questão Agrária Brasileira do MST, objeto de estudo na pesquisa ora apresentada. Em razão do número de textos/documentos levantados, optamos por identificá-los por uma equivalência numérica conforme apresentamos logo abaixo:

Número do Texto/Documento	Título do Texto/Documento	Ano de Publicação
Texto 1 (T1)	“Nossa luta é nossa escola: a educação das crianças nos acampamentos e assentamentos”	1990
Texto 2 (T2)	“Educação no Documento Básico do MST”	1991 ^a
Texto 3 (T3)	“O que queremos com as escolas dos assentamentos”	1991b
Texto 4 (T4)	“Como deve ser uma escola de assentamento”	1992 ^a
Texto 5 (T5)	“Como fazer a escola que queremos”	1992b
Texto 6 (T6)	“A importância da prática na aprendizagem das crianças”	1993 ^a
Texto 7 (T7)	“Escola, trabalho e cooperação”	1994
Texto 8 (T8)	“Como fazer a escola que queremos: o planejamento”	1995 ^a
Texto 9 (T9)	“Ensino de 5 ^a a 8 ^a série em áreas de assentamento: ensaiando uma proposta”	1995b
Texto 10 (T10)	“Princípios da Educação no MST”	1996 ^a
Texto 11 (T11)	“Pedagogia da Cooperação”	1997 ^a
Texto 12 (T12)	“Escola Itinerante em acampamentos do MST”	1998 ^a
Texto 13 (T13)	“Como Fazemos a Escola de Educação Fundamental”	1999
Texto 14 (T14)	“Nossa concepção de educação e de escola”	2001 ^a
Texto 15 (T15)	“Pedagogia do Movimento Sem Terra: acompanhamento às escolas”	2001b
Texto 16 (T16)	“Como trabalhar a mística do MST com as crianças”	1993b
Texto 17 (T17)	“Como trabalhar a comunicação nos assentamentos e acampamento”	1993c
Texto 18 (T18)	“O trabalho e a coletividade na educação”	1995c
Texto 19 (T19)	“O desenvolvimento da educação em cuba”	1995d
Texto 20 (T20)	“Educação infantil: construindo uma nova criança”	1997b
Texto 21 (T21)	“Educação no MST: Balanço 20 anos”	2004 ^a
Texto 22 (T22)	“Alfabetização”	1998b
Texto 23 (T23)	“Jogos e brincadeiras infantis”	1996b
Texto 24 (T24)	“Educação de Jovens e Adultos: sempre é tempo de aprender”	2003
Texto 25 (T25)	“Educação infantil: movimento da vida, dança do aprender”	2004b
Texto 26 (T26)	“Dossiê: MST escola – Documentos e Estudos 1990 – 2001”	2005

Desse modo, inicialmente apresentamos uma abordagem descritiva de cada um desses textos. Em seguida, trazemos uma abordagem crítica dessa análise

descritiva dos textos, tendo como base a referência teórica dos conceitos de Intelectual e Cultura em Gramsci.

A seleção desses textos como objeto de análise se deu por meio de uma busca na biblioteca virtual do MST, denominada: “Biblioteca Digital da Questão Agrária Brasileira”. Dentro deste acervo procuramos os textos/documentos produzidos pelo MST que possuíam como centralidade o debate sobre educação. Nessa busca, descobrimos a seção intitulada “Caderno de Estudo e Cartilha”, no qual destacamos o Boletim da Educação do nº 01 ao 12 e o Caderno da Educação do nº 01 ao 13.

Esses textos/documentos são considerados pelo MST como sendo os “principais estudos e documentos que referenciaram o trabalho do Setor de Educação” por eles produzido. Dessa maneira, nossa análise destacará as questões relacionadas à elaboração, construção e sistematização do projeto de educação do MST, e se e como a Cultura Corporal está presente neste conjunto de produções.

2.1 ABORDAGEM DESCRITIVA DOS TEXTOS/DOCUMENTOS

A abordagem descrita destina-se a apresentar uma síntese dos textos/documentos, visando destacar as questões que contemplam o desenvolvimento da presente pesquisa. Princípios esse tópico pela descrição do “Dossiê: MST escola – Documentos e Estudos 1990 – 2001” (T26), que está organizado em 15 textos/documentos. Deste modo, apresentamos um de seus objetivos:

resgatar a memória de nossa reflexão sobre a escola, disponibilizando-a de forma organizada para estudo de nossos educadores e nossas educadoras. Ao chamar a atenção para esta dimensão de trajetória e de processo de construção, queremos instigar a análise crítica dos materiais produzidos, como forma de provocar também a reflexão sobre como podemos avançar em nossa produção teórica e em nossa prática concreta nas escolas públicas vinculadas ao Movimento. (MST, 2005, p. 5)

Na busca da realização deste objetivo o dossiê foi organizado pelo Setor de Educação do MST e produzido pelo Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa de Reforma Agrária (ITERRA), deste modo, os textos/documentos selecionados para a sistematização deste dossiê não foram de modo aleatório, pois

foi este o período em que o MST se dedicou a uma produção teórica específica sobre a escola de educação fundamental e foram estes os principais estudos e documentos. [Assim] durante estudos realizados em nossos cursos de formação de educadores, pela constatação de que poucas das pessoas que trabalham atualmente nas escolas das áreas de reforma agrária, e mesmo em outras atividades do setor de educação e do conjunto do Movimento, conhecem o conjunto de materiais e a trajetória da reflexão do MST sobre a escola. (MST, 2005, p. 5)

Esse processo de construção e reflexão sobre o projeto de educação do MST foi resultado de um projeto coletivo, do qual participaram: trabalhadores das escolas em áreas de reforma agrária, setor de educação do MST, entre outros sujeitos que estavam compondo esse processo. Pois, existia a necessidade de ampliar a discussão sobre o assunto a educação e a escola que queremos dentro do Movimento Sem Terra.

É momento de voltar a discutir com toda nossa base “o que queremos com as escolas dos assentamentos e acampamentos do MST”, quais as tarefas pedagógicas específicas da escola na formação dos Sem Terra e como organizar sua prática educativa para que contribua na construção do projeto de sociedade socialista que defendemos e na emancipação social e humana dos seus sujeitos.

E hoje, temos que fazer esta discussão olhando nossa experiência em uma dupla perspectiva. A perspectiva de cultivo da identidade política e pedagógica de uma escola pública vinculada a um movimento social como o MST, e também a perspectiva de fortalecimento da mobilização “por uma Educação do Campo”, que consideramos uma das nossas ferramentas de ampliação da luta pela universalização do direito à educação e à escola (o que ainda não conquistamos em nosso país), e de construção de um projeto de educação vinculado às lutas de resistência do conjunto dos camponeses e pela transformação social. (MST, 2005, p. 6)

O T1 é uma das primeiras sínteses produzidas pelo MST após a criação do seu setor de educação. Seu conteúdo é composto por relatos de experiências sobre o desenvolvimento o processo de educação nos acampamentos e assentamentos do estado do Rio Grande do Sul. E apontam a necessidade de falar sobre a história da educação no MST nos últimos 10 anos. Esse período é composto pela luta e organização do direito à educação pública e gratuita, ao acesso à escola e ao processo de ensino que dialogue com a luta no e do campo. Assim, um de seus objetivos é apresentar a relação entre a luta pela terra e a educação.

Queremos mostrar que existe uma relação direta entre esta trajetória e a própria dinâmica evolutiva da luta pela terra como um todo: à medida que mudam as concepções e estratégias gerais do MST, muda também o tipo de discussão e de reivindicação que se faz em relação à educação e à escola (MST, 1990, p. 11).

A procura por essa relação entre a luta pela terra e a educação, perpassa pela luta por reforma agrária e por outras lutas sociais travadas pelo Movimento Sem Terra. A luta pela educação realizada pelo MST está para além dos muros da escola e do próprio MST, e está vinculada ao projeto de educação popular, de uma Educação do Campo, almejando

uma escola orgânica à sua organização e aos processos de desenvolvimento rural propostos e implementados pela luta [...]. Uma escola que deveria valorizar a história de luta destas famílias, ensinando a ler e a escrever através de experiências que também desenvolveram o amor à terra e ao trabalho. (MST, 1990, p. 11-13)

A luta por essa escola é reflexo da necessidade de explicar para as crianças que ali viviam o porquê de estarem ali acampadas. Todavia não era consenso a instalação de escolas nos assentamentos, nem por parte dos assentados tampouco pelo Estado. Este “fato traz à tona a complexidade política da questão dos Sem Terra que trafegam permanentemente, nos escorregadios limites entre o legal e o legítimo, e entre as contradições e tendências de cada conjuntura” (MST, 1990, p. 15). O T1 destaca a necessidade de pensarmos uma educação que relacione escola e produção, escola e cooperação agrícola, buscando a relação entre ensino e trabalho. Assim, o MST se propõe a pensar a educação no contexto da luta pela terra.

O novo, pois, não está na originalidade da proposta ou, na invenção de uma nova teoria pedagógica, mas sim, na prática concreta que está conseguindo talvez recuperar a essência do ato educativo: não é original dizer que a educação é importante nos processos de transformação social, mas é nova a valorização prática da educação nas lutas populares, especialmente as do meio rural. [...] Ou seja, o novo, ou o “diferente” como dizem, está em encontrarmos nas suas experiências cotidianas, às vezes apenas intuitivas, eivadas de ambiguidades, os grandes princípios das propostas já estudadas e reestudadas da educação popular. (MST, 1990, p. 27)

No texto são mencionados várias vezes “escola diferente”, “professores diferentes”, “alunos diferentes”, onde esse “diferente” relaciona-se ao novo. O novo enquanto síntese da realidade concreta materializada no ato educativo, no fazer das lutas populares no âmbito da educação, deste modo, a educação estar atrelada as

questões do cotidiano dos trabalhadores do campo, que pode ser manifestada de diversas maneiras em especial enquanto educação popular.

A compreensão do surgimento desta nova pedagogia apenas revela a grandeza e a complexidade do trabalho a realizar. Do brotar até o dar frutos há um longo caminho a ser percorrido. Fazer crescer a organização do Setor de Educação, qualificar as formas de enfrentamento das barreiras oficiais, estudar muito, discutir sempre, auto-avaliar-se permanentemente. Estas são as tarefas que, além do mais, podem permitir um diálogo fecundo com todos os grupos identificados com esta luta, num autêntico processo de reeducação da sociedade como um todo. (MST, 1990, p. 28)

O T2 foi publicado após o 6º Encontro Nacional do MST, e apresenta as metas nacionais traçadas a partir das linhas políticas elaboradas para o período de 1989-1993. Foi definido o papel da escola, enquanto um instrumento de transformação social e formação de militantes, a partir de um projeto de educação pautado nas experiências concretas e abstratas, atrelado aos elementos que estimulam a criticidade e a criatividade. Para conseguir ampliar e fortalecer a relação entre a escola e o MST, foi norteado por princípios, como: trabalho, organização coletiva, formação integral, democracia, mudança social e dialética.

É dado destaque às questões referentes a orientação relacionada ao aprofundamento e a materialização das linhas políticas estabelecidas. Esse objetivo só será alcançado, através de discussões realizadas em todos os estados, almejando construir e fortalecer o setor de educação dos estados. Esse processo deve procurar articular o professor, para que os princípios pedagógicos do MST sejam empregados em todas as escolas de acampamentos e assentamentos.

Durante tal processo será necessário realizar um levantamento de todos os aspectos das escolas do MST (estruturais e sociais). Enquanto demandas vinculadas ao Estado estão: a criação de novas escolas e a legalização das atividades educacionais desenvolvidas para que todas as crianças tenham acesso à escola. Em relação aos professores, além de buscar a articulação, almeja-se que os mesmos sejam vinculados ao MST e que tenham um tempo destinado para a formação continuada.

Enquanto um encaminhamento fica estabelecido a elaboração de um “Manual Nacional de Educação” que servirá como uma orientação nacional, que possui como objetivo a sistematização de um currículo mínimo e de uma proposta básica de educação do MST. Mas para que o objetivo seja alcançado é indispensável

organizar espaços de discussões e debates que utilizem esses e outros materiais para a socialização e sistematização das experiências pedagógicas em todo o país.

O T3 foi a primeira produção político-pedagógica sobre a escola feita pelo MST. Retoma-se a discussão sobre a luta pela educação e o processo de consolidação das escolas. Sabe-se que esse processo não acontece de maneira simples, mas sim como consequência de uma luta coletiva. Deste modo, essa escola é construída levando em consideração a realidade social e seus desafios para superá-los.

Enfrentando as dificuldades com criatividade e disposição, estamos construindo um novo jeito de educar e um novo tipo de escola. Uma escola onde se educa partindo da realidade; uma escola onde professor e aluno são companheiros e trabalham juntos – aprendendo e ensinando; uma escola que se organiza criando oportunidades para que as crianças se desenvolvam em todos os sentidos; uma escola que incentiva e fortalece os valores do trabalho, da solidariedade, do companheirismo, da responsabilidade e do amor à causa do povo. Uma escola que tem como objetivo um novo homem e uma nova mulher, para uma nova sociedade e um novo mundo. (MST, 1991b, p. 31)

Esse projeto de educação está vinculado a um projeto de sociedade e uma classe social - a classe trabalhadora. Para que o projeto aconteça foi constituído um setor destinado para pensar essas questões dentro do MST, intitulado Setor de Educação. Esse setor possui como um de seus objetivos romperem com as cercas de “mais este latifúndio: o latifúndio do analfabetismo e da educação burguesa, fazendo a Reforma Agrária também do saber e da cultura” (MST, 1991b, p. 31). Para que essa tarefa seja efetivada o MST estabeleceu certos objetivos. Alguns desses objetivos já foram apresentados no T2, deste modo iremos destacar algumas questões: “A luta não pode parar”, “a realidade do povo trabalhador”, “além de estudar devem participar das lutas” e “o novo já começa agora”. A partir dessas questões a escola deve estar destinada a contribuir no processo de compreensão da realidade, esse processo deve ser construído de maneira coletiva a partir de ferramentas, máquinas e técnicas estabelecidas, para contribuir na organização.

Nessa concepção a escola deve estar vinculada ao ato de fazer, relacionando as situações, acontecimentos e problemas do cotidiano, possibilitando contribuir no enfrentamento para com os problemas e questões sociais.

Seria bom se toda Escola, algum dia, funcionasse como uma COOPERATIVA, onde as crianças decidissem o que fazer dentro e fora da sala de aula: o que produzir na roça da Escola, que animais criar, como vender a produção, o que fazer com o dinheiro, como se organizar para o estudo... Os alunos estariam divididos em setores (ensino, produção vegetal, produção animal, alimentação, limpeza, administração, saúde, comunicação, brincadeiras...), fariam suas assembleias, planos de trabalho, avaliação... Desta forma as crianças estariam experimentando como funciona de fato uma cooperativa controlada pelos TRABALHADORES. (MST, 1991b, p. 32)

A escola seria o lugar para formar novos homens e mulheres, com o intuito de conceber uma consciência organizativa a partir de novos valores, como: a solidariedade, a responsabilidade, a disciplina, entre outros. Tais elementos estariam em diálogo com a busca do conhecimento e da compreensão da produção da humanidade sendo ela fruto do trabalho manual ou intelectual, lembrando que não existe trabalho manual sem o intelectual e trabalho intelectual sem o manual. Na verdade, a escola deve formar “pessoas capazes de construir uma nova forma de CONVIVER, de TRABALHAR, de FESTEJAR as pequenas e grandes vitórias dos trabalhadores.” (MST, 1991b, p. 33)

Em vista disso, a escola tem enquanto objetivo a formação integral do aluno tanto nos aspectos específicos dos conteúdos e disciplinas, quanto dos aspectos sociais da realidade concreta. O MST estabelece enquanto princípios pedagógicos: “todos ao trabalho”; “todos se organizando”; “todos participando”; “todo o assentamento na escola e toda a escola no assentamento”; “todo o ensino partindo da prática”; “todo professor é um militante”; “todos se educando para o novo”. A partir desses princípios almeja-se que a escola consiga contribuir para a formação de novos sujeitos para uma nova sociedade.

O T4 destaca que o projeto de educação construído pelo MST está sedimentado na cooperação, almejando “uma escola do nosso jeito, que nos ajude a enfrentar os problemas do dia-a-dia” (MST, 1992a, p. 39). Para alcançar esse objetivo o setor de educação do MST buscou produzir materiais que contribuam com esse projeto de educação. A partir dessa necessidade foi elaborado/produzido o “Boletim da Educação” com a periodicidade a cada 2 ou 3 meses, como objetivo de fomentar as discussões sobre a proposta de educação do MST e subsidiar o trabalho docente.

Com esse intuito são levantadas questões que problematizam a escola que queremos, a partir do lema “Ocupar, resistir e produzir: também na educação!”. As

questões apresentadas estão relacionadas a escola do MST e seus desafios perante a formação das crianças para o trabalho, buscando estimular a cooperação, a coletividade e a democracia, e contribuir no desenvolvimento cultural e individual dos alunos. O conhecimento deve estar vinculado à relação entre prática e teoria. No processo de apreensão e construção do conhecimento o professor possui papel de militante e a escola, papel de formar militantes e estimular a mística da luta popular.

A escola do MST prioriza valores como: “a disciplina pessoal ligada à organização pessoal e coletiva”, “o amor ao trabalho e ao estudo, e espírito de sacrifício”, “crítica séria e fraternal”, “perseverança no esforço”, “honestidade” e a “capacidade de encontrar felicidade no meio da luta” (MST, 1992a, p. 48-49). Todos esses valores e princípios estão para além dos muros da escola, está vinculado a um projeto de sociedade, um projeto de educação, que compõem a realidade concreta enquanto um possível instrumento de mudança. “Uma Escola alegre e séria deve ser nossa meta para este exercício de ser feliz.” (MST, 1992a, p. 49).

O texto 5 também busca apresentar os objetivos e princípios da escola do MST. É exposto no texto que a escola necessária para o MST é a escola que busca construir e a resistir na terra. Em relação aos elementos que nos possibilitam pensar sobre os aspectos curriculares, é necessário que seja elaborado pelos sujeitos que compõe a escola. A definição de currículo para o MST é: “um conjunto de práticas que são desenvolvidas de forma planejada pelo coletivo da escola.” (MST, 1992b, p. 52). Deste modo, o MST defende um currículo centrado na prática, vinculado à compreensão que é através da prática que a criança/aluno conseguirá compreender a realidade concreta em sua totalidade.

Ao tentar realizar permanentemente a relação entre teoria e prática, concreto e abstrato, imaginação e materialização, o MST busca atrelar os elementos do currículo com a compreensão de uma educação dialética. Também é destacado no texto diferenças entre o currículo proposto pelo MST e o currículo tradicional, dentre eles estão: ter como centralidade de espaço para a realização do processo de aprendizagem não apenas a sala de aula, mas todos os espaços possíveis que possibilitem o diálogo com a prática social; E as especificidades dos conteúdos escolhidos estão diretamente vinculadas as necessidades sociais.

Isso não quer dizer que a escola não tenha lista mínima dos conteúdos de cada matéria, ou em cada área. Pode ter. Deve ter. Só que o mais importante não é conseguir a qualquer custo seguir toda a lista. O mais importante é fazer avançar o conhecimento das crianças sobre a realidade próxima e distante. (MST, 1992b, p. 53)

Nessa proposta, o currículo e sua composição não ocorrem de maneira mecânica, mas de modo que busque estar em constante diálogo com a prática social e as necessidades sociais daquele contexto e para além dele. Desse modo, essas necessidades não devem estar apenas vinculadas ao imediatismo, mas para além dele. A construção do currículo é um espaço destinado a pensar sobre o processo de aprendizagem, através do planejamento das práticas, ações e atividades propostas, assim, serão estabelecidos “um tempo determinado para o trabalho, para os jogos, para as brincadeiras, para o estudo. Não é mais passar o dia inteiro sentadas na sala de aula, mas também não é passar o dia na horta; é preciso equilibrar o tempo” (MST, 1992b, p. 53).

Para a aplicação desse currículo é necessário destacarmos o papel do professor, e as tarefas e funções que precisam ser assumidas por ele, dentre as quais estão: conhecer os problemas sociais que estão presentes naquele contexto, seja ele acampamento ou assentamento, junto aos aspectos culturais, políticos, educacionais entre outros. Todavia esses elementos somente serão apreendidos e compreendidos pelo professor por meio de sua participação orgânica no acampamento ou assentamento em que está inserido.

São apresentadas no decorrer do texto duas questões de destaque para a consolidação do currículo, são elas: “como planejar nosso trabalho de acordo com esse currículo que parte da prática” e o “material para sua consulta” (sugestões de temas, problemas e assuntos). A primeira questão está diretamente vinculada ao ato de planejar e avaliar. Assim foram estabelecidas algumas sugestões, a saber: “1. Ter bem claro os objetivos da escola”; “2. Transformar a realidade em temas geradores”; “3. Definir os objetivos específicos para cada unidade temática”; “4. Planejar a relação entre o estudo e o trabalho das crianças”; “5. Escolher os conteúdos a serem desenvolvidos a partir do trabalho ou tema”; “6. Pensar em como podem ser desenvolvidos os conteúdos na sala de aula”; “7. Prever os recursos e materiais necessários”; “8. Pensar como poderá ser feita a avaliação”; “9. Prever o tempo de duração deste plano” (MST, 1992b, p. 54-68).

Todos esses pontos apresentados para nortear um currículo fundado nos

princípios do projeto de educação do MST, busca estar fundamentado na teoria, mas vinculado a prática. Para isso, é necessário que todos os pontos sejam realizados da maneira mais eficiente possível, contudo, o currículo é um plano que orienta a nossa ação, todavia algumas alterações podem acontecer no decorrer do processo. Pois, o trabalho pedagógico não se dá de modo estático e mecânico, mas sim de maneira dinâmica e participativa.

Outro elemento importante para o desenvolvimento do currículo é a organização da escola, vinculada a essa questão também aparecem alguns aspectos a ser considerados, como: a organização como uma cooperativa; estimular o vínculo entre a leitura e o estudo; estabelecer vínculo com os aspectos culturais relacionados às questões da terra; por fim, que a escola não perca de vista a busca por uma nova organização social, compreendendo todas as contradições estabelecidas socialmente.

O T6 é um texto que “representa um momento específico de reflexão pedagógica sobre a escola, produzida a partir das primeiras experiências do MST com os cursos formais alternativos de educação técnico-profissional de nível médio” (MST, 2005, p. 8). O principal objetivo do texto é pensar em uma metodologia que relacione aprendizagem e trabalho, como elementos fundantes do processo educativo. Deste modo, busca-se esclarecer e justificar alguns desafios e necessidades na relação entre o processo educativo e a prática. Destacando como uma das motivações desse processo as necessidades concretas. De tal forma, o processo de aprendizagem torna-se interessante e significativo para quem aprende, tornando o ato de aprender coisas novas necessárias para um “viver melhor”. Existem inúmeras maneiras de pensar e construir o processo de aprendizagem que relacione teoria e prática, mas que toma como ponto de partida a prática, o texto destaca dois jeitos:

1º Jeito: Acontece quando as crianças falam, estudam ou pesquisam sobre práticas, mas não as realizam dentro da escola. [...] Em qualquer destas situações, o partir da prática significa partir de uma teoria sobre a prática e não de uma prática real. [...] 2º Jeito: Acontece quando as crianças estudam sobre PRÁTICAS REAIS, ou seja, as que estão sendo feitas através da Escola ou acompanhadas diretamente por ela, no momento mesmo da ação educativa. Têm que ser, então, práticas das próprias crianças, acontecendo durante o processo educativo que se desenvolve na escola (MST, 1993a, p. 84).

Ambas as maneiras buscam relacionar prática e teoria, contudo acontecem de maneiras diferentes, uma utiliza os temas geradores, ou seja, “assuntos/problemas da realidade que ao serem estudados geram conhecimento, saber sobre a realidade, e que poderão também gerar novas práticas” (MST, 1993a, p. 84). E a outra utiliza os objetos geradores que são “as ações das crianças sobre um determinado objeto da realidade e as respostas deste objeto diante de cada passo da ação, vão conduzindo o processo de aprendizagem das crianças” (MST, 1993a, p. 85).

No texto justificam a diferença entre temas geradores e objetos geradores no processo de aprendizagem do seguinte modo: “1º jeito leva ao SABER ou a um tipo de aprendizagem que podemos chamar de FORMAÇÃO. O 2º leva à aprendizagem do FAZER, que também podemos chamar de CAPACITAÇÃO” (MST, 1993a, p. 85). Em suma, concluem que ambas as maneiras são adequadas e necessárias, porém não podem ser misturadas ou confundidas, pois possuem objetivos diferentes.

No T7 destaca-se a relação entre educação e trabalho como centralidade na concepção de educação do MST, pois a concepção de educação está baseada na “dimensão educativa do trabalho e da cooperação” (MST, 2005, p. 8). Junto às referências teóricas e políticas que norteiam a escola do MST, aspirando uma escola que construa tanto o assentamento, quanto o socialismo. Neste sentido, o texto traz alguns elementos que contribuem na fundamentação desse projeto de educação.

Sendo assim, apresenta-se a discussão entre teoria e prática e a necessidade de um equilíbrio entre as duas, ao compreender que “a teoria é fundamental, desde que seja construída a partir de uma prática e visando retornar a ela.” (MST, 1994, p. 90). É destacado no texto que a prática social que mais interfere na vida humana é o trabalho e quando discorremos sobre processo educativo o trabalho também aparece enquanto centralidade no processo, por isso a compreensão do trabalho enquanto princípio educativo.

Ao pensar sobre as dimensões do trabalho enquanto princípio educativo e sua materialização na formação humana são apresentadas algumas contribuições, como: a formação de consciência, “por consciência entendemos a visão de mundo das pessoas e seu jeito de se posicionar diante da realidade. Seu modo de pensar, suas crenças, seus gostos, seus valores éticos e culturais” (MST, 1994, p. 91); produz conhecimentos e cria habilidades, “grande parte do conhecimento científico produzido pela humanidade nasceu a partir do trabalho e das necessidades de

tornar a relação com a natureza mais facilitada e enriquecedora para o ser humano” (MST, 1994, p. 91); e provoca necessidades humanas superiores “quanto maior o número e mais complexas as necessidades, maiores também são os motivos para prosseguir e se qualificar no trabalho. E este parece ser o ciclo fundamental para o ser humano” (MST, 1994, p. 91). Em síntese o MST defende que todo Trabalho é educativo, não importando qual a sua natureza, pois compreendem que todo Trabalho é necessário, e concluem a necessidade do trabalho interferir na totalidade do ser social.

De tal modo, a necessidade da relação entre educação e Trabalho, justifica a necessidade do Trabalho estar inserido na escola, pois: compreendem a “potencialidade pedagógica do trabalho” (MST, 1994, p. 93); e entendem a escola enquanto um local apropriado para a reflexão sobre o mundo do trabalho, através as mediações entre teoria e prática. Ao considerar que a escola é o local específico para a socialização e a produção do conhecimento científico, assim “o que defendemos é que sejam teorizações sobre práticas sociais concretas em que os alunos estejam envolvidos.” (MST, 1994, p. 93).

Por essa razão, a escola deve ser um espaço propício e que proporcione reflexões e vivências sobre o mundo do trabalho, sobre o valor social do trabalho e a divisão social do trabalho. Todas essas questões que envolvem o trabalho devem estar inseridas no contexto social da escola, seja por meio da organização, manutenção e estrutura da escola, seja pelas responsabilidades assumidas, ao buscar elementos educativos que nos aproximem da cooperação e da democracia, entre outras possibilidades. Logo, a discussão e a reflexão sobre o trabalho devem estar presentes em todos os espaços da escola. Junto a isso, destacamos a o seguinte trecho: “O MST defende em sua proposta de educação, que todas as escolas de acampamentos e assentamentos sejam escola do trabalho, onde o princípio educativo fundamental esteja no trabalho” (MST, 1994, p. 94).

Portanto, a escola é o lugar de estudar a realidade concreta por meio do trabalho através da teoria e da prática, buscando formas para a cooperação, para o trabalho coletivo, e preparar os alunos para o trabalho no campo atrelado a tecnologia. “Queremos uma escola em movimento, em ação. Onde todos estejam envolvidos em algum tipo de trabalho, criando, inovando, conhecendo e pesquisando [...]. [De tal modo], lutar pela sociedade sem explorados nem exploradores” (MST, 1994, p. 95). Contudo para que essa escola consiga ser

materializada não existe receita pronta. Essa escola deve ser construída a partir da realidade e das particularidades de cada local, ao combinar “os objetivos mais amplos com metas concretas e com as condições objetivas de cada local.” (MST, 1994, p. 96).

São destacadas no texto as possibilidades de trabalho a ser realizado na escola, estando pré-estabelecidas de acordo com a idade e o grau de responsabilidade, são elas: trabalhos domésticos, trabalhos ligados à administração da escola, à produção agropecuária e outras áreas da produção, ligados à cultura e a arte, entre outros. Contudo, o tempo destinado a permanência na escola é organizado em tempos adequados para cada atividade, como: tempo de estudo e de trabalho, estabelecidos de modo que em exista um diálogo, pois a Escola do Trabalho possui como função social “socializar conhecimentos em geral e ampliar a visão de mundo de cada aluno e do conjunto da comunidade. Questões ligadas a política, cultura, arte, história, ao mundo em geral, também devem integrar nossos programas.” (MST, 1994, p. 97).

Além do tempo estudo e trabalho, temos o tempo de jogos e brincadeiras, tempo de trabalho dentro e fora da escola, e tempo de trabalho dos professores e demais trabalhadores da escola, esses tempos são definidos em gestão democrática, que considera questões, como: planejamento coletivo realizado com organização e participação da comunidade e a auto-organização dos alunos. Entretanto a escola do trabalho está em construção, pois “ninguém sabe bem o que não descobriu através de sua prática. Isto quer dizer que para compreendermos mesmo o que é escola do trabalho, precisamos começar a fazê-la” (MST, 1994, p. 102).

O T8 procura discutir os elementos em torno do planejamento coletivo, com o foco nas turmas de 1ª a 4ª série (que seria atualmente do 1º ao 5º ano). De tal modo, o termo planejamento é definido como:

Pensar sobre o fazer é, basicamente, tomar decisões sobre este fazer. O planejamento é, então, um processo (também de ação) de tomada de decisões sobre determinada ação. O planejamento é uma atividade essencialmente humana. Somente os seres humanos são capazes de antever uma ação antes de realizá-la. (MST, 1995a, p. 106)

Trazendo essa compreensão de planejamento para a escola são destacadas as seguintes dimensões: planejamento global mais permanente (linhas pedagógicas

e administrativas da escola), planejamento anual das atividades (programação da escola) e o planejamento das aulas. Contudo o MST defende um planejamento coletivo, deste modo “é um processo que combina participação com divisão de tarefas” (MST, 1995a, p. 108). Essa divisão é organizada em instâncias deliberativas buscando um processo democrático, uma das instâncias é a participação do processo de planejamento enquanto uma atividade educativa, desse modo, “quanto mais gente tiver que “esquentar a cabeça” para definir os rumos da escola, maior o número de pessoas comprometidas com a prática de uma nova educação” (MST, 1995a, p. 109).

Para a realização do planejamento global são apresentados elementos de composição como sugestão, exemplo: conhecer a realidade, elaborar propostas de questões prioritárias, discutir com a comunidade, decidir em assembleia, registrar e socializar as decisões tomadas. Na concretização do planejamento anual da escola, que “consiste em elaborar a estratégia de ação para o prazo de um ano” (MST, 1995a, p. 114), pressupõe-se que para a elaboração deste plano deve-se retomar o plano global, realizar uma diagnose das questões sociais da escola, e a partir da diagnose traçar metas para o ano, através de atividades, do orçamento disponível, das possíveis fontes de recurso. Buscando vincular a metodologia de ensino a proposta de educação do MST, através dos temas geradores, da relação entre prática e teoria, da participação coletiva e a avaliação de tudo o que compõem esse processo, sendo eles: alunos, professores, funcionamento da equipe, desenvolvimento do plano, entre outras.

A respeito do planejamento das aulas, compreende-se que ele é composto e perpassa por outros planejamentos, como: o planejamento geral, planejamento por temas geradores ou outro tipo de unidades, planejamento semanal das aulas e o planejamento diário. No entanto, o planejamento das aulas está vinculado as especificidades de cada turma, no qual devemos realizar: um diagnóstico da turma, traçar os objetivos e metas em relação a turma, organizar os temas geradores, pensar as práticas a serem enfatizadas, os conteúdos e os métodos, e outros elementos que podem compor esse processo. Em suma, o texto apresenta “táticas para nosso planejamento estratégico, coletivo. Ou seja, organizamos um método para construir, passo a passo, a escola que queremos.” (MST, 1995a, p. 128)

O T9 foi o primeiro texto do MST especificamente sobre os anos finais do ensino fundamental. Esse texto começou a ser construído em 1993, mas só foi

publicado em 1995. O objetivo do estudo é pensar uma possível organização curricular, através da organização de conteúdos mínimos relacionados a disciplinas. Destacam que “esta é uma proposta que está longe de ser definitiva. Trata-se apenas de um início de reflexão, que precisará de crivo da prática e de sua sistematização, por parte dos educadores envolvidos” (MST, 1995b, p. 137).

Existe uma questão que envolve essas turmas de 5ª à 8ª série (equivalência atual do 6º ao 9º ano), em muitos assentamentos, a prioridade está nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, assim, a proposta é pensar uma Escola Micro-Regional, que consiga atender um maior número de alunos de assentamentos e comunidades próximas, na busca do fortalecimento dos povos do campo, por um projeto social popular. Essa proposta surgiu devido a demanda em virtude que a única possibilidade de continuar estudando é frequentando escolas do perímetro urbano, e esse ensino disponível não dialoga com o projeto de educação proposto pelo MST.

Nacionalmente existem diferentes experiências de escolas que se habilitam a oferecer a educação fundamental nos anos finais, são as escolas: 1) que devido às demandas dos alunos, o acesso foi prolongado para além dos anos iniciais, todavia o currículo é alinhado aos da cidade; 2) as escolas com currículo alternativo destinado ao meio rural e específico para os anos finais do ensino fundamental; e 3) as escolas agrícolas são uma das possibilidades de ensino destinado ao trabalho no meio rural.

A partir do exposto o MST luta prioritariamente pelo acesso à escola, mas dentre as escolas apresentadas a meta é ampliar as escolas agrícolas em assentamentos, devido ao respaldo legal e econômico. O movimento já possui uma proposta pedagógica para essas escolas. Os objetivos são muito próximos aos estabelecidos para os anos iniciais, tendo como especificidade: capacitar para o meio rural com a utilização de técnicas específicas, contribuir na implementação e sustentação da reforma agrária, buscar uma formação política, ideológica e ética vinculada a consciência de classe, a capacitação para a organização coletiva, a autoformação, e buscar formar alunos que consigam ingressar no ensino superior.

Acredita-se que esses objetivos somente serão alcançados através de pilares, como: 1) “educação para a transformação social”, por meio de conteúdos críticos, junto a métodos de ensino que possibilitem a criação, criticidade, argumentação, entre outros elementos; proporcionar atividades político-culturais em diálogo com

participação de representantes do MST ou de outros movimentos populares; cultivar as mais variadas formas de arte e o estímulo à participação de atividades que envolvam o desenvolvimento coletivo, físico e motor. 2) A escola e o desenvolvimento rural; 3) Escola, trabalho e cooperação, tendo o trabalho enquanto princípio educativo, por meio de atividades que envolvam uma iniciação tecnológica, tecnologias alternativas e a participação dos alunos na organização do trabalho da escola; 4) gestão democrática ou direção coletiva da escola; 5) ensino que busque proporcionar aprendizagens significativas relacionadas ao conhecimento científico da realidade; 6) educação da postura e da ética; 7) cultivo da mística da luta popular; 8) professor(a) militante.

O currículo deve ser composto de disciplinas obrigatórias nacionalmente, eixos temáticos, tempos ou tipos de atividades adequadas as condições objetivas da escola (tempo para aula, para práticas agropecuária e/ou agroindustriais, para o trabalho, a auto-organização, atividades político-culturais, oficinas e complementação de estudo) e sistemas de avaliação. São apresentadas algumas sugestões de conteúdos para as disciplinas, destacamos as relacionadas à Cultura Corporal que está especificada enquanto a disciplina de Educação Física.

O que pretendemos é formar corpos e mentes saudáveis, com preparo físico, resistência e disposição para a luta, o trabalho e o lazer. Neste sentido, a recomendação é o que os momentos de Educação Física sejam dedicados predominantemente para: ginástica (montar uma sequência fixa de exercícios que trabalhem todas as partes do corpo), caminhadas longas e cadenciadas, corridas, saltos em altura e distância, corda, bastão, lançamentos, exercícios de relaxamento corporal e mental. Em relação aos jogos, pode-se aproveitar o espaço da disciplina para ensinar as regras e técnicas dos principais jogos recreativos e esportivos. Quanto à prática dos jogos, o melhor é que fique no espaço de lazer coletivo a ser organizado pelos próprios alunos. (MST, 1995b, p. 149)

O T10 busca discorrer sobre os princípios filosóficos e pedagógicos da educação no MST. Os princípios são definidos como convicções que se tornam referências para pensar a educação, “neste sentido, eles são o começo, o ponto de partida das ações” (MST, 1995b, p. 160). Esse processo ocorre na ação de pensar e estudar as experiências vinculadas a prática, sendo possível avançar na coerência das ações no sentido estratégico. A educação nesse sentido estratégico está vinculada ao projeto de formação humana, mas também com o papel da escola. Internamente o Setor de Educação do MST surgiu com a demanda de se

responsabilizar sobre as questões que envolvem da escola, e para o movimento falar em educação está vinculado a espaços de alfabetização (legais ou não), de educação infantil e supletiva.

Os princípios filosóficos estão vinculados a uma visão de mundo e sociedade, assim, a partir desses princípios o projeto de educação busca: a transformação social, por meio de uma educação classista, massiva, vinculada ao movimento social, aberta para o mundo e para o novo, buscando formar sujeitos capazes de intervir e transformar a realidade; Uma educação para o trabalho e a cooperação; Uma educação pautada na omnilateralidade, buscando uma formação nas mais variadas dimensões humanas; Uma educação preocupada em formar com/para valores humanistas e socialistas, na busca de uma nova ordem social, assim um processo permanente de formação e transformação humana.

Cabe também salientar os princípios pedagógicos enquanto concretização e materialização dos princípios filosóficos, por meio da relação entre prática e teoria, e da combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação, sendo eles coletivos e individuais. Contudo, partindo sempre da realidade e de conteúdos socialmente úteis, considerando a importância da educação para o trabalho e pelo trabalho, assim a educação está vinculada ao mundo do trabalho e utiliza-o enquanto um método pedagógico. Sem desconsiderar a relação entre os processos educativos, os políticos e os econômicos.

Destaca-se ao mesmo tempo a relação entre educação e cultura, assim a “educação pode ser considerada ao mesmo tempo um processo de produção e de socialização da cultura; pode ser ainda um processo de transformação cultural das pessoas, dos grupos” (MST, 1995b, p. 172). Dentro dos princípios pedagógicos não podemos desconsiderar a necessidade de uma gestão democrática e a auto-organização dos estudantes, também são necessárias pessoas que estejam dedicadas a pensar, criar e contribuir no processo pedagógico e a investigar a realidades de inúmeras maneiras.

Mas atenção!

Há um ingrediente, ao mesmo tempo tão singelo e tão decisivo que, sem ele, não é possível realizar estes princípios, esta educação:
É o amor! (MST, 1995b, p. 177)

Ao final do texto eles destacam que esta sistematização ainda não está

“disseminada em toda a nossa base social” (MST, 1995b, p. 179), assim apontam que o principal desafio em socializar essas produções e reflexões, desse modo, o projeto de educação do MST é algo a ser alcançado, diante dos problemas e questões que envolvem a implementação desta proposta de educação.

O T11 é uma síntese dos resultados do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – I ENERA. No início do texto é apresentado o seguinte trecho que merece destaque:

Estou cada vez mais convencido de que: a alternância não é uma pedagogia: ela é apenas um detalhe da organização do curso e da escola; e, os temas geradores são um engano metodológico quando inventados: tendem a ser fruto do idealismo e não aprendizagem-ensino sobre o real. (MST, 1997a, p. 181)

Esse trecho cabe ser destacado, pois faz uma crítica ao que possivelmente estava sendo entendido por pedagogia e temas geradores. E acrescenta que a pedagogia da cooperação não deve ser confundida com uma “nova pedagogia”, mas ser uma pedagogia experimental, da produção e do/em movimento. Essa compreensão é resultado de uma discussão coletiva sobre a pedagogia que está em construção no MST.

Arelado à compreensão de cooperação e a proposta de educação que está em construção foi estabelecido como um encaminhamento que as experiências pedagógicas sejam registradas e sistematizadas para uma possível socialização. Em suma, compreendem que todos “participam do processo, uma vez que os problemas da vida e da prática social são discutidos e avaliados coletivamente, com a finalidade de reorganizar a ação cooperada.” (MST, 1997a, p. 182). Esse trecho justifica a necessidade de pensar esse projeto de educação pautado na cooperação e na socialização do conhecimento.

De tal modo, a construção desta “Pedagogia do Movimento Sem Terra” não deve estar destinada ou específica a um período ou ciclo da educação, mas estar vinculada a todo ciclo que compõe o processo educativo, da educação infantil ao ensino superior. Todavia o ensino fundamental é considerado como o período de maior possibilidade para a concretização dessa proposta. Outro destaque deu-se aos pilares que pautam o trabalho cooperado para o desenvolvimento dessa pedagogia, são eles: auto-organização e interação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, interação escola-comunidade, interação afetiva,

sistematização e socialização das experiências, míticas, entre outros.

O T12 debate sobre escola itinerante e suas condições relacionadas a infraestrutura, funcionalidade, questões pedagógicas, entre outras. Tendo como objetivo socializar o acúmulo sobre o tema e mover pessoas na luta por uma educação de qualidade para todos. Também são apresentados no decorrer do texto relatos das experiências relacionadas a construção e vivências de algumas escolas itinerantes, contudo não nos atentaremos a esses relatos especificamente, mas as questões e relatos gerais que estão vinculados a luta pelo direito à educação, a organização da escola e processo de trabalho pedagógico, junto aos limites e possibilidades que envolvem o funcionamento da escola itinerante.

Pode-se destacar que um dos principais relevos desses relatos é a participação das crianças nesse processo. Contudo, a necessidade do acesso à educação não é apenas das crianças, mas de todos aqueles excluídos desse processo. Desse modo, ao considerarmos “que a luta pela terra continua, a cada novo acampamento [assim] vai sendo organizada uma nova Escola Itinerante.” (MST, 1998a, p. 188). Nesse processo de luta pela terra e pela educação, o MST destaca uma equipe que se encarrega pelas responsabilidades vinculadas as questões sobre a educação, são eles: a Equipe de Educação dos Acampamentos e Setor de Educação e a Secretaria Estadual de Educação. Todos esses espaços estão vinculados através das instâncias internas.

Predominantemente as escolas dos acampamentos constroem seus conteúdos “no decorrer do processo pedagógico, considerando e respeitando os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, contextualizando-os e dando prioridade aos conteúdos considerados socialmente úteis e com sentido concreto” (MST, 1998a, p. 189). A escola é organizada pedagogicamente em um processo de construção de referências, no momento em que alcançar o objetivo estipulado para cada etapa, “passará para a etapa seguinte, ficando claro que o ingresso ou a passagem das etapas poderá acontecer em qualquer época do ano letivo, a partir de avaliação realizada pelos professores.” (MST, 1998a, p. 189).

Em relação aos dias letivos determinados pela LDB, a escola itinerante não utiliza o mesmo calendário, pois a escola acompanha o acampamento e todas as mudanças e necessidades ali existentes. Deste modo, a escola itinerante deve “respeitar o tempo de cada aluno na construção do seu conhecimento. A frequência e o horário são fixados a partir do compromisso assumido entre professores, alunos,

comunidade do acampamento, secretaria de educação e MST.” (MST, 1998a, p. 189). Assim, a escola estrutura-se pedagogicamente através da “Direção, Secretaria, Supervisão e Orientação da Escola-Base.” (MST, 1998a, p. 189).

A Escola Itinerante foi pensada em tempo integral, onde os alunos têm aula em um turno e no outro participam de oficinas pedagógicas com o objetivo de ampliar os tempos formativos, desenvolvendo habilidades e expressões culturais diversas. [...] A avaliação, na Escola Itinerante, ocorre de forma global, participativa e contínua, acompanhando o processo de construção do conhecimento dos alunos. Diariamente o aluno é observado, avaliado e acompanhado em seu desenvolvimento, conforme critérios estabelecidos pelos professores em cada etapa. (MST, 1998a, p. 190)

Assim, a escola itinerante possibilita o acesso à educação em um processo de luta a mudanças diária no contexto da busca pelo direito a terra, a educação, a moradia, entre outras demandas do movimento.

O T13 tem como objetivo discutir as questões que envolvem a organização da escola e suas relações sociais.

A Escola do MST é uma Escola do Campo, vinculada a um movimento de luta social pela Reforma Agrária no Brasil. Ela é uma escola pública, com participação da comunidade na sua gestão e orientada pela Pedagogia do Movimento, que como vimos, é na verdade o movimento de diversas pedagogias. (MST, 1999, p. 205)

Deste modo, afirma-se que o MST possui uma pedagogia própria e que o “princípio educativo principal desta pedagogia é o próprio movimento. Olhar para esta pedagogia, para este movimento pedagógico, nos ajuda a compreender e a fazer avançar nossas experiências de educação e de escola vinculadas ao MST” (MST, 1999, p. 200). Assim, ser um Sem Terra nos tempos de hoje é estar vinculado a uma identidade historicamente construída e que carrega nessa identidade todos os processos de lutas do movimento, constituindo-se enquanto uma questão cultural. Deste modo, a “relação do MST com a educação é, pois, uma relação de origem: a história do MST é a história de uma grande obra educativa. [...] O Movimento é nossa grande escola, dizem os Sem Terra.” (MST, 1999, p. 200).

Pensar a educação e a escola no MST é encontrar o enraizamento na coletividade, na formação humana durante o movimento pedagógico e a grande tarefa “é se assumirem como sujeitos de uma reflexão permanente sobre as práticas do MST” (MST, 1999, p. 201). Essas práticas estão expressas nas pedagogias em

movimento, no sentido de contribuir na formação humana. Grosso modo, o processo de humanização dos sujeitos sociais está em constate mudança, logo pertence a um processo em movimento. Em alguns trechos do texto aparece o termo “pedagogia do movimento”:

Isto não quer dizer que o MST tenha inventado uma nova pedagogia, mas ao tentar produzir uma educação do jeito do Movimento, os Sem Terra acabaram criando um novo jeito de lidar com as matrizes pedagógicas ou com as pedagogias já construídas ao longo da história da humanidade. Em vez de assumir ou se ‘filiar’ a uma delas, o MST acaba pondo todas elas em movimento, e deixando que a própria situação educativa específica se encarregue de mostrar quais precisam ser mais enfatizadas, num momento ou outro. (MST, 1999, p. 201)

Em seguida são apresentadas algumas dessas pedagogias, são elas: Pedagogia da luta social, Pedagogia da organização coletiva, Pedagogia da terra, Pedagogia do trabalho e da produção, Pedagogia da cultura, Pedagogia da alternância (tempo escola e tempo comunidade). Essas pedagogias estão presentes nas dimensões fundamentais que alicerçam essa escola, são elas: “a sua estrutura orgânica, o seu ambiente educativo, o trabalho/a produção e o estudo” (MST, 1999, p. 205). Daremos destaque ao elemento que compõe o processo educativo denominado “Tempos Educativos” e ao “Espaço Físico”, que apresentam questões que envolvem o tema da pesquisa. Os “Tempos Educativos” possuem como finalidade organizar diferentes “tempos” dentro da escola, destacando a ideia que o tempo na escola não é apenas para aulas, deste modo existe o “Tempo Esporte/Lazer”

É o tempo para a prática de esportes e jogos coletivos que venham a desenvolver valores como a cooperação e a socialização. Também é o tempo destinado ao lazer, a brincadeiras, a prosas, passeios, piqueniques... Serve também para o aprendizado de novos jogos e brincadeiras, para o desenvolvimento da coordenação motora, da agilidade, da resistência física... Ele visa a integração entre todos os educandos da escola, propiciando um momento de ludicidade e alegria. Este tempo pode ser de um período por semana (em torno de noventa minutos), pelo menos. Também podem ser planejados momentos de lazer, livres, nos finais de semana. Podem ser nas dependências da escola ou em outro local conveniente. Neste tempo pode estar incluída a disciplina de Educação Física, desde que também contenha o seu conteúdo específico. (MST, 1999, p. 216)

Em relação ao “Espaço Físico”, existe uma “Área de Lazer e esporte”, que

Pode ser um campo de futebol, uma quadra de vôlei na grama ou na terra, um pequeno bosque de árvores nativas para passeio com bancos para sentar na sombra. Deve ter espaço para brincar e, logo que possível, um parque infantil. Com o tempo e se vier recursos específicos, uma área coberta para as atividades em dias de chuva. (MST, 1999, p. 218)

O texto apresenta vários aspectos para o funcionamento da escola do MST e esses aspectos compõem a totalidade de questões necessárias para uma escola.

O T14 é composto pelos 10 principais pontos sobre a concepção de educação e escola presentes no MST. A primeira delas é a utilização de pedagogias ditas “ultrapassadas” pela lógica da sociedade do sistema capitalista. A compreensão do MST é que educação não se limita ao espaço da escola, mas que está presente em todo o processo de formação humana e busca formação de sujeitos preocupados com a transformação social. O processo supracitado é denominado como pedagogia do movimento.

Entretanto, a necessidade de criação e materialização da Escola também é uma demanda histórica, devido ao ensino dessas escolas estarem atrelados as questões do campo e para a transformação do meio rural.

Desse modo, é necessário pensar uma escola que contemple as questões da realidade do campo e que estejam alinhadas ao projeto de educação do MST, como podemos destacar a escola de assentamento e a escola do MST. Essas escolas representam um processo de luta e construção de uma escola que esteja atrelada aos elementos da pedagogia do movimento. Por fim são apresentados 11 princípios fundamentais dessa pedagogia:

- a) a relação entre prática e teoria e a preocupação com a formação para a ação transformadora;
- b) a realidade e seu movimento como base da produção do conhecimento;
- c) seleção de conteúdos formativos socialmente úteis e eticamente preocupados com a formação humana integral;
- d) educação para o trabalho e pelo trabalho, com ênfase na cooperação;
- e) construção de um ambiente educativo que vincule a escola com os processos econômicos, políticos e culturais;
- f) gestão democrática, incluindo a auto-organização dos educandos para sua participação efetiva nos processos de gestão da escola;
- g) práticas pedagógicas preocupadas com a vivência e a reflexão sobre valores centrados no ser humano;
- h) formação para a postura e as habilidades de pesquisa;
- i) cultivo da memória coletiva do povo brasileiro e valorização especial da dimensão pedagógica da história;
- j) vínculo orgânico da escola às comunidades do campo;
- k) criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores; avaliação como um processo permanente, participativo, e que envolve todos os momentos do processo educativo. (MST, 2001a, p. 234)

Todos esses princípios buscam alicerçar uma escola que esteja comprometida com a formação humana dos sujeitos. Esse processo é composto por elementos vinculados a cooperação, a auto-organização, as habilidades, a processos históricos e ao trabalho. E esses elementos possibilitam pensar e buscar uma formação integral dos sujeitos do campo, onde consigam atrelar a realidade do campo questões da mais variada magnitude.

O T15 também apresenta questões sobre a “Pedagogia do Movimento Sem Terra”, pois é pensando sobre a pedagogia que conseguimos compreender e avançar nas experiências relacionadas a educação e a escola.

A pedagogia do MST hoje é mais do que uma proposta. É uma prática viva, em movimento. É desta prática que vamos extrair as lições para as propostas pedagógicas de nossas escolas, nossos cursos, e também para refletirmos sobre o que seria uma proposta ou um projeto popular de educação para o Brasil. (MST, 2001b, p. 235)

Mas esse processo é composto de desafios e superações para conseguir colocar em prática esse projeto de educação, são eles:

1. Os sem-terra em luta construíram o MST. O MST, como coletividade de luta em movimento produziu o nome próprio e a identidade Sem Terra.
2. O MST é o grande educador dos Sem Terra. E o MST educa os Sem Terra inserindo-os no movimento da história. É este movimento que vem fazendo do trabalhador sem (a) terra um lutador do povo.
3. A relação do MST com a educação é, pois, uma relação de origem: a história do MST é a história de uma grande obra educativa. E quanto mais claro fica o projeto histórico do Movimento, mais importância os Sem Terra passam a dar para a educação.
4. Na tarefa educativa do MST há pelo menos três grandes desafios que podemos enxergar, com os olhos de hoje: Ajudar as famílias sem-terra a romper com o processo de desumanização ou de degradação humana a que foram submetidos em sua história de vida. [...] Garantir que estas famílias 'façam a volta' assumindo a identidade Sem Terra, e não a identidade do seu antigo opressor. [...] Trabalhar para que outras categorias sociais assumam os valores e o jeito de ser dos lutadores do povo.
5. Olhar-se como sujeito educativo e compreender mais profundamente a pedagogia que vem produzindo em sua história é uma das condições para o MST dar conta destes desafios.
6. Alguns processos educativos básicos que formam os sem-terra do MST nos trazem lições pedagógicas importantes nesta perspectiva. [Sendo] "o próprio movimento da luta, em suas contradições, enfrentamentos, conquistas e derrotas. A pedagogia da luta educa para uma postura diante da vida que é fundamental para a identidade de um lutador do povo.
7. A Pedagogia do Movimento Sem Terra não cabe na escola, mas a escola cabe nesta pedagogia. E cabe ainda mais quando se deixa ocupar por ela.
8. A escola que cabe na pedagogia do MST é aquela que não cabe nela mesma, exatamente porque assume o vínculo com o movimento educativo da vida, em movimento.
9. O esforço de compreender e implementar a pedagogia do MST nos remete às questões de origem da própria reflexão pedagógica: como se forma um ser humano? que estratégias pedagógicas ajudam a educar as pessoas para que cresçam em sua humanidade? E que valores sustentam nossa prática e nos movem como educadores? (MST, 2001b, p. 235-240)

O MST possui algumas "lições de pedagogia", que podem ser apresentadas em três dimensões principais: 1ª) a recuperação da dignidade de milhares de famílias que voltam a ter raiz e projeto; 2ª) a construção de uma identidade coletiva, que vai além de cada pessoa, família, assentamento. A identidade de Sem Terra como nome próprio de lutadores do povo, não mais sujeitos a uma condição de falta; 3ª) a construção de um projeto educativo das diferentes gerações da família Sem Terra que combina escolarização com preocupações mais amplas de formação humana e de capacitação de militantes.

O MST tem uma pedagogia, quer dizer, tem umas práxis de como se educam as pessoas, de como se faz a formação humana. A Pedagogia do Movimento Sem Terra é o jeito através do qual o Movimento vem, historicamente, formando o sujeito social de nome Sem Terra, e educando no dia a dia as pessoas que dele fazem parte. (MST, 2001b, p. 241)

Algumas destas lições de pedagogia, que têm especial preocupação a

construção do projeto pedagógico das escolas de acampamentos e assentamentos. Na construção desse projeto, o MST possui como uma das funções participar e acompanhar as escolas, com o intuito em contribuir na escola e no projeto de formação humana que está sendo estruturado. Para concluir o texto é apresentado alguns princípios e elementos centrais nesse projeto de formação humana, como: sensibilidade, memória e história, produção de conhecimentos humanamente significativos, formação para o trabalho, organizativa, econômica, política e ideológica, junto aos elementos lúdicos e de cuidado com a terra e com a vida.

O T16 possui como objetivo contribuir na compreensão sobre a mística e a sua presença na escola, ao destacar que a mística “é a dimensão do sentir, do querer, do amor e do ódio, do sonho e da rebeldia, da alegria e da esperança. Mas não se pode limitar a isso, precisa ser atravessada pela razão” (MST, 1993a, p. 3). Desse modo, a mística está vinculada a compreensão de mundo vinculada a três elementos, são eles: ternura, entusiasmo, paixão. A partir do exposto, são apresentadas sugestões de maneiras de “exercitar a mística em nossas escolas” (MST, 1993a, p. 3), e uma delas é a utilização do hino da educação do MST, palavras de ordem, jornal, hino e bandeira do MST.

A mística é resultado dessas e outras atividades que possuem como objetivo formar e fortificar a identidade do trabalhador e da trabalhadora do campo, da luta pela reforma agrária, sem desconsiderar a mística do estudo, pois “as crianças precisam se apaixonar pelo estudo e pela produção do conhecimento” (MST, 1993a, p. 12), devido à necessidade de compreender e transformar a realidade, e a mística do trabalho, ao entender que “o trabalho que cria as riquezas de que precisamos para satisfazer nossas necessidades” (MST, 1993a, p. 13). Deste modo, foi dado relevo a mística do estudo e a mística do trabalho por compreender que esses elementos são necessários para a continuidade da luta do campo.

Sublinhamos o ponto intitulado “Reinventando a escola”, no qual discorrem sobre o papel do educador em que compreendem o ato de ensinar, enquanto vinculado às concepções pedagógicas e teóricas do educador. Defendem que o processo de criação, logo o processo pensar e aprender é essencial a realização de perguntas, mas para perguntar “é necessário exercitar os espaços de liberdade e abertura para o prazer e o sofrimento, inerentes a todo processo de construção do conhecimento” (MST, 1993a, p. 14). Deste modo, perguntar está vinculado ao processo de construção do conhecimento.

Junto a isso, apresenta-se a compreensão do sujeito enquanto totalidade. Essa totalidade é composta por “ação e pensamento, afetividade e cognição, prática e teoria [...]. Mas não existe processo de autonomia, não existe processo de libertação, sem criação e apropriação do pensamento” (MST, 1993a, p. 15). Esses processos somente são possíveis com os espaços de reflexão atrelados ao processo educativo de inúmeras maneiras e pelos diferentes sujeitos e suas respectivas funções. Por fim, destacam a necessidade e as mudanças ocasionadas por meio do estudo e do processo educativo, libertador e instrumentalizador, resultando no alicerce do processo da disciplina intelectual.

O T17 apresenta a necessidade de produzir e divulgar os ideais e a luta do campo, possuindo como objetivo apresentar “algumas sugestões de como criar instrumentos práticos e simples para melhorar a comunicação interna nos assentamentos e acampamentos” (MST, 1993b, p. 2). Dentre os instrumentos foram apontados o jornal mural, o jornal do assentamento/acampamento, que são utilizados para divulgar as questões relacionadas à luta e demais acontecimentos importantes da sociedade. Para colocar esses instrumentos em prática é necessário que as pessoas envolvidas nesse processo tenham criatividade, disposição e ousadia. No decorrer do texto são apresentadas as necessidades de organizar uma equipe de comunicação popular para que os materiais de comunicação sejam discutidos, materializados e avaliados.

O T18 busca trazer alguns relatos e contribuições de Anton Makarenko (pedagogo russo) sobre a educação. “Suas principais contribuições estão no âmbito da relação entre educação, trabalho e coletividade na formação de personalidades novas, próprias a uma sociedade socialista” (MST, 1995c, p. 3). Assim, o texto está baseado em relatos e compreensões sobre a educação pelo trabalho vivido por Makarenko e por meio da coletividade em comunas da União Soviética.

É definida coletividade como “um complexo de indivíduos animados de um fim determinado, que estão organizados e possuem organismos coletivos” (MST, 1995c, p. 13), deste modo a coletividade estabelece relações sociais específicas para conseguir realizar as tarefas e funções necessárias para a organização, dentre elas surge a subordinação e o saber ser subordinado a um camarada. Ao se tratar da educação, é destacado que a educação burguesa se resume a individualização, deste modo imerso a um sistema de dependências. Contudo, os educandos soviéticos também estão vinculados a um sistema de dependências, porém esse

sistema é próprio da sociedade soviética, “próprias dos membros da sociedade que não formam uma simples multidão, mas uma vida organizada e tendem para um determinado fim” (MST, 1995c, p. 12). Deste modo, pensar a educação na sociedade soviética está atrelado a uma nova compreensão de trabalho, educação e coletividade.

O T19 discute as questões relacionadas a educação em Cuba. O desenvolvimento alcançado na educação cubana está relacionado ao processo histórico e revolucionário do país. Uma das principais inspirações na luta pela educação em Cuba é José Martí. A resistência cubana lutou e luta pela identidade cultural, pela dignidade nacional frente ao bloqueio do imperialismo no sistema capitalista, que tem como uma de suas características a exclusão.

A política educacional em Cuba está organizada em 10 linhas, são elas: “Continuidade das atividades educacionais em qualquer situação”, “Formar consciência sobre a situação do país e sua realidade contemporânea”; “Melhoria na qualidade da educação e do aprendizado dos alunos, frente a diminuição do fracasso escolar”; “Formação profissional dos estudantes”; “Ensino da história de Cuba”; “Ensino do espanhol e da matemática”; “Trabalho preventivo e comunitário”; “Trabalho metodológico e qualificação do pessoal docente”; “Fortalecer a influência das estruturas de direção educativa e sobre a escola”; “Atenção e estímulo ao trabalhador da educação”. (MST, 1995d, p. 8-11). Essas 10 linhas políticas da educação cubana estão atreladas ao projeto de sociedade deste país, que possui na sua história um processo revolucionário significativo.

O T20 aborda a temática da educação infantil (de 0 a 6 anos) e no decorrer do texto é justificada a escolha desse tema por compreender que “as crianças fazem parte de uma história e também estão situadas historicamente, pois são seres sociais e pertencem a uma classe social” (MST, 1997b, p. 4). Deste modo, o processo educativo deve estar comprometido com a formação integral da criança frente às necessidades individuais e sociais.

Outro elemento apresentado no texto é um fragmento da LDB referente a educação infantil e a luta pela garantia da educação infantil. Em relação ao aspecto do desenvolvimento do ser criança é apresentado no texto enquanto um período de expressão, representação da realidade vivida pelas crianças, por meio do desenvolvimento das dimensões física, afetiva, intelectual e emocional, ao compreender que a partir do conhecimento e do desenvolvimento a criança “se torna

uma expressão viva de ideias e de pensamentos manifestados pela descoberta do mundo, determinado pelos seus sonhos, desejos e conquistas” (MST, 1997b, p. 7).

São apresentados outros elementos que contribuem no desenvolvimento da criança como o brinquedo – brincar e a linguagem. O momento da brincadeira é o momento da liberdade, do experimentar, do recriar, do reinventar e do experimentar, deste modo o brincar representa um processo do desenvolvimento do pensamento. Também são apresentados no texto tipos de jogos e a sua finalidade, como: jogos livres com sucata, jogos dramatizados, jogos de enredo – teatrinhos, jogos históricos – tradicionais, jogos didáticos e educativos. A linguagem está presente em todos esses jogos e também contribui no desenvolvimento da habilidade de pensar e de expressar. Outro elemento também necessário no desenvolvimento da criança são os elementos do mundo do trabalho e as mediações necessárias para o seu entendimento.

O último elemento a ser discorrido no texto é o papel do educador infantil, desde modo é compreendido que “o educador infantil é aquele adulto que desempenha uma função no processo educacional [...]. Esse educador pode ser um professor, um monitor, uma mãe, um pai e, até mesmo, adolescentes” (MST, 1997b, p. 30). Destaca-se que para assumir essa função o educador necessita gostar de criança, identificar-se com ela, ser verdadeiro, terno, exigente e responsável com as crianças. Junto ao papel e a função do educador existe também o papel da família, dos amigos e da comunidade. **Tais papéis** devem estar comprometidos em garantir o processo educativo de qualidade para as crianças.

O T21 é um texto comemorativo dos 20 anos de luta e aprendizado no setor de educação do MST. Durante esses 20 anos foi possível construir escolas que atendam às necessidades do MST com a “Pedagogia da Terra” e a “Pedagogia do Movimento”. Outro elemento de destaque são as leis conquistadas, como: Diretrizes da Educação do Campo. Esse processo resultado de um trabalho coletivo com o envolvimento de muitas pessoas nas mais variadas funções, contudo com um único objetivo a ser alcançado – a democratização de uma educação de qualidade.

O texto está organizado em quatro partes, são elas: 1) resgate da história do MST e seus desdobramentos, junto ao balanço do setor de educação frente aos avanços e retrocessos durante esses 20 anos; 2) Específico sobre o setor de educação e as particularidades (histórico, metas, bandeiras e referências); 3) temas sobre a educação (educação fundamental, concepção de escola, ciranda, educação

média, escola em movimento, EJA, formação de educadores, IEJC, entre outros); e 4) Duas entrevistas: uma como Gaudêncio Frigotto e outra com João Pedro Stédile.

Ao final da primeira parte são apresentados os desafios a serem superados, como: radicalizar a luta pelo direito à escola pública do campo; reduzir o número de analfabetos; qualificação e organização do setor de educação; ampliar a formação dos educadores; intervir e contribuir no debate sobre a Educação do Campo almejando uma política nacional específica; expandir a compreensão sobre a pedagogia do movimento; e continuar construindo uma educação junto a luta pela reforma agrária.

Contudo, para avançar sobre os desafios apontados, destacamos alguns trechos das entrevistas. A entrevista de Gaudêncio Frigotto intitulada “Debate sobre a Educação do Campo impulsiona mudanças”, defende a Educação do Campo por meio de um panorama das políticas públicas da educação, salientando que a Educação é do campo e não no ou para o campo. No decorrer da entrevista são destacados alguns fatos históricos que auxiliam na compreensão da sociedade brasileira. Deste modo, “debater a Educação do Campo é, em realidade, por em questão o projeto histórico de sociedade e de estrutura fundiária das elites brasileiras e como estas elites se associam, de forma subordinada, ao grande capital mundial” (p. 66). Assim, ao darmos radicalidade ao problema apresenta-se o “caráter criminoso do latifúndio”, ao compreendermos que para existência de um latifúndio é necessário a existência de milhares famílias sem-terra.

Dessa maneira, durante esse processo de luta e articulação dos movimentos sociais em defesa da Educação do Campo, “não só está produzindo uma teoria pedagógica e concepções educativas, mas, pela ação política organizada, coloca esta política em ação” (MST, 2004a, p. 66). Essas produções e ações resultaram em construção de escolas, como: IEJC e ENFF, formação de professores, convênios com universidades, entre outros. Todavia, mesmo com esses avanços ainda existem inúmeros desafios, tendo como um dos maiores a superação do latifúndio a partir de um novo projeto de sociedade, “um projeto popular de massa de marca nacional, articulado de forma soberana e autônoma ao plano internacional” (MST, 2004a, p. 67). De tal forma, esse projeto deve ser construído, junto a resolução de demandas imediatas. Por fim, é apresentada na entrevista a conclusão da não existência de uma política pública de Educação do Campo, deste modo a luta no campo é necessária e permanente.

Na entrevista de João Pedro Stédile intitulada “A história do MST é um aprendizado coletivo”, são apresentados alguns pontos da história do MST junto ao setor de educação. O setor de educação possui como ponto de partida a luta pela democratização e universalização da educação e do conhecimento. Porém, esse setor foi construído por meio de uma construção e aprendizado coletivo. “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” (MST, 2004a, p. 69). A criação do setor foi uma demanda e necessidade do movimento, contudo, não se restringiu apenas a responder uma demanda imediata, mas em buscar construir um projeto de Educação do Campo com os trabalhadores do campo, pois “a tarefa da educação não é apenas dos que atuam no Setor da Educação. Todo militante do MST tem que ser um educador popular” (MST, 2004a, p. 70). Deste modo, a luta pela reforma agrária perpassa pela luta da educação, assim sendo é luta dos povos do campo.

No T22 busca-se apresentar reflexões acerca da compreensão e organização da escola e de seus espaços para a realização da alfabetização. A sala de aula nesse processo deve ser um espaço “seguro, receptivo e colhedor” na busca do desenvolvimento por meio da liberdade. No entanto, muitas vezes a escola não dá conta de compreender todos os sonhos e fantasias das crianças ali inseridas. Nesse processo o professor assume características, como: desafiador, questionador, participativo, entre outros. Para conseguir proporcionar aos alunos um ambiente necessário para a aprendizagem.

São apresentados ao longo do texto a relação da criança e o mudo da escrita, e o material de apoio necessário neste processo, buscando construir o processo de aprender a ler e a escrever, dentre os instrumentos utilizados destacaram a produção de texto, junto aos erros e acertos presentes nesse processo pelo uso das letras, entre outras sugestões apresentadas no texto. Finalmente, são apresentadas problematizações sobre a avaliação.

O T23 busca apresentar elementos referentes às atividades lúdicas e recreativas. Assim, o texto apresenta brincadeiras que foram extraídas dos assentamentos, por meio da compreensão que “não brincamos só por brincar ou porque é bonito. Brincamos porque pertencemos à raça humana e a raça humana está cheia de criatividade e paixão” (MST, 1996b, p. 3). São organizadas as brincadeiras do seguinte modo: brincadeiras, brincadeiras e rodas cantadas,

dinâmicas de jogos teatrais na escola, atividades motoras utilizando material, gincana e jogos didáticos. A partir dessa organização são apresentados no texto 76 brincadeiras com as seguintes caracterizações: a) recursos necessários; b) procedimento (como a brincadeira é feita); c) desenvolve (elementos que são estimulados ou desenvolvidos por meio da brincadeira); e d) idade (destinado a qual faixa etária).

No T24 é apresentado um olhar sobre a educação no MST pela perspectiva da Educação de Jovens e Adultos (EJA), compreender a educação por esse viés é saber que “sempre é tempo de aprender” (um dos lemas do MST para compreender o EJA). Deste modo, é apresentado no texto que este aprender enquanto processo educativo está vinculado às linguagens, tendo como principais: a leitura, a escrita e a matemática. Essas linguagens são tomadas como principais devido à compreensão de ser central no processo de alfabetização de jovens e adultos, buscando como resultado: “Bom estudo. Bom Trabalho. Boa interação entre prática e teoria. É com ações concretas que fazemos o mutirão que vai produzindo um Projeto Popular para o Brasil, que nos vai formando como o homem e mulher nova que sonhamos” (MST, 2003, p. 4). Esse projeto de sociedade e de educação, materializado enquanto um Projeto Popular para o Brasil é construído durante a história do MST.

Essa história foi construída com momentos de repressão ao povo sem-terra devido aos períodos de retomadas e os enfrentamentos, mas também tiveram avanços e conquistas. Em relação as particularidades da EJA, temos o PRONERA e o convênio com o MEC. Outro elemento que interferiu na construção do EJA está vinculada a compreensão e defesa de alfabetização no mais amplo sentido, independentemente da idade, pois “sempre é tempo de aprender”. Referente aos elementos do projeto de educação não possui diferenças dos demais níveis de ensino, pois o projeto é o mesmo, contudo possui especificidades relacionadas aos princípios metodológicos, destacando elementos como: a mística, a emoção e a cultura.

O texto 25 é sistematizado a partir das experiências acumuladas nas cirandas infantis, contudo o texto faz um resgate histórico da educação infantil no Brasil, a origem de creches e pré-escolas, e a luta pela garantia das creches, por fim, a relação entre política pública e educação infantil. A relação entre o MST e a educação infantil se deu devido a necessidade de formação das crianças sem-terra.

Para pensar essas demandas foi constituído um coletivo que realizou atividades destinadas a pensar a educação infantil, esse processo resultou a Ciranda Infantil, “nome que se refere à nossa cultura popular, às nossas danças, às brincadeiras, e à cooperação, a força simbólica do círculo, ao coletivo e ao ser criança” (MST, 2004b, p. 24).

Assim, a ciranda foi pensada por meio dos princípios educacionais do MST e possui desafios próprios, buscando levar a criança a compreender a realidade e agir sobre ela, esse processo é construído com imaginação, brincadeiras e experiências, por meio de diversas linguagens, dentre elas: brincadeiras, artes visuais, teatro, histórias e músicas infantis. Sendo assim,

a ciranda infantil é um espaço educativo, organizado com o objetivo de trabalhar as várias dimensões do ser criança Sem Terrinha como sujeito de direitos, com valores, imaginação, fantasia e personalidade em formação, vinculando as vivências com a criatividade, as relações de gênero, a cooperação, a criticidade, a autonomia, o trabalho educativo, a saúde e a luta pela dignidade de concretizar a conquista da terra, a reforma agrária, as mudanças sociais. (MST, 2004b, p. 37)

Como foi apresentada no trecho acima, a ciranda é um espaço destinado à formação das crianças denominadas de Sem Terrinha (0 a 6 anos), com saberes não apenas relacionados às questões da alfabetização ou da escola, mas aos saberes da realidade concreta, independentes se são cirandas itinerantes ou permanentes. Outra questão apresentada no texto está relacionada a alguns aspectos da ciranda, como: os objetivos, a organização, compromissos e seus educadores, junto aos desdobramentos na relação da educação infantil e o MST.

2.2 ABORDAGEM CRÍTICA DOS TEXTOS

No presente tópico propomo-nos a apresentar uma abordagem crítica dos textos/documentos produzidos pelo MST em torno da temática da Educação e da Cultura Corporal. Trata-se de uma análise documental e a análise que será apresentada constitui de compreensões do estudo da pesquisa realizada. Através deste estudo almejamos identificar **“Se e como a cultura corporal está retratada em textos/documentos elaborados pelo MST referentes à educação do campo”**.

Para compreender o projeto de formação educacional do MST e de modo específico como a Cultura Corporal está inserida nesse projeto buscamos responder às seguintes questões de investigação: como o projeto de formação do MST está caracterizado, tomando como base a produção na forma de textos/documentos do MST? Se e como a Cultura Corporal está presente nesse projeto de formação educacional? E Como a Cultura Corporal relaciona-se ao projeto de educação do MST como um todo?

Na proposta de resolução dessas questões buscamos construir a análise dos textos/documentos em conjunto, sem o compromisso de retratá-los individualmente. Vale lembrar que utilizamos durante a análise as contribuições teóricas de Antonio Gramsci⁷ - dando destaque aos elementos dos conceitos de Intelectual, Cultura e de Escola Unitária - e que o objetivo da pesquisa é caracterizar a concepção de Cultura Corporal atrelada à proposta de formação educacional do MST.

Iniciamos a caracterização do projeto de formação educacional do MST tomando como base a leitura dos 26 textos/documentos produzidos pelo próprio MST. Apresentamos alguns aspectos recorrentes, como: “a educação deve partir da realidade” e “tudo o que as crianças estudam precisa estar ligado com a sua vida prática e com suas necessidades concretas”. Essas são algumas das frases destacadas nos textos/documentos que apresentam a necessidade da relação entre teoria e prática. Esta relação é central para pensarmos o projeto de formação proposto pelo MST.

Ao articularmos a compreensão de Gramsci sobre teoria e prática entendemos a necessidade do sentir, do saber e do compreender, notamos a indispensabilidade de vincular o processo educativo à realidade concreta e à ação. Assim, a relação entre educação e realidade não pode acontecer de modo superficial ou simplista, buscando apenas limitar-se ao sentir ou ao saber. Esse processo deve estar vinculado às relações sociais estabelecidas naquele contexto e naquele processo histórico, de modo a compreender as contradições e a pseudoconcreticidade, elaborando um entendimento para intervir na realidade concreta. A relação entre teoria e prática perpassa por todos os textos/documentos do MST em análise nesta investigação.

Destacamos a concepção de currículo apresentado pelo MST no “T5”. Nesse

⁷ Retomar as discussões do Referencial Teórico na página 43.

texto, a prática fica delimitada como elemento central para pensar o currículo e o processo pedagógico. A prática está atrelada às questões da realidade sendo elas necessidades e/ou demandas do cotidiano no assentamento ou para além delas. Assim, a partir da relação entre o processo educativo e a prática social resulta a necessidade de dar sentido prático e/ou aplicabilidade ao que está sendo ensinado, pois “somente assim ele (o estudante) conseguirá avançar no conhecimento da realidade mais distante: do MST como um todo, do estado, do País, do mundo.” (MST, 1992b, p. 52).

O processo de conhecimento da realidade é uma questão a ser discutida com o conceito de intelectual. O conceito de intelectual perpassa toda a obra do Gramsci enquanto uma questão vinculada à função do sujeito social, mas também a uma maneira de compreender a realidade. O intelectual possui uma função social, sendo ela atrelada às questões imediatas ou de maior abrangência, como na busca pela apreensão, compreensão e transformação da realidade. Desse modo, partimos da compreensão de que a construção de um projeto de educação popular perpassa pela formação de intelectuais, pois, para Gramsci, existem dois tipos de intelectual, o orgânico e o tradicional.

O Intelectual orgânico possui a sua função vinculada a um modo de produção econômico. É o sujeito do seu tempo histórico e pode deter uma especialidade para exercer a função de intelectual. O intelectual orgânico intervém nas questões sociais inerentes ao sistema capitalista. Já o intelectual tradicional vincula-se a outras organizações sociais de outros sistemas econômico-políticos já ultrapassados. Assim, quando falamos do intelectual tradicional, estamos nos referindo aos intelectuais que expressam o pensamento de outras formas produtivas que tendem a persistir por meio das relações socioeconômicas encontradas no campo.

Ao vincularmos essa compreensão aos sujeitos e à organização do campo, mais especificamente do MST, podemos observar que o intelectual está presente em cada sujeito que realiza uma função que interfere e contribui para com a organização do movimento. Contudo, a formação desses intelectuais no MST não acontece de modo linear, devido os afazeres relacionados ao trabalho com a terra e a sua relação com os espaços de formação, sejam eles políticos ou educacionais. Portanto, a formação de intelectuais no MST parece apontar vínculos tanto com o intelectual orgânico quanto com o intelectual tradicional.

Dessa forma, a questão do intelectual deve ser relacionada à concepção, ao

objetivo e à organização do projeto de formação e da escola do MST. No entanto, cabe considerar a existência de ambos os tipos de intelectuais vinculados ao sujeito do campo e às relações ali estabelecidas. Nota-se que a questão do intelectual é permeada de complexidade e, por isso, a “elaboração das camadas intelectuais na realidade concreta não ocorre em um terreno democrático abstrato, mas segundo processos históricos tradicionais muito concretos” (GRAMSCI, 2001, p. 20)

A partir dessa proposição de uma escola que estimule o estudo atrelado ao trabalho, estabelecendo a relação entre a teoria e a prática, observa-se também que a formação proposta pelo MST busca promover o sentir, o saber e a compreensão do papel enquanto sujeitos do campo. Cabe destacar, que essa preocupação em não fragmentar ou separar a teoria da prática aparece nos elementos educativos vinculados às questões do cotidiano no campo, descritas nos textos/documentos como – “questão da prática”, no qual é apresentada a ideia de que a prática é elemento central no processo educativo, quando vista em uma abordagem dialética. Assim, aponta-se que a relação dialética no processo educativo está na relação entre teoria e prática, conforme a passagem do texto 6:

Em ambos os jeitos temos a relação PRÁTICA-TEORIA-PRÁTICA. Só que no 1º, a escola é o momento apenas da teoria. A prática acontece antes, depois, mas não durante. No 2º jeito, é toda a relação P-T-P que acontece dentro do processo educativo, dentro da escola. (MST, 1993a, p. 84)

A relação entre teoria e prática é uma relação dialética que Gramsci denomina como “filosofia da práxis”. A filosofia da práxis é em certa medida a unidade entre a teoria e a prática. Partindo das questões discutidas até o momento é importante aproximarmos mais um aspecto vinculado à relação entre teoria e prática – o processo educativo e a escola. A dialética que se manifesta no processo educativo está ligada ao projeto de escola do MST que elenca como princípio educativo o Trabalho, pois

Escola do trabalho quer dizer escola do trabalhador, da classe trabalhadora. E esta é uma marca que faz diferença no conjunto das lutas do MST. Nossas crianças, nossos jovens, nós mesmos precisamos ser educados como trabalhadores, para sermos trabalhadores que vão transformar o conjunto da sociedade. Se não for assim, a luta vai pela metade. [...] [Assim], o MST defende em sua proposta de educação, que todas as escolas de acampamentos e assentamentos sejam escola do trabalho, onde o princípio educativo fundamental esteja no trabalho. (MST, 1994, p. 89-94)

A escola construída pelo MST, a “Escola do Trabalho” (seguindo a definição do próprio movimento) analisada à luz do nosso referencial teórico, resultou na compreensão de que neste tempo histórico é possível tão somente se aproximar de uma proposta de escola unitária, de Formação Humanista ou de Cultura Geral proposta por Gramsci, pois a efetivação desse projeto só se daria em outra organização social. Contudo, cabe destacar alguns elementos de aproximação entre essas concepções. A escola unitária possui como um dos seus compromissos “inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e uma certa autonomia na orientação e na iniciativa” (GRAMSCI, 2001, p. 36). Essa concepção de escola está aproximada dos elementos da formação humana apresentados pelo MST no texto 15 como: a sensibilidade, a memória e história, a produção de conhecimentos humanamente significativos, a formação para o trabalho, a formação organizativa, a formação econômica, a formação política e ideológica, a formação para o lúdico, e o cuidado com a terra e com a vida, com o intuito de formar suas crianças e adolescentes para continuar a luta na e pela terra.

No texto 15 verificamos também aspectos relacionados à construção e elaboração do projeto político e pedagógico das escolas do MST. Destaca-se no texto que o MST possui como projeto a formação de sujeitos sociais e políticos, com o objetivo de transformação social, como está apresentado no trecho abaixo:

Uma escola que assume o projeto político e pedagógico do MST é aquela que orienta sua intencionalidade pedagógica para a formação de seres humanos que se construam como sujeitos sociais e políticos dispostos à tarefa de transformar-se e humanizar-se enquanto transformam e humanizam o mundo em que vivem; sujeitos históricos que assumem a identidade de lutadores do povo, e de militantes de organizações e movimentos sociais que visam construir uma existência social de dignidade, justiça e felicidade para todos (MST, 2001b, p. 256).

No texto 6 também são destacadas as questões vinculadas a função e necessidade do sujeito social enquanto militante

Mas para ser militante só discurso não basta. Só ativismo político também não é suficiente. Ser militante é ser um SUJEITO DE PRÁXIS, ou seja, ter clareza de objetivos, consciência organizativa, conhecimento teórico e ter competência prática. E é esse o futuro que pretendemos para nossas crianças. (MST, 1993a, p. 83)

Aqui também se aplica o conceito de intelectual já retratado anteriormente. Assim, vale considerar o papel do intelectual orgânico; neste caso vinculado às funções de um militante, sendo elas de um grupo, em última análise de uma classe. Dessa maneira, o ser militante do MST também é formar sujeitos que defendam o interesse dos trabalhadores, dos trabalhadores do campo.

O trabalho se torna mais plenamente educativo, na perspectiva do tipo de sociedade que queremos construir, quando ele consegue mexer com um maior número de dimensões do ser humano, todas no sentido de gerar SUJEITOS SOCIAIS. (MST, 1994, p. 93)

Em relação ao trabalho enquanto princípio educativo apresentado no texto 7, o MST pondera que a educação pelo trabalho contribui em “várias dimensões importantes da formação humana” (MST, 1994, p. 91), dentre essas dimensões estão: a consciência, a produção e criação de conhecimentos, e a geração de necessidades humanas. Em contra partida, para Gramsci, o Trabalho como princípio educativo apresenta-se como algo inerente da escola, ao compreender que o trabalho está vinculado a todas as práticas sociais humanas. Desse modo, o trabalho é ontológico e parte da história humana.

A discussão sobre trabalho como princípio educativo também perpassa pela discussão da omnilateralidade⁸. No texto 10, apresenta-se a compreensão de que o projeto de educação do MST busca se aproximar de uma formação omnilateral, ao trabalhar

em cada uma de suas práticas, as várias dimensões da pessoa humana e de um modo unitário ou associativo, em que cada dimensão tenha sintonia com a outra, tendo por base a realidade social em que a ação humana vai acontecer (MST, 1996a, p. 163).

⁸ Apresentaremos a compreensão do MST, assim: O que poderíamos dizer usando uma expressão mais curta: educação onilateral. A palavra onilateral vem de Marx, que usava a expressão desenvolvimento onilateral do ser humano”, para chamar a atenção de que uma práxis educativa revolucionária deveria dar conta de reintegrar as diversas esferas da vida humana que o modo de produção capitalista prima por separar. (MST, 1996a, p.163)

A omnilateralidade, embora não com este termo, também está presente na concepção de formação e escola proposta por Gramsci. O texto 13 também possui elementos que agregam à discussão sobre a “Pedagogia do trabalho”.

As pessoas se humanizam ou se desumanizam, se educam ou se deseducam, através do trabalho e das relações sociais que estabelecem entre si no processo de produção material de sua existência. É talvez a dimensão da vida que mais profundamente marca o jeito de ser de cada pessoa. No MST, os Sem Terra se educam tentando construir um novo sentido para o trabalho do campo, novas relações de produção e de apropriação dos resultados do trabalho, o que já começa no acampamento, e continua depois em cada assentamento que vai sendo conquistado. Pelo trabalho o educando produz conhecimento, cria habilidades e forma sua consciência. Em si mesmo o trabalho tem uma potencialidade pedagógica, e a escola pode torná-lo mais plenamente educativo, à medida que ajude as pessoas a perceber o seu vínculo com as demais dimensões da vida humana: sua cultura, seus valores, suas posições políticas... Por isto a nossa escola precisa se vincular ao mundo do trabalho e se desafiar a educar também para o trabalho e pelo trabalho. (MST, 1999, p. 203)

O texto 18 apresenta uma compreensão de coletividade como “um complexo de indivíduos animados de um fim determinado, que estão organizados e possuem organismos coletivos”. Então, a coletividade estabelece relações sociais específicas para conseguir realizar as tarefas e funções necessárias para a organização. Dentre elas surgem a subordinação e o saber ser subordinado a um “camarada”. Destacamos esse trecho porque com ele podemos refletir sobre um dos princípios que organizam a compreensão de coletividade do MST ao se argumentar que para uma ação coletiva é necessário termos um “camarada responsável”. Nesse sentido, seria necessário que os demais camaradas soubessem assumir esse papel de subordinados. Mas não assumir esse papel por um motivo “forçado” ou pela força, mas por compreender que é uma ação necessária para alcançar o objetivo.

O projeto de educação do MST é produto de uma construção coletiva, por meio do acúmulo individual e coletivo dos sujeitos sociais que compõe essa organização. Esse acúmulo é composto de práticas e teorias. Enquanto elemento teórico, destacamos as denominadas “bibliografias de apoio” apresentadas principalmente dos textos 7, 8 e 10. O termo “apoio” pode ser problematizado ao considerarmos que estamos falando de uma construção pela perspectiva dialética. Porém, mesmo com essas contradições, que são inerentes a qualquer processo social que compõem esse sistema, destacamos algumas dessas bibliografias que consideramos ser fundamentais nesta construção do MST.

AUTOR	OBRA(S)
FREIRE, Paulo	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogia do Oprimido • Pedagogia da autonomia
KRUPSKAYA, Nadezhda	<i>La Educación Laboral y la Enseñanza</i>
LÊNIN, W	Sobre a Educação
LEONTIEV, Alexis	O Desenvolvimento do Psiquismo
MAKARENKO, Anton	<ul style="list-style-type: none"> • Poema Pedagógico • Problemas da Educação Escolar Soviética
MANACORDA, Mário	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Marx y la Pedagogia Moderna</i> • O Princípio Educativo em Gramsci
MARTÍ, José	Ideário Pedagógico
MARX, Karl	O Capital - volumes 1 e 2
PISTRAK, Moisey	Fundamentos da Escola do Trabalho
VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez	Filosofia da Práxis.
VYGOTSKY, L. S.	A formação social da mente

A bibliografia que se refere à Cultura Corporal, apresentamos o seguinte:

AUTOR	OBRA(S)
FREIRE, João Batista	Educação de Corpo Inteiro
REOCHE, Marion	Cantar é bom
MEDEIROS, Ethel Bauzer	Jogos para recreação na escola primária.
PITHAN, N e Silva	Recreação 3ª edição
GOUVÊA, Ruth	Recreação 4ª edição
MIRANDA, Nicanor	200 jogos infantis
GARCIA, Rose Marie Reis; MARQUES, Lilian Argentina	<ul style="list-style-type: none"> • Jogos e Passeios Infantis • Brincadeiras Cantadas

A partir da bibliografia que embasa as sínteses apresentadas nos textos/documentos, podemos perceber as diferenças epistemológicas, ou mesmo o ecletismo, das bibliografias relacionadas a especificidade da cultura corporal. Assim, as fundamentações teóricas vinculadas às questões relacionadas à educação são de cunho crítico e de epistemologia marxista. Já a fundamentação bibliográfica relacionada à cultura corporal está mais aproximada de uma epistemologia de orientação positivista, que vista a partir do marxismo está vinculada a uma visão não crítica.

Essa primeira constatação relacionada à cultura corporal nos possibilita retomar as questões que buscamos responder: se e como a Cultura Corporal está presente nesse projeto de formação educacional? E Como a Cultura Corporal relaciona-se ao projeto de educação do MST como um todo? Ao longo da descrição e análise dos textos/documentos foram destacados elementos relacionados à Cultura Corporal que, em certa medida, aparecem em vários momentos, o que

possibilitou a realização dessa análise. Na sequência destacamos os trechos relacionados à Cultura Corporal.

No texto 5, o tópico relacionado a essa questão é intitulado da seguinte maneira: “ÁREA DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO”, e em seguida apresenta-se a seguinte compreensão: “EXPRESSÃO CORPORAL: teatro, dança, exercícios físicos... Música (fabricar instrumentos musicais caseiros). Jogos.” (MST, 1992b, p. 80). No texto 8 novamente aparece a mesma menção à área e ao seguinte trecho:

4) EXPRESSÃO CORPORAL

- Teatro, danças, exercícios físicos...
- Música (fabricar instrumentos musicais caseiros).
- Jogos. (MST, 1995a, p. 136)

No texto 9 são apresentados no tópico 4.2. “Os pilares básicos de nossa filosofia de educação e suas implicações metodológicas”, o seguinte encaminhamento:

6º) o estímulo à participação e à criação de jogos esportivos, como forma de lazer, de desenvolvimento físico e motor, de cultivo do espírito de iniciativa, de disciplina e de competição sadia. Prioridade aos jogos e esportes que exijam desempenho coletivo e não apenas individual. (MST, 1995b, p. 141)

E no tópico 5 do mesmo texto/documento “algumas sugestões de conteúdos para as disciplinas propostas”, direcionado a cultura corporal, que é apresentada neste ponto como educação física recomenda-se os seguintes conteúdos:

O que pretendemos é formar corpos e mentes saudáveis, com preparo físico, resistência e disposição para a luta, o trabalho e o lazer. Neste sentido, a recomendação é o que os momentos de Educação Física sejam dedicados predominantemente para: ginástica (montar uma sequência fixa de exercícios que trabalhem todas as partes do corpo), caminhadas longas e cadenciadas, corridas, saltos em altura e distância, corda, bastão, lançamentos, exercícios de relaxamento corporal e mental. Em relação aos jogos, pode-se aproveitar o espaço da disciplina para ensinar as regras e técnicas dos principais jogos recreativos e esportivos. Quanto à prática dos jogos, o melhor é que fique no espaço de lazer coletivo a ser organizado pelos próprios alunos. (MST, 1995b, p. 149)

No texto 13 são mencionados os tempos educativos, e dentro da organização que eles estabeleceram encontramos o “Tempo Esporte/Lazer” que possui o seguinte encaminhamento:

É o tempo para a prática de esportes e jogos coletivos que venham a desenvolver valores como a cooperação e a socialização. Também é o tempo destinado ao lazer, a brincadeiras, a prosas, passeios, piqueniques,... Serve também para o aprendizado de novos jogos e brincadeiras, para o desenvolvimento da coordenação motora, da agilidade, da resistência física,... Ele visa a integração entre todos os educandos da escola, propiciando um momento de ludicidade e alegria. Este tempo pode ser de um período por semana (em torno de noventa minutos), pelo menos. Também podem ser planejados momentos de lazer, livres, nos finais de semana. Podem ser nas dependências da escola ou em outro local conveniente. Neste tempo pode estar incluída a disciplina de Educação Física, desde que também contenha o seu conteúdo específico. (MST, 1999, p. 216)

No texto 7 é feita uma discussão sobre “como fazer a escola do trabalho”, e de modo específico a relação entre trabalho e jogo.

O trabalho dos alunos não deve tirar o seu tempo para jogos e brincadeiras. Eles também educam e desenvolvem uma série de habilidades e destrezas, quando bem escolhidos. Nossa escola estimula os jogos educativos, mas não pensa que o melhor seja misturá-los com o trabalho, como defendem algumas pedagogias modernas. É importante que os alunos, desde pequenos, possam distinguir quando uma atividade é “brincadeira”, e quando é “séria”. O que não quer dizer que a realização das atividades de trabalho não possam ter a mesma alegria e divertimento de uma grande brincadeira. Em nossa escola, os jogos podem ser utilizados como um complemento pedagógico, embora não devam ser o centro do processo e nem o ponto de partida mais significativo para a aprendizagem dos alunos. (MST, 1994, p. 98)

Como podemos notar, em nenhum dos textos/documentos aparece o termo Cultura Corporal. A não menção do termo indica que a concepção vinculada às práticas corporais, proposta nos documentos do MST, não estão em diálogo com uma perspectiva crítica de compreensão de ser humano e das questões que envolvem o corpo em suas práticas.

Logo, essa questão se apresenta de maneira contraditória. Conforme análise apresentada anteriormente observa-se um projeto de educação que se caracteriza em uma perspectiva crítica e omnilateral. Em contrapartida, na especificidade das práticas corporais, que se apresentam no texto retratadas de várias formas, destaca-se uma concepção reprodutivista da lógica vinculada a uma visão técnica-biológica existente, tal como apresentamos no tópico sobre a Prática Social da Educação Física pela Cultura Corporal⁹. Desse modo, as situações que representam a Cultura Corporal apresentadas nos textos/documentos estão mais aproximadas de uma

⁹ Ver tópico e discussão sobre o assunto na página 17.

visão “biologicista” e “tecnicista”; embora no T23 e T25 encontramos aspectos relacionados à Concepção de Cultura Corporal que pressupõe uma prática de atividades físicas numa perspectiva humanista e crítica a uma visão reprodutivista. Para ilustrar mais esta contradição, vale destacar mais uma vez, o trecho do T23 e o trecho do T25 que traz o entendimento de Ciranda Infantil, respectivamente:

Brincamos porque pertencemos à raça humana e a raça humana está cheia de criatividade e paixão (MST, 1996b, p. 3)
[...] nome (Ciranda Infantil) que se refere à nossa cultura popular, às nossas danças, as brincadeiras e à cooperação, a força simbólica do círculo, ao coletivo e ao ser criança (MST, 2004b, p. 24)

Segundo o Coletivo de Autores (1992; 2012), as práticas corporais estão vinculadas à perspectiva da Cultura Corporal. Ao buscarmos nos apropriar dessa perspectiva, as práticas corporais se alinham à análise que trouxemos da concepção de educação proposto no projeto educacional do MST. Compreendemos que a perspectiva da Cultura Corporal alinhada ao projeto de educação do MST, irá agregar elementos a esse projeto, possibilitando que através das práticas corporais também sejam inseridos elementos de formação política. Esse processo não ocorrerá de maneira isolada, mas como parte integrante da totalidade desse projeto de Educação.

Cabe destacar que não estamos defendendo que a Educação Física enquanto prática corporal seja revolucionária, mas que pode estar alinhada a uma perspectiva crítica de formação educacional. Assim sendo, pode contribuir de forma significativa para agregar elementos na construção de uma “Escola do Trabalho”, de uma escola que contribua na formação omnilateral dos sujeitos sociais, possibilitando avançar na construção de um mundo melhor.

Outro elemento que se agrega a essa discussão é a relação entre educação e cultura que também estão presentes nos textos/documentos estudados.

8º) Vínculo orgânico entre educação e cultura

Entendemos por cultura tudo aquilo que as pessoas, os grupos e as sociedades produzem para representar ou expressar o seu jeito de viver, de entender e de sonhar o mundo. É a cultura que permite a comunicação humana e, portanto, permite a própria educação. [...] A educação pode ser considerada ao mesmo tempo um processo de produção e de socialização da cultura; pode ser ainda um processo de transformação cultural das pessoas, dos grupos. [...] O destaque aqui é para enfatizar especificamente o papel que cabe à educação no processo de construção/reconstrução da identidade cultural dos trabalhadores, e no nosso caso, dos trabalhadores que pertencem ao MST. Aprendemos com a história, que as lutas culturais são parte importante dos processos de transformação social. [...] Nossas escolas, nossos cursos de formação, precisam ser espaços privilegiados para a vivência e a produção de cultura. [...] O que não podemos perder de vista é o objetivo maior de tudo isso, e que diz respeito não a um simples resgate da chamada cultura popular, mas principalmente, ao produzir uma nova cultura; uma cultura da mudança, que tem o passado como referência, o presente como a vivência que ao mesmo tempo em que pode ser plena em si mesma, é também antecipação do futuro, nosso projeto utópico, nosso horizonte. (MST, 1996a, p. 172)

A partir da compreensão sobre a questão de cultura do MST, destacamos que a cultura é entendida como um componente que contribui na construção, na luta e na mudança social. Mas a cultura também está presente e representa os sujeitos sociais, tendo em vista que a cultura carrega como uma de suas características a própria história e produção da humanidade. Gramsci também define cultura como uma maneira de compreender o mundo, de apropriação e consolidação de questões subjetivas e objetivas da realidade concreta e não como vinculado a um saber enciclopédico.

Por isso, ao tentarmos relacionar o conceito de Intelectual e de Cultura com a Educação do Campo e a Cultura Corporal, consideramos que tais referências teóricas nos ajudam a compreender a necessidade de formação de sujeitos sociais para exercer a função de Intelectual vinculado à compreensão do seu lugar na sociedade, enquanto sujeito que pertence a um tempo histórico e que, esse tempo, possui um valor social.

Os elementos da Educação do Campo e da Cultura Corporal possibilitam dar concretude a essas questões destacadas ao compreendermos que somente com sujeitos sociais e que se reconhecem enquanto tal, que conseguiremos construir e avançar com todas as lutas e os projetos que demandam dessa sociedade na busca por outra organização social.

Com o intuito de reunir elementos de investigação para responder ao problema de pesquisa iremos retomar as questões apresentadas no início do estudo, abaixo descritas:

- 1- Como o projeto de formação educacional do MST está caracterizado, tomando como base a produção na forma de textos/documentos do MST?

O projeto de formação do MST caracteriza-se como uma proposta de educação alinhada à perspectiva do materialismo histórico, pois toma o Trabalho como princípio educativo e o conjunto de mediações que em torno dele gravitam. Assim, a educação é concebida enquanto um instrumento na construção de uma nova organização social. Essa construção está relacionada a outros elementos, como as referências bibliográficas que já contribuem na construção das sínteses e formulações que embasam e solidificam essa concepção. Tal concepção centra-se no Trabalho e na construção coletiva. As sínteses apresentadas nos textos/documentos tornam essa afirmação clara, pois para que essa construção aconteça é necessário à busca pela compreensão das questões da realidade concreta e da relação dialética entre a teoria e a prática para a consolidação dessa concepção de educação.

- 2- Se e de que modo a Cultura Corporal está presente nesse projeto de formação educacional?
- 3- Como a Cultura Corporal relaciona-se ao projeto de educação do MST como um todo?

Os elementos da Cultura Corporal presentes no projeto educacional do MST parece não romper com uma visão dominante, apresentando uma concepção de práticas corporais mais aproximadas ao Esporte, ao Lazer e à Aptidão Física relacionada à Saúde. Portanto, a Cultura Corporal, representada por estas práticas corporais nos textos/documentos do MST relaciona-se de modo isolado ou fragmentado ao projeto de educação como um todo, pois, como já mencionado, o projeto de educação do MST busca formar sujeitos que humanizem e sejam humanizados. Essa concepção de humanização está relacionada à compreensão de natureza humana, enquanto natureza estruturada a partir da coletividade, da criticidade e da emancipação. Sendo assim, para que a Cultura Corporal esteja completada no projeto de Educação proposto pelo MST é necessária uma nova concepção de Educação relacionada aos elementos da Cultura Corporal a ser prescrita nesses documentos.

Para consolidarmos uma concepção de Educação e da Cultura Corporal alinhada às linhas políticas do MST é imprescindível compreendermos a necessidade de uma nova organização social. Contudo, para alcançarmos essa

nova ordem social, precisamos construir esse processo nos dias de hoje. Destacamos que as discussões relacionadas às temáticas da Educação e da Cultura Corporal estão em debate há mais de 20 anos no interior do MST. Por isso, se faz necessária uma abordagem crítica para analisarmos e compreendermos esse processo em construção. Essa construção é composta por questões relacionadas a avanços e retrocessos, conquistas e derrotas, devido às contradições inerentes desse tempo histórico.

Para finalizarmos essa abordagem crítica dos textos, apontamos como encaminhamento os necessários desdobramentos dessas e de outras questões que perpassam a concepção de Educação e de Cultura Corporal presentes nos textos/documentos do MST. Para tanto, destacamos que a partir dos apontamentos do presente estudo é possível construirmos um projeto de educação que contemple as necessidades e especificidades dos sujeitos sociais do campo junto às demandas e questões que compõe a totalidade concreta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao investigarmos, no presente estudo “se e como a Cultura Corporal está retratada em textos/documentos elaborados pelo MST referentes à Educação do Campo”, verificamos que a Cultura Corporal não é retratada com esse termo, tampouco em acordo com a perspectiva conceitual trazida pelo Coletivo de Autores e outros autores abordados no tópico da Problematização denominado “A Prática Social da Educação Física pela Cultura Corporal”, apresentado no primeiro capítulo. Tal perspectiva foi adotada nesse estudo por estar pautada em referências teóricas epistemológicas de recorte crítico marxista.

A Cultura Corporal é retratada como práticas corporais referentes a lazer, esporte etc, e não coincide com a concepção de Educação trazida nos textos/documentos do MST investigados nesta pesquisa. As questões relacionadas às práticas corporais mencionadas nesses textos/documentos investigados aproximam-se mais de uma lógica predominante que prima por uma educação do corpo direcionada à reprodução da ordem sociometabólica do capital, em vez de trazer uma perspectiva crítica e de superação a esta lógica.

Por outro lado, verifica-se que a concepção e o projeto de educação do MST têm como um de seus princípios o Trabalho e a Formação Omnilateral, tal como se observa na proposta de Escola Unitária de Gramsci. Por esse e outros aspectos levantados na nossa pesquisa, podemos destacar que a concepção de Educação proposta pelo MST não está alinhada à perspectiva de Cultura Corporal trazida nos textos/documentos investigados.

Portanto, que é necessário alinhar a proposta de práticas corporais vinculadas à Cultura Corporal trazidas nesses textos/documentos à concepção e projeto de educação do MST proposto. É necessário considerar a Cultura Corporal como elemento que contribua na formação de sujeitos sociais que possuem uma compreensão de corpo e práticas relacionadas a esse corpo de modo autônomo, crítico e emancipatório. Além disso, a Cultura Corporal é um elemento importante que constitui da totalidade social e, portanto, não deve ser apreciada de forma isolada, sem as devidas relações com essa totalidade. Publicações na Educação Física a partir dos anos 1980 vem problematizando com propriedade tais questões.

É preciso ainda considerar a existência de esforços na produção de questões alinhadas a um projeto de Educação junto ao movimento dos trabalhadores rurais

sem terra, que esteja perpassada pelas questões da Cultura Corporal e da Educação Física. Há um conjunto de produções de conhecimento que, a partir de um olhar da Educação Física e da Cultura Corporal, desdobram proposições a respeito desse aspecto da Educação. Ainda que esse tipo de esforço esteja presente, não se sabe em que medida, tais proposições têm sido incorporadas ao projeto educacional do MST, questão que merece um desdobramento posterior.

Avançar nas questões ligadas à Educação e a Cultura Corporal do MST junto aos aspectos dos conceitos de Intelectual e Cultura e da Escola Unitária de Antonio Gramsci contribui no processo de organização social e de um projeto educacional, com justiça social e caráter igualitário que desejamos e lutamos por construir. Possibilita também considerar que este processo de construção é permeado por contradições inerentes a qualquer processo social que constitui a totalidade concreta.

Nesta perspectiva, cabe compreender que também estão presentes essas contradições nos textos/documentos do MST aqui investigados. Daí que, ao estudar “se e como a Cultura Corporal está retratada em textos/documentos elaborados pelo MST referentes à Educação do Campo”, levantamos a contradição de não se propor um entendimento de uma proposta de Cultura Corporal atrelada ao Trabalho e a emancipação humana como se verifica na proposta de educação que consta dos texto/documentos investigados. Procuramos problematizar questões ao longo da pesquisa como possibilidades e limites para um projeto de educação alinhado à classe trabalhadora e que contribua a seu favor nos processos sociais.

Para dar concretude a essa indicação, dentro das possibilidades do presente estudo, da relação entre Educação do Campo, MST e Cultura Corporal, buscamos construir uma página virtual denominada “Educação do Campo e a Cultura Corporal” e pontuar algumas proposições a serem realizadas, essas ações são concretizadas enquanto 3 produtos desse estudo:

- 1) A página virtual denominada “Educação do Campo e a Cultura Corporal”, com o respectivo link de acesso público (<https://drive.google.com/drive/folders/1QSYFDI1CLrAA8ZTXEhzJIV-C-emqE43y?usp=sharing>)

O objetivo de socialização dos textos que discutem a Educação do Campo e/ou a Cultura Corporal. A criação deste diretório justifica-se ao identificarmos algumas produções que discutem essa questão por diferentes aspectos, mas ainda

carecem de espaços que fomentem e socializem as produções sobre essa temática;

2) enviar ao MST todas as publicações encontradas (inclusive a presente dissertação) com o intuito e sugestão de serem incluídas na Biblioteca Digital da Questão Agrária Brasileira (biblioteca virtual do MST);

3) sugerir ao MST subsidiar uma cartilha virtual sobre o tema da Cultura Corporal e a Educação do Campo, como forma de divulgação do assunto e discussão inicial. O objetivo dessa cartilha é informar e fomentar o debate sobre a questão.

Destacamos que os elementos que trouxemos para entender e responder ao problema de estudo na presente pesquisa está relacionado à luta pela educação e pela reforma agrária propostas pelo MST e, desse modo, estão vinculados a um determinado projeto de sociedade. Contudo, consideramos que tanto o projeto de Educação proposto pelo MST quanto os apontamentos que trazemos a partir das referências teóricas de Antônio Gramsci não serão materializados no atual sistema econômico; na medida em que só será possível em outra organização social. Organização social esta que contemple uma compreensão de humanidade emancipada e que preze pela coletividade e socialização dos meios de produção.

Assim, compreendemos que no atual momento histórico as possibilidades relacionadas à existência de condições necessárias para as experiências que buscam atrelar educação e luta de classes na perspectiva das classes trabalhadoras são limitadas. Contudo, essa construção necessita ser parte da concepção desse projeto de emancipação da humanidade.

Para pensarmos os elementos que contemplam as proposições e (in)conclusões da presente pesquisa, salientamos a necessidade de avançarmos na discussão sobre a relação entre Educação do Campo e os Movimentos Sociais e, de modo mais específico, sobre a concepção de Educação do MST e a Cultura Corporal. Ao problematizarmos a prática social e seus reflexos na construção de uma concepção de educação e de sociedade, estamos colocando em destaque as questões relacionadas a presente pesquisa com o intuito de encontrar respostas atreladas à temática.

Nessa busca, conforme já destacamos, necessitamos nos aproximar e nos apropriar de um referencial teórico em que foram destacadas as contribuições de Antonio Gramsci, com os aspectos conceituais que nos possibilitaram compreender como estão relacionadas a função de Intelectual e o papel da Cultura em conjunto

com a proposta de Escola Unitária.

Na inter-relação entre as especificidades da função do intelectual e o sujeito social do campo que compõe o MST, notamos que o Intelectual e a sua Cultura estão relacionados a uma função social e a um valor histórico que, enquanto sujeitos do campo, vinculam-se a um grupo que, predominantemente, e, em última análise, compõe a classe trabalhadora. Ao vincularmos esses conceitos a partir de traços característicos do atual sistema, o capitalismo, agregam-se elementos para pensarmos sobre a necessidade e as possibilidades da construção de uma proposta de organização social e educação diferente dessa que temos hoje, assim que possamos ter uma sociedade e uma educação com condições objetivas de vida humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Joelma de Oliveira *et al.* A prática pedagógica da Educação Física no MST: possibilidades de articulação entre teoria pedagógica, teoria do conhecimento e projeto histórico. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 121-140, jan. 2007

ANDRADE, Marcelo. Movimentos sociais, educação e diferenças: definições analíticas e equivalentes práticos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 3, p. 816-831, set./dez. 2015.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

BALDI, Fabiana; ORSO, Paulino José. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST – Educação em movimento. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 50 (especial), p. 275-285, mai. 2013.

BARATTA, Giorgio. **Antonio Gramsci em Contraponto: diálogos com o presente**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

BARBOSA, Lia Pinheiro. As dimensões epistêmico-políticas da Educação do Campo em perspectiva latino-americana. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, vol. 22, n. 2, p. 143-169, jul./dez. 2014.

BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães. Um diálogo sobre a Cultura Corporal e as dimensões dos conteúdos dentro de uma teia de relações. **Motrivivência**, Ano XXV, Nº 41, P. 281-289 Dez./2013.

BELO, Diego Carvalho; PEDLOWSKI, Marcos Antônio. Acampamentos do MST e sua importância na formação da identidade do Sem Terra. **Revista Nera**. ANO 17, vol. 24, JAN/JUN, 2014.

BEM, Arim Soares. A centralidade dos movimentos sociais na articulação entre o Estado e sociedade brasileira nos séculos XIX e XX. **Educação e Sociedade**. vol. 27, nº 97, 2006.

BRASILEIRO *et al.* A Cultura Corporal como área de conhecimento da Educação Física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 4, out./dez. 2016.

BRITTO, Néli Suzana; SILVA, Thais Gabriella Reinert da. Educação do Campo: formação em ciências da natureza e o estudo da realidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 763-784, jul./set. 2015.

BUTTIGIEG, Educação e hegemonia. *In* COUTINHO, Carlos Nelson; TEIXEIRA, Andréa de Paula (org). **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

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

CAPARROZ, Francisco Eduardo. **Entre a Educação Física na Escola e a Educação Física da Escola**. 3 ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2007.

CAPELA, Paulo Ricardo de Canto. "Quais as relações da Educação Física com os Movimentos Sociais?". **Revista Motrivivência**, Santa Catarina, ano XI, n.14, p. 137-145, Maio/2000.

CASTELLANI FILHO, Lino (Org). **Gestão pública e política de lazer: a formação de agentes sociais**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. Cortez: São Paulo, 1992, 2012.

D'AGOSTINI, Adriana; VENDRAMINI, Célia Regina. Educação do Campo ou educação da classe trabalhadora? A perspectiva do empresariado, do estado e dos movimentos sociais organizados. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, vol.22, n.2, p. 299-322, jul./dez. 2014.

De PAULA, Alisson Slider do Nascimento de; SILVA, André Luis Façanha da; LIMA, Kátia Regina Rodrigues. Formação humana e Educação Física: proposições para além do conservadorismo. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 12, n. 2, p. 59-77, jul./dez. 2013.

DESLANDES, Suely Ferreira; OTAVIO CRUZ NETO, Romeu Gomes; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

DORE, Rosemary. Afinal, o que significa o trabalho como princípio educativo em Gramsci? **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 34, n. 94, p. 297-316, set./dez., 2014. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

DIAS, Alesandra Cabreira; DIAS, Gilmar Lopes; CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. Representação social da Educação do Campo para professores em formação. **Psicologia & Sociedade**, vol.28, nº 2, Belo Horizonte, Mai./Agos. 2016.

DUARTE, Newton. A Pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-graduação em Educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 89-110, Jan/Jun. 2006.

ESPÍNDOLA, C.J.; SCHLICKMANN, P. H. A questão agrária brasileira sob a ótica da Educação do Campo. **Geosul**, Florianópolis, v. 29, ESPECIAL, p 57-71, jul./dez. 2014.

FARIAS, Maria Isabel. Educação do/no Campo, um território em disputa: avanços e conquistas. **Revista Nera**, ano 19, nº. 30, JAN/ABRI. 2016.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Reforma agrária e Educação do Campo no governo Lula. **CAMPO-TERRITÓRIO: revista de geografia agrária**, v. 7, n. 14, Agosto, 2012.

FERNANDES, Heloisa. O movimento dos trabalhadores sem Terra e a educação. **Boletim Onteiken**, nº10, novembro, 2010.

FERNANDES, Ivana Leila Carvalho. Educação do Campo: a trajetória de um projeto de mudanças para os povos do campo. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 11, n. 2, p. 58-69, jul./dez. 2012.

FIORI, Giuseppe. **A Vida de Antonio Gramsci**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FRANCISCO, M. V.; ALANIZ, E. P. Interfaces entre a Educação do Campo e a disciplina de Educação Física escolar. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p. 39-67, jul./dez.2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Revista Trabalho, Educação e Saúde** [online], vol.7, p. 67-82, 2009.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIZZO, Giovanni Felipe Ernst Objeto de Estudo da Educação Física: as concepções materialistas e idealistas na produção do conhecimento. **Motrivivência**, Ano XXV, Nº 40, P. 192-206 Jun./2013.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**. v. 16 n. 47 maio-ago. 2011.

GOLDENBERG, Mirian. **A Arte de Pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOLDMANN, Lucien. **Ciências Humanas e Filosofia: Que é Sociologia?**. Rio de Janeiro: Difel, 1978.

GONÇALVES, Eloísa Dias. A contribuição dos movimentos sociais para a efetivação da Educação do Campo: a experiência do programa nacional de educação na reforma agrária. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, nº. 135, abr.-jun. 2016.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Volume 2. Tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 2ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Volume 1. Tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 6ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

_____. Cultura. In: **Escritos Políticos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004 (vol.1). GRAMSCI, 2004.

HACK, Leni. **A Cultura Corporal no Curso Normal de Nível Médio no IEJC/MST**. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Porto Alegre, 2012.

JAPIASSÚ, Hilton e MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

JESUS, Adriana do Carmo de; ROSA, Júlia Mazinini; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. Educação do Campo e política educacional em debate: apontamentos sobre a formação da classe trabalhadora rural na atualidade. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 60, p. 200-214, dez, 2014.

JESUS, Antônio Tavares de. **O Pensamento e a prática escolar de Gramsci**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1981. — Coleção Primeiros Passos.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Tradução, Célia Neves e Alderico Toríbio. 2ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAVOURA, Tiago Nicola. Educação escolar e Cultura Corporal em áreas de reforma agrária: a emancipação humana em análise. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. São Paulo, Out/Dez, 2016.

LESSA, Sergio. **Para compreender a Ontologia em Lukács**. 3ªed. Ijuí: Editora Unijuí, 2012.

LOCKS, Geraldo Augusto; GRAUPE, Mareli Eliane; PEREIRA, Jislaine Antunes. Educação do Campo e direitos humanos: uma conquista, muitos desafios. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 20, n. especial, p. 131-154, 2015.

LUCENA, Carlos; NETTO, Mário Borges. Escola Nacional Florestan Fernandes e a formação de trabalhadores rurais sem Terra: as atribuições do movimento frente à sua base. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n.39, p. 211-224, set. 2010.

MACHADO, Ilma Ferreira; VENDRAMINI, Célia Regina. Políticas públicas para a Educação do Campo: da necessidade aos limites. **Rev. Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara/SP, v. 8, n. 1, 2013.

MALINA, André. **Gramsci e a questão dos intelectuais**. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2016.

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

MARINHO, Vitor. **O esporte pode tudo**. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção questões da nossa época; vol. 3)

_____. **O que é Educação Física?**. São Paulo: Brasiliense, 2011. (Coleção Primeiros Passos; 79)

MARTINS, Marcos Francisco. Gramsci, os intelectuais e suas funções científico-filosófica, educativo-cultural e política. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 131-148, set./dez., 2011.

MARX, Karl. Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório. As diferentes questões. *In*: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Obras Escolhidas** em três tomos. Edições Avante!, Moscou, 1982.

_____. **O Capital: crítica da economia política**. Livro 1. Volume 1. Trad. Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. 3. Edição. São Paulo, Nova Cultural, 1988.

_____. **Manuscritos Econômicos- Filosóficos de 1944**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MEDEIROS, Emerson Augusto de; AGUIAR, Ana Lúcia Oliveira. Educação do/no campo: história, memória e formação. **Educação: Teoria e Prática**. Rio Claro, Vol. 25, n.48, p. 06-18, Jan-Abr. 2015.

MELLO, Rosângela Aparecida. **A necessidade histórica da Educação Física na escola: os impasses atuais**. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

MELO, Marcelo Paula de. **Esporte e dominação burguesa no século XXI: a agenda dos Organismos Internacionais e sua incidência nas políticas de esportes no Brasil de hoje**. 344f. Tese (doutorado) – UFRJ/ESS/Programa de Pós-graduação em Serviço Social, 2011.

MELO, Thiago da Silva. Educação popular no campo: o caso do Acampamento Irmã Dorothy Stang em Ivinhema, Mato Grosso do Sul. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 15, n. 1, p. 67-78, jan./jun. 2016.

MÉSZÁROS, István. **Para Além do Capital**. Tradução de Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2002.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. A teoria crítica de Gramsci nas pedagogias alternativas de educação do campo. **Linhas Críticas**, Brasília, v.13, n.25, p. 185-202, jul/dez, 2007.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2006.

NONATO, S. M. G. S.; TAFFAREL, C. N. Z. Educação Física e Educação do Campo: análise da produção do conhecimento. **Anais: V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo**. Florianópolis: UFSC, 2011, p. 1-17.

NOSELLA, Paolo; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. A Educação em Gramsci. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 2, p. 25-33, maio/agosto, 2012.

NUNES, Aline Silva Andrade; COUTINHO, Adelaide Ferreira; ARAÚJO, Raffaele Andressa dos Santos. O lugar da Educação Física no campo: reflexões sobre a ofensiva capitalista e suas estratégias de dominação do corpo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 65, p. 242-251, out., 2015.

OLIVEIRA, Mara Edilara Batista de. Educação do Campo como espaço em disputa: análise dos discursos do material didático do ProJovem Campo - saberes da terra. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n.33, 2017.

PEREIRA, Josilaine Antunes. Movimento dos trabalhadores rurais sem terra e a educação: desnaturalizando e desconstruindo conceitos. In: **XI Congresso Nacional de Educação; II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação; IV Seminário Internacional sobre profissionalização docente**, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, de 23 a 26 de setembro 2013.

PISTRAK, Moisey. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

RENON, Karin D. Movimento social. In: OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, Tom (Ed.) **Dicionário do pensamento social do Século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento Camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. Educação do Campo: embate entre movimento camponês e Estado. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.28, n.01, p. 459-490, mar., 2012.

_____. Reforma agrária, trabalho agrícola e educação rural: desvelando conexões históricas da Educação do Campo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 79-100, jan./mar, 2015.

ROSSI, Rafael; FURLANETTI, Maria Peregrina de Fatima Rotta. A Educação do Campo em Debate: experiências de luta!. **Educação: Teoria e Prática**. Rio Claro, Vol. 25, n.49, p. 326-339, Mai-Ago. 2015.

SANTOS, Maria Lucimara Dos. **Atividades extensionistas do centro popular de cultura da une (1961-1964)**. P. 28 a 44. Dissertação - Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a Concepção de Politecnia**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 1989.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 2. Edição. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1991.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34 jan./abr., 2007.

_____; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**. v. 15 n. 45 set./dez., 2010.

SCHÖNARDIE, Paulo Alfredo. A relação da Educação do Campo com os paradigmas agrários. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 2, p. 196-214, Maio/Ago. 2017.

STEDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brava Gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

TAFFAREL, Celi Zulke. Pedagogia histórico-crítica e metodologia de ensino crítico-superadora da Educação Física: nexos e determinações. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 27, n. 1, p. 5-23, jan./abr. 2016.

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação e Trabalho: Reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007.

VERGUTZ, Cristina Luisa Bencke; CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. As aprendizagens na pedagogia da alternância e na Educação do Campo. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p. 371-390, jul./dez. 2014.

DOCUMENTOS DO MST

MST. **Nossa luta é nossa escola: a educação das crianças nos acampamentos e assentamentos**. 1990.

MST. **Educação no Documento Básico do MST**. 1991a.

MST. **O que queremos com as escolas dos assentamentos**. 1991b.

MST. **Como deve ser uma escola de assentamento**. 1992a.

MST. **Como fazer a escola que queremos**. 1992b.

MST. **A importância da prática na aprendizagem das crianças**. 1993a.

MST. **Escola, trabalho e cooperação**. 1994.

MST. **Como fazer a escola que queremos: o planejamento**. 1995a.

MST. **Ensino de 5ª a 8ª série em áreas de assentamento: ensaiando uma proposta**. 1995b.

MST. **Princípios da Educação no MST**. 1996a.

MST. **Pedagogia da Cooperação**. 1997a.

MST. **Escola Itinerante em acampamentos do MST**. 1998a.

MST. Como Fazemos a Escola de Educação Fundamental. 1999.

MST. Nossa concepção de educação e de escola. 2001a.

MST. Pedagogia do Movimento Sem Terra: acompanhamento às escolas. 2001b.

MST. Como trabalhar a mística do MST com as crianças. 1993b.

MST. Como trabalhar a comunicação nos assentamentos e acampamento. 1993c.

MST. O trabalho e a coletividade na educação. 1995c.

MST. O desenvolvimento da educação em cuba. 1995d.

MST. Educação infantil: construindo uma nova criança. 1997b.

MST. Educação no MST: Balanço 20 anos. 2004a.

MST. Alfabetização. 1998b.

MST. Jogos e brincadeiras infantis. 1996b.

MST. Educação de Jovens e Adultos: sempre é tempo de aprender. 2003.

MST. Educação infantil: movimento da vida, dança do aprender. 2004b.

MST. Dossiê: MST escola – Documentos e Estudos 1990 – 2001. 2005.