

Práticas educativas comparadas em educação do campo e os desafios da formação omnilateral na América Latina¹

Fábio Fernandes Villela

Doutor em Sociologia pela Unicamp (2007)

Professor do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP – Campus de São José do Rio Preto

e-mail: fvillela@ibilce.unesp.br

Resumo

Este texto tem por objetivo apresentar os desafios e as possibilidades da formação omnilateral na América Latina conforme elaborado em Villela (2009-2010). Este trabalho tem por horizonte sistematizar as práticas educativas do “Terceiro Mundo”, isto é, originadas da experiência educacional dos países da América Latina, África e Ásia. No processo de luta pela emancipação, esses países construíram e estão construindo práticas educativas originais. Nesse sentido, partimos da problematização histórico-teórico do tema, formação omnilateral, e por desdobramento, abordamos a América Latina, escola e formação omnilateral. Problematizamos especificamente as questões relativas aos intelectuais e a organização do trabalho pedagógico nas “escolas no campo” em Cuba (1960-1975). A questão dos “intelectuais e a organização da cultura”, sob uma perspectiva gramsciana (GRAMSCI, 2000), foi abordada em diversos trabalhos ao longo de nossa trajetória acadêmica (VILLELA, 2003; 2008; 2009-2010). No sentido de aprofundar tais questões, abordamos os desafios da formação de crianças e jovens do campo na América Latina. Ao analisarmos as práticas educativas em educação do campo, emerge a temática contemporânea da justiça global.

Palavras-chave: práticas educativas, educação do campo, formação omnilateral, América Latina, justiça global.

Resumen

Las prácticas educativas comparadas en educación en el campo y los desafíos de la formación omnilateral en América Latina

Este texto tiene como objetivo presentar los retos y posibilidades de formación omnilateral en América Latina como se detalla en Villela (2009-2010). Este trabajo tiene como horizonte sistematizar las prácticas educativas del "Tercer Mundo", es decir, se originó de la experiencia educativa en América Latina, África y Asia. En la lucha por la emancipación, estos países se han construido y están construyendo prácticas educativas únicas. En consecuencia, comenzó con la problematización histórico-teórica del tema, la formación omnilateral y despliegue, se discute América Latina, la escuela y la formación omnilateral. A continuación, se discute la cuestiones específicamente relacionadas con los intelectuales e la organización del trabajo pedagógico en las "escuelas en el campo" en Cuba (1960-1975). El tema de los "intelectuales e la organización de la cultura " bajo una perspectiva gramsciana (GRAMSCI, 2000), se abordó en varios trabajos a lo largo de nuestra carrera académica (VILLELA, 2003; 2008; 2009-2010). Con el fin de avanzar en estos temas, se abordan los retos de la educación de los niños y jóvenes del campo en América Latina.

¹ Este texto é produto da pesquisa de pós-doutorado (VILLELA, 2009-2010), desenvolvido na FE-Unicamp, sob supervisão da Prof^a. Dr^a. Liliana Rolfsen Petrilli Segnini, a quem deixo meu agradecimento.

Mediante el análisis de las prácticas educativas de la educación en el campo, surge el tema de la justicia global contemporánea.

Palabras-clave: prácticas educativas, educación rural, formación omnilateral, América Latina, justicia global.

Abstract

Educational practices compared in rural education and the challenges of omnilateral formation in Latin America

This text aims to present the challenges and opportunities of omnilateral formation in Latin America as elaborated in Villela (2009-2010). This work has the horizon systematize the educational practices of the "Third World", i.e. originating from the educational experience of Latin America, Africa and Asia. In the struggle for emancipation, these countries have built and are building unique educational practices. In this sense, we start questioning the historical and theoretical topic, omnilateral formation, and deployment, we discuss the Latin American school and omnilateral formation. We question specifically issues relating to "intellectuals and the organization of culture" in "schools in the countryside" in Cuba (1960-1975). The issue of "intellectuals and the organization of culture", in a gramscian perspective (GRAMSCI, 2000), was addressed in several works throughout our academic career (VILLELA, 2003; 2008; 2009-2010). In order to further these issues, we address the challenges of formation for children and youth of the field in Latin America. By analyzing the educational practices in the schools in the countryside, emerges the theme of contemporary global justice.

Keywords: educational practices, rural education, omnilateral formation, Latin America, global justice.

Introdução

“O sertão está em toda parte”.
(Riobaldo, Grande Sertão: Veredas).

Este texto tem por objetivo apresentar os desafios e as possibilidades da formação omnilateral na América Latina conforme elaborado em Villela (2009-2010). Este trabalho tem por horizonte sistematizar as práticas educativas do “Terceiro Mundo”, isto é, originadas da experiência educacional dos países da América Latina, África e Ásia. No processo de luta pela emancipação, esses países construíram e estão construindo práticas educativas originais. Nesse sentido, partimos da problematização histórico-teórico do tema, formação omnilateral, e por desdobramento, abordamos a América Latina, escola e formação omnilateral. Problematizamos especificamente as questões relativas aos intelectuais e a organização trabalho pedagógico nas “escolas no campo” em Cuba (1960-1975). A questão dos “intelectuais e a organização da cultura”, sob uma perspectiva gramsciana (GRAMSCI, 2000), foi abordada em diversos trabalhos ao longo de nossa trajetória acadêmica (VILLELA, 2003; 2008; 2009). No sentido de aprofundar tais questões, abordamos os desafios da formação de crianças e jovens do campo na América Latina. Ao analisarmos as práticas educativas em educação do campo, emerge a temática contemporânea da justiça global.

A formação omnilateral

Acreditamos que uma das questões centrais das práticas educativas, conforme apresentada por Zabala (1999; 1998), ainda está para ser investigada, qual seja, as condições e possibilidades de formação omnilateral especialmente na América Latina. Todavia, esclarecemos de início, que nossa abordagem é diametralmente oposta à proposta por Zabala (1999; 1998). Seguindo as considerações feitas por Duarte (1993), esta é uma questão que implica na formação de novos valores e atitudes em âmbito individual e coletivo e da valorização da escola como espaço privilegiado (embora não o único), de formação de crianças, jovens, homens e mulheres. Formação do homem concebido como ser natural e objetivo, que se auto-cria e se forma no decorrer da história mediante a atividade de objetivação-apropriação, mecanismo que assegura a “mediação” entre o indivíduo e a história da humanidade, e que “humaniza os sentidos do homem, forma a subjetividade histórica e social”. (C.f. DUARTE, 1993, p. 49).

A formação omnilateral, segundo Marx e Engels (1978, p. 238), compreende o desenvolvimento integral do indivíduo, em todas as potencialidades e em todos os sentidos, pois “[...] o homem desenvolvido é precisamente aquele que tem necessidade da totalidade das manifestações da vida humana”. Nesse sentido, conforme aponta Duarte (1993), cabe pensar no desenvolvimento livre e universal dos sujeitos, implicando na superação da alienação e da redução das relações entre os homens à troca de mercadorias, e na subordinação de sua propriedade coletiva como “patrimônio social”. Implica ultrapassar a individualidade em si, que é de caráter espontâneo, natural, não consciente, envolvendo a apropriação das objetivações genéricas da vida cotidiana. Nessas condições, embora os homens tenham uma sociabilidade, as relações estabelecidas entre eles se dão de maneira natural, não consciente, como uma necessidade colocada pelas contingências da vida em sociedade, e pelas condições de existência humana.

O indivíduo para si pode ser definido como “síntese das possibilidades máximas de desenvolvimento livre e universal dos indivíduos”, de acordo com Duarte (1993, p. 150). É o ser humano desenvolvido em sua integralidade, “síntese de múltiplas determinações” que envolve particularidade e genericidade do indivíduo. Conforme salienta Duarte (1993), pelo elevado grau de dificuldade imposto na conquista desse tipo de formação humana numa estrutura de sociedade capitalista, há uma tendência a se postular que tal tarefa só possa ser efetivada pós-mudança das relações socioeconômicas, esquecendo-se de que a formação do indivíduo para si, do homem omnilateral é fundamental para fazer a mudança social, e que, portanto, é fundamental fazê-la avançar dentro dos limites da sociedade capitalista, produzindo em seu interior os germes da própria mudança, especialmente na América Latina.

América Latina, escola e formação omnilateral

Nos últimos anos a América Latina foi objeto de uma nova ofensiva recolonizadora econômica, política, e militar, que envolve um movimento hegemônico global de longo alcance e que introduz modificações estruturais entre os Estados e especialmente na vida cotidiana das pessoas. Conforme aponta Ceceña (2006), a América Latina é uma sociedade que luta para reencontrar ou reinventar seus sentidos, que busca restabelecer suas condições de vida nos desertos criados pela militarização, paramilitarização, matanças e deslocamentos e que, acumulando indignação moral, logra levantar-se desde suas maiores profundidades em uma marcha histórica, chamando a uma refundação histórica.

O reconhecimento da situação de opressão motiva a busca pela emancipação, conforme nos mostra Ceceña (2006). A América Latina expressa a polarização da luta de classes havendo, por um lado, a ofensiva econômica imperialista (com o Fundo Monetário Internacional - FMI, a Área de Livre Comércio das Américas – ALCA, etc.) e seu ataque militar (com o plano Colômbia e as bases militares), e, por outro lado, a luta dos povos, com resistência, crises e revoluções. Um exemplo desse processo é o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Esse movimento social, conforme Oliveira (2001), vem empreendendo uma luta pela reforma agrária, num processo que não se esgota com a

distribuição dos lotes de terra para cada família, envolvendo uma preocupação com organização e estruturação socioeconômica dos assentamentos como unidades comunitárias, cujas diretrizes políticas estão embasadas em um projeto histórico que vislumbra um novo tipo de sociedade. Uma sociedade igualitária, pautada na construção de relações sociais e produtivas de caráter coletivo.

Segundo o documento da Secretaria Nacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (2010, p. 17), há 90 mil famílias acampadas (aproximadamente 400 mil pessoas), vivendo em mais de mil acampamentos, distribuídos em 23 estados e no Distrito Federal. Os acampamentos dos sem-terra são formados por famílias de camponeses que vivem como trabalhadores rurais, arrendatários, boias-frias, meeiros e querem ter a própria terra para plantar. Ainda segundo a Secretaria Nacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (2010, p. 17), há também famílias pobres que foram expulsas do meio rural e mudaram para a periferia das cidades, mas querem retornar ao campo. Entram no movimento porque enxerga na organização dos trabalhadores rurais uma alternativa para a conquista da terra, para melhorar a sua condição de vida, ter sua casa, uma horta para plantar e trabalhar, dar educação, lazer e garantir saúde para a família.

Em meio a esse quadro delineado se insere as práticas educativas das escolas do MST. Segundo Machado (2006), de modo especial nas escolas de assentamentos, há grandes possibilidades de constituição e afirmação da categoria infância como sujeito social, sujeito de direitos, com capacidade organizativa e propositiva e de participação autônoma e coletiva. Segundo a autora, as práticas educativas das escolas do MST, indicam uma concepção diferenciada de criança, fugindo da tradicional visão do adulto em miniatura e da idílica visão da criança como um ser totalmente indefeso e incapaz de pensar e agir sobre o mundo que a cerca. Conforme nos mostra Machado (2006), para o MST a criança e os jovens são sujeitos se constituindo na relação com outros sujeitos adultos e crianças, na relação com o seu meio, que é extremamente complexo nas suas ramificações materiais, produtivas e sociais.

O princípio fundamental no processo de valorização da criança como sujeitos, segundo Machado (2006), é a constituição da autonomia infantil: a criança nos assentamentos tem o exercício da escolha e da tomada de decisão. Entretanto não se trata de uma escolha meramente individualizada, senão participada, discutida, coletivizada. Para a autora, vem daí a importância dada à presença das crianças e dos jovens nas diversas atividades políticas e culturais promovidas pelo MST, presença simbolizada pela participação da criança, como sujeito ativo, na construção de uma nova história dos trabalhadores do campo.

Nas escolas do MST, segundo Machado (2006), enfatiza-se a participação infanto-juvenil na organização e operacionalização das práticas educativas, de modo que o ato educativo se faça com as crianças e os jovens, e não apenas para eles. A participação é um mecanismo democrático essencial para se obter o envolvimento das crianças e dos jovens com o processo pedagógico. Para Machado (2006, p. 115), é nesse espaço que se encontra os desafios de uma formação omnilateral. A autora enfatiza que “é necessário que a escola se organize como centro dos interesses infantis, que não são aleatórios, mas embasados na prática social; que se organize como um espaço de formação omnilateral, capaz de permitir o pleno desenvolvimento da criança e, fundamentalmente, que ela seja criança” conforme Machado (2006, p. 115).

Acreditamos que as escolas do campo possuem condições de construção de novas relações, se incorporassem comparativamente as experiências dos chamados países do “Terceiro Mundo”, especialmente da América Latina. Em nosso trabalho, (VILLELA, 2009), procuramos revelar as possíveis relações entre a “escola e a formação omnilateral” desenvolvidas nesses países. Algumas questões centrais de nosso trabalho são: como organizar o ensino-aprendizagem nessa perspectiva, como deve ser a organização do trabalho pedagógico, no âmbito das relações entre “educação e trabalho” no campo. Para responder a essas indagações escolhemos a experiência concreta da organização do trabalho pedagógico das “escolas no campo” desenvolvido pelos intelectuais orgânicos do Instituto Superior Politécnico “José Antonio Echeverría”, La Habana, Cuba de 1960-1975,

cujo expoente foi o arquiteto-pedagogo Fernando Salinas. A seguir, procuramos destacar a experiência de organização do trabalho pedagógico desenvolvido para as “escolas no campo”.

Uma experiência na educação comparada: as práticas educativas nas escolas no campo em Cuba (1960-1975)

A ideia de pesquisar “experiências na educação comparada” surgiu da constatação de que tais experiências possibilitam o desenvolvimento dos estudos sobre a “pedagogia do trabalho” (C.f. ROSSI, 1982; FARIAS, 1994). Neste sentido procuramos, em Villela (2009), recuperar a organização do trabalho pedagógico desenvolvido no Instituto Superior Politécnico “José Antonio Echeverría”, La Habana, Cuba (1960-1975), (doravante, ISPJAE). Os relatos de Segre (2006a; 2006b; 2004; 2000; 1999; 1987), repõem os acontecimentos políticos, sociais e econômicos que se desencadearam a partir de 1º de janeiro de 1959, e que marcaram o rumo do ensino universitário, pelas mudanças de conteúdo imediatas à ação construtiva da Revolução. Segundo o autor, no mês de fevereiro se cria o Instituto Nacional de Ahorro y Vivienda (INAV) que se responsabiliza pela realização de conjuntos habitacionais populares em todo o país, impulsionados por Pastorita Nuñez.

O arquiteto Osmundo Machado, no Departamento de Proyección Social da Junta Nacional de Planificación (Revolucionaria), elabora um plano para o desenvolvimento de centros comunitários na Sierra Maestra; e o Ministério de Bienestar Social, dirigido por Raquel Pérez, procede à erradicação dos bairros insalubres. Ficava assim, segundo Segre (2000), definida a orientação da arquitetura em função dos planos estatais expostos por Fidel Castro no *Colegio Nacional de Arquitectos* no início desse ano. Conforme relata Segre (2000), a resposta dos profissionais “tradicionais”, que concentravam os grandes encargos privados e governamentais, foi a progressiva saída do país em direção aos Estados Unidos. A elaboração sintética do período de 1960 a 1975 foi feita por Segre (2000, p. 3) da seguinte maneira:

Diante do vazio de docentes, o Conselho Universitário solicitou a Fernando Salinas e a Raúl González Romero integrar-se à docência e elaborar um novo plano de estudos de carreira. Ao mesmo tempo se convidou arquitetos jovens a participar das tarefas pedagógicas, alguns deles provenientes de América Latina e concluiu a etapa criadora da revista *Arquitectura Cuba* (1971-1974) - realizada em equipe com Roberto Segre -, em um antológico número dedicado a Vietnam, com a participação de estudantes da Escola provenientes daquele país. A partir de então, a palavra ‘arquitetura’ foi substituída pelo termo ‘construção’, criando-se a Faculdade de Construções no ISPJAE; se eliminou o Dia do Arquiteto, celebrado no dia 13 de março, dia da morte de José Antonio Echeverría - já havia desaparecido o Colégio de Arquitectos substituído pelo *Centro Técnico Superior de la Construcción* - e Salinas deixa a direção da revista e a docência para dedicar-se plenamente à obra principal de sua trajetória: a sede da Embaixada de Cuba na Cidade do México.

Os principais acontecimentos que o ISPJAE vivenciou na dinâmica da Revolução, são destacados por Segre (2000): (1) as contradições com os Estados Unidos que culminaram com o bloqueio de Cuba e cujos momentos dramáticos foram a invasão da *Playa Girón* (1961) e a Crise de Outubro (1962); (2) a Ofensiva Revolucionária (1968); (3) a Safra dos 10 milhões (1970); (4) a Universalização da Universidade (1968); e (5) o processo de institucionalização do país (1975). Podemos identificar, a partir de Segre (2000), as principais características da organização do trabalho pedagógico no ISPJAE neste período: (a) três correntes básicas da docência; (b) a integração com a dinâmica da Revolução; (c) integração do estudante na problemática da vanguarda cubana; (d) o ateliê vertical; (e) a

união entre trabalho e educação; e (f) a formação de homens plenos. Destacamos, a seguir, cada uma destas características.

(a) As Três Correntes Básicas da Docência

Conforme relata Segre (2000), seria possível identificar ao longo deste período a existência de três correntes básicas na docência: (1) romântico-individualista de curta duração, encabeçada por Ricardo Porro, que deixou a Escola em 1962, e com um pequeno grupo de adeptos; (2) científico-artístico-cultural, liderada por Fernando Salinas (chefe do Departamento de Desenho) até 1965, e apoiada pelo então diretor, Roberto Carrazana, e um numeroso grupo de professores; e a (3) tecnocrática, apoiada pelo Micons (Ministério da Construção), cujos representantes eram Eduardo Granados, Gonzalo de Quesada e Eduardo Ecenarro, e que ocuparam cargos diretivos na Universidade, entre 1965 e 1969. A seguir, podemos observar alguns projetos de Fernando Salinas.

(b) A Integração com a Dinâmica da Revolução

Outra característica da organização do trabalho pedagógico da escola de arquitetura do ISPJAE é a integração à dinâmica da Revolução. Conforme relata Segre (2000), desde o primeiro plano de estudos formulado em 1960, se assumiu como objetivos essenciais a integração com a dinâmica cultural da Revolução e a participação dos alunos na solução dos problemas concretos que demandava a construção de obras sociais. Segre (2000) sintetiza este princípio com as palavras de Fernando Salinas: “deseja-se a busca de uma arte da Arquitetura dentro das técnicas que determina o desenvolvimento da Revolução” (SALINAS, 1965, p. 03).

(c) Integração do Estudante na Problemática da Vanguarda Cubana

Mais uma característica do trabalho pedagógico, com relação à formação artística, é o abandono de velhos esquemas da formação clássica e integração do estudante na problemática da vanguarda cubana. Segre (2000) revela que a disciplina Plástica cursada no primeiro e segundo ano, teve como docentes: Raúl Martínez, Tomás Oliva, Guido Llinás, Antonia Eiriz y Loló Soldevilla. O curso de Fundamentos da Arquitetura, foi dirigido por Joaquín Rallo, com a participação de Roberto Gottardi, Sergio Baroni y Luis Lápidus, que introduzia o aluno nos conhecimentos objetivos da forma, o espaço e a cor através do estudo da cidade de La Habana e seus edifícios. Segre (2000) informa que haviam construído uma grande maquete da zona histórica, que permitia a identificação e análise de ruas, praças e monumentos.

(d) O Ateliê Vertical

Uma experiência pedagógica que se difundiu entre as várias escolas de arquitetura da América Latina foi o Ateliê Vertical. Segundo Segre (2000), os ateliês de desenho, dirigidos por Ricardo Porro, Iván Espín, Vittorio Garatti, Fernando Salinas, Raúl González Romero e outros, articularam a criatividade com a análise da realidade concreta. Segre (2000) informa que a breve experiência do “Ateliê Vertical” integrava os alunos de todos os anos sob um só professor, e se deslocou para várias cidades do interior, Matanzas, Sancti Spíritus e Trinidad, para familiarizá-los com as diferentes particularidades do território e a sociedade cubana.

(e) União entre Trabalho e Educação

A união entre trabalho e educação foi experimentada pelos alunos através do vínculo entre os novos temas urbanos e rurais. Segre (2000) relata que os estudantes participaram da construção da Cooperativa “Menelao Mora” na Província de La Habana, sob a direção de Salinas e González Romero, obra que se realizou com habitações camponesas e a participação dos arquitetos Cecilia Menéndez, Selma Díaz, Rafael Moro e Norman Medina. Os alunos e os professores Fernando Salinas e Raúl González Romero, obtiveram dois prêmios internacionais: o da VI Bienal de São Paulo (1961), e no mesmo ano, a Medalha de Prata no 2º Encontro de Faculdades de Escolas de Arquitetura celebrado no México.

A equipe que obteve o prêmio da VI Bienal de São Paulo (1961) propôs o projeto de um centro educacional rural de ensino primário e secundária, situado na *Granja del Pueblo “El Corojal”*, Pinar del Río, e foi desenhado com elementos estruturais pré-fabricados. Junto com Fernando Salinas participou Rafael Mirabal e os alunos Raquel Cadavid, Norman Medina, Carlos Capote, Alberto Rodríguez, Joel Ballesté, José Cortiñas, Isabel Castillo, Ana Isabel Campaña, Ismael López de Villavicencio, Rogelio Paredes e José Luis Céspedes (SALINAS, 1961). A equipe que obteve a medalha de Plata no México, foi dirigida por Raúl González Romero com um projeto de uma cooperativa agrícola no povoado “Pedro Betancourt” de Matanzas.

O estreito vínculo entre trabalho e educação pode ser inferido, a partir dos relatos de Segre (2000), na participação dos alunos como desenhistas e projetistas nas oficinas do Micons, responsáveis pelas grandes obras sociais: a *Unidad Vecinal de La Habana del Este*; a Cidade Universitária José Antonio Echeverría (CUJAE); as Escolas de Arte, as obras turísticas, rurais e industriais. Conforme relata Segre (2000), nos primeiros anos, estudantes e professores trabalhavam nas manhãs no Ministério da Construção e as aulas eram assistidas à tarde até a noite na sede da escola.

O arquiteto Reinaldo Togores (2009), participou da experiência coletiva de projeto das “Escolas no Campo” e relata que já em 1.959 surge a ideia de criar no principal cenário da guerra revolucionária, a *Sierra Maestra*, uma Cidade Escolar com capacidade para abrigar 20.000 crianças de origem camponesa, daqueles que, por viver nas zonas montanhosas, haviam visto privados até então do ensino. A Cidade Escolar “Camilo Cienfuegos” foi construída em um local chamado “*Las Mercedes*”, em plena montanha. Contraposta ao isolamento da vivenda camponesa tradicional, se apresenta como um conjunto urbano composto por unidades escolares e habitações, que contando com uma zona cultural/recreativa/administrativa, uma zona de serviços públicos e uma zona industrial de fábricas e granjas modelo para o trabalho dos alunos, ocupando toda uma extensão de 6.700 hectares. Togores (2009, p. 2) afirma que:

Teve que transcorrer algum tempo antes que aquela primeira experiência rendesse seus frutos, fazendo-se de aplicação geral. Entretanto, teve lugar a campanha de Alfabetização de 1.961. Através dela, milhares de adolescentes transformados em *Maestros Voluntarios* levaram o ensino primário aos mais remotos campos e montanhas. As escolas privadas foram nacionalizadas. Criou-se um sistema de ensino de adultos. Instrumentou-se um vasto plano de bolsas e a educação de nível médio se ampliou consideravelmente mediante a criação de novas Escolas Secundárias Básicas em todo o país.

Relatando a experiência das “escolas no campo”, Togores (2009), afirma que durante o período de 1969-70 se implantou oficialmente o sistema das “escolas no campo” como meio para vincular o trabalho aos estudantes a partir do sétimo grau e que consistiu em trasladar alunos e professores durante 45 dias a acampamentos habilitados próprios nas zonas de produção agrícola, fazendo possível a participação do estudante nas diversas tarefas produtivas junto aos trabalhadores agrícolas e técnicos do lugar. No curso escolar de 1969-70 iniciou suas atividades a primeira Escola Secundária Básica no Campo. O desenvolvimento deste novo tipo de escola, segundo Togores (2009), “representou um salto qualitativo não só desde o ponto de vista pedagógico: mas também no plano da arquitetura escolar, e repercutiu ainda em outros programas construtivos”. Conforme afirma o autor:

Tratava-se do protótipo para um gigantesco plano de escolas que ao longo de todo o país criaria as condições para a integração absoluta do trabalho e o estudo. Estas escolas se implantariam em zonas apropriadas para cultivos tais como cítricos, café, tabaco, tubérculos, grãos e vegetais, cujas atividades produtivas se consideravam compatíveis com a idade e as habilidades dos alunos. A cada escola se asignaria algo más de 500 hectáreas de tierra cultivable, que sería atendida por los alumnos durante

una sesión de tres horas al día. Esta sesión de trabajo se alternaría con la sesión de cinco horas de docencia y diversas actividades deportivas y culturales. La matrícula de cada escuela sería de 600 alumnos, todos internos y que provenían, en general, de regiones vecinas. (TOGORES, 2009, p. 3).

As práticas educativas presentes no projeto das “escolas no campo” em Cuba, segundo Figueroa, Prieto e Gutiérrez (1974, p. 17-29) foram: (1) Educação na coletividade; (2) Combinação de estudo com trabalho; (3) Formação do estudante produtor; (4) Educação universal; (5) União da educação aos planos de desenvolvimento econômico; (6) Educação através do enlace do jovem estudante com o trabalhador do campo; (7) Educação para a formação de hábito de trabalho intelectual; (8) Desenvolvimento das inclinações e atitudes individuais; (9) Educação para o estímulo da emulação socialista; (10) Educação para o trabalho de auto-serviço e socialmente útil; (11) Educação dos jovens no cuidado e conservação da propriedade social; (12) Educação para a formação vocacional e orientação profissional; (13) Educação para a solidariedade internacional; (14) Educação para a participação dos jovens no governo da instituição escolar; (15) Educação dentro dos princípios do marxismo-leninismo.

Há um interessante depoimento sobre as “Escolas no Campo” de quem estudou nelas. Trata-se de Sánchez (2009), filóloga, jornalista cubana, que alcançou fama internacional, numerosos prêmios por seus artigos e críticas da situação social em Cuba, conhecida mundialmente por seu blog “*Generación Y*”, editado desde abril de 2007, e que a revista *Time* incluiu em sua lista de “cem pessoas mais influentes de 2008”. A autora afirma que:

A ideia de conjugar o estudo com o trabalho nos cursos pré-universitários parecia muito boa no papel. Tinha ares de imortal futuro naquele escritório onde a converteram numa disposição ministerial. Porém a realidade - tão rebelde como sempre - fez sua própria interpretação das escolas no campo. A ‘argila’ que se intentava formar no amor à lavra, estava constituída por adolescentes afastados - pela primeira vez - do controle paterno, e que encontraram condições habitacionais e alimentares muito diferentes das projetadas. Eu, que deveria ter sido o ‘homem novo’, apenas pude chegar a ser um ‘homem bom’, formei-me com uma dessas bolsas de estudo em Alquizar, na municipalidade de Havana. (SÁNCHEZ, 2009, p. 1).

As informações contemporâneas sobre o fim das “Escolas no Campo” são contraditórias, por um lado fala-se em desativação, por outro, em reparação, remodelação, criação de novas escolas etc. Rivera (2008, p. 4) relata que há um amplo movimento de reparação de centros escolares, não só na capital Havana, mas que se estendeu a todo o território nacional com a remodelação de 335 escolas. Também informa que se criaram capacidades e condições para dar merenda escolar aos alunos do ensino médio, e se garantiram as condições necessárias para levar as escolas primárias um professor para cada 20 crianças. O autor afirma que:

Se criaram escolas de instrutores de arte em todas as províncias do país, incluído o município especial da *Isla de la Juventud*, nos quais se graduaram 16.000 estudantes. No verão de 2003 a intensidade construtiva não foi menor. Na mesma *Ciudad de La Habana* surgiram 15 residências para os professores gerais integrais do interior do país que assumiram a docência ante a demanda destes profissionais que se apresentava na capital. As escolas no campo, que acumularam imensos problemas durante a década de 90, também se estendeu o intenso programa de reparações. Graças a eles, foram recuperados 40 institutos pré-universitários na província de *La Habana*, assim como outros em *Jagüey Grande*, *Matanzas*, e em *Sandino*, *Pinar del Río*. (RIVERA, 2008, p. 4).

(f) A Formação de Homens Plenos

As principais práticas educativas presentes na organização do trabalho pedagógico do ISPJAE, segundo nosso ponto de vista, emergem do debate cultural e ideológico que ocorreu no VII Congresso Internacional da União Internacional dos Arquitetos (UIA) em La Habana (1963). Segundo o relato de Segre (2000), neste congresso participaram milhares de arquitetos e estudantes de todo o mundo onde se trocou ideias e experiências. No debate se explicitou duas tendências antagônicas: a primeira posição defendia o socialismo como um sistema liberador das forças criadoras da sociedade, posição exposta por Che Guevara em *“El socialismo y el hombre en Cuba”* (C.f. GUEVARA, 2003) e sintetizada na seguinte frase: “nós socialistas somos más livres porque somos mais plenos; somos mais plenos porque somos mais livres”, e a segunda posição que denunciava a ameaça do realismo socialista e do tecnocratismo imposto pelos funcionários, “perigo já assinalado por Fidel”, segundo Segre (2000).

Fernando Salinas foi o relator-geral do VII Congresso da UIA e, segundo Segre (2000), procurou resumir as ideias, que se expressaram em vários discursos e escritos de Castro e Guevara, sobre “o necessário equilíbrio entre a técnica e a estética e a necessidade de colocar o talento criador a serviço das necessidades sociais”. Salinas sintetiza o espírito do VII Congresso nas seguintes frases: “a arquitetura é a arte da forma para ser vivida pelo povo” e finalizava sua análise da arquitetura no mundo: “transforme-se ao homem e com ele se transformará a arquitetura” (C.f. GUEVARA, 1964). Essas seriam as principais polêmicas que permeavam o debate cultural e ideológico e que configuraram a organização do trabalho pedagógico nas “escolas no campo” em Cuba de 1960 a 1975.

Contemporaneamente podemos deduzir, a partir do exame dos fatos com relação à educação de um modo geral e, de acordo com o Ministerio de Educación de La República de Cuba (2010), que o governo concede a maior importância à plena realização do direito à educação de seus cidadãos e desde seus primeiros dias, incorporou como uma das primeiras prioridades no desenvolvimento de políticas e programas, a superação dos obstáculos estruturais e institucionais ao pleno desfrute deste direito no país. Uma das primeiras medidas revolucionárias foi a erradicação do analfabetismo, conforme apresentamos no subitem (e) União entre Trabalho e Educação deste texto, e a criação das condições para garantir a educação universal e gratuita em todos os níveis de ensino, o qual hoje é uma realidade.

O Ministerio de Educación de La República de Cuba (2010), assegura que o Estado Cubano, com a participação e respaldo das organizações sociais e não governamentais, é o encarregado da estruturação e funcionamento de um sistema nacional de educação orientado ao desenvolvimento e formação das novas gerações num processo docente educativo integral, sistemático, participativo e em constante desenvolvimento, que se apoia num conjunto de princípios, que formam um sistema intimamente relacionado e entre os que se podem assinalar os seguintes: a) O princípio do caráter em massa e com equidade da educação; b) O princípio de estudo e trabalho; c) O princípio da participação democrática de toda a sociedade nas tarefas da educação do povo; d) O princípio da educação e da escola aberta à diversidade; e) O princípio do atendimento diferenciado e a integração escolar e f) O princípio da gratuidade.

Podemos identificar as principais linhas de ação para o decênio, segundo o Ministerio de Educación de La República de Cuba (2010): (1) é na escola e organizado por ela, onde se produz fundamentalmente o processo de educação e socialização das novas gerações; (2) a escola deve promover, sobre a base de um diagnóstico das necessidades educativas e sociais de cada menina e menino, família e grupo social, as ações preventivas e pedagógicas que se requeiram para atingir os fins educativos; (3) o diretor de escola tem que ser o principal quadro de direção no sistema educacional; (4) a introdução de mudanças na concepção, métodos e estilos de trabalho mais democráticos nas escolas; (5) o aperfeiçoamento do princípio do estudo - trabalho; (6) o incremento das vias não formais na educação comunitária; (7) a otimização do processo docente educativo. Trata-se de “organizar a superação e requalificação que cada qual precisa”. Como um método idóneo de trabalho com as estruturas de direção se realiza o “Treinamento Metodológico Conjunto”.

Enfim, as três últimas linhas de ação do Ministerio de Educación de La República de Cuba (2010) para o decênio são: (8) passa a um primeiro plano a atividade científica na solução dos problemas, organizada pelos “Conselhos Científicos Territoriais”; (9) as direções estaduais de educação, conjuntamente com os institutos superiores pedagógicos, concebem e dirigem os treinamentos metodológicos conjuntos, como via de elevar a efetividade do trabalho metodológico; (10) os institutos superiores pedagógicos são os encarregados de organizar, a partir do diagnóstico da idoneidade dos quadros e docentes, as atividades de superação e pós-graduação. Neste processo, os centros formadores de maestros se responsabilizam com a preparação científica das estruturas de direção e os quadros docentes e com todo o labor metodológico da província.

Os desafios da formação de crianças e jovens do campo na América Latina hoje

Quais os principais desafios da educação de crianças e jovens na América Latina hoje? Uma primeira aproximação seria qualificar o que seria “campo”? Segundo Cornils (2009, p. 11), são os municípios do Brasil que definem o que são áreas urbanas ou rurais, de acordo com leis municipais e sempre avaliando como arrecadar mais Imposto Territorial Urbano, principal fonte de receita das prefeituras. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) considera essa definição dos municípios, para fazer o Censo. Conforme aponta Cornils (2009), quando se considera apenas a população, pode-se dizer que este país é urbano. De acordo com o Censo 2000, nas áreas rurais moram 22% da população, ou 37,8 milhões de pessoas. Segundo Cornils (2009, p. 12), um olhar mais profundo, no entanto, vai perceber que as áreas não urbanizadas representam 99,75% do território nacional, de acordo com projeto da Embrapa. Esse dado se refere ao projeto “Monitoramento por Satélite” da Embrapa. Nessas áreas está o agronegócio e também a agricultura familiar que é responsável por 75% dos alimentos que vão à mesa dos brasileiros; estão os minérios, as florestas e o cerrado, os índios, os quilombolas e os ribeirinhos. As áreas rurais fazem parte fundamental da riqueza, da diversidade e da identidade cultural do Brasil. Conforme dizia o mestre Guimarães Rosa (1978, p. 9): “O sertão está em toda parte”.

Segundo nosso ponto de vista, a recuperação de experiências na educação permitiria a comparação e ajudaria a compreender os desafios da formação de crianças e jovens do campo em países que são “grandes sertões”. Esta perspectiva implica em um enfoque coletivo dos problemas para lograr soluções em função de grandes coletivos humanos, para além das soluções de “inclusão digital”, através de “telecentros rurais” (Cf. CORNILS, 2009). A comparação de experiências na educação dos países da América Latina permitiria sistematizar as novas possibilidades de formação omnilateral. Trabalhar sob essa perspectiva é um grande desafio para todos, pois, como bem sabemos, vivemos imersos em um projeto de sociabilidade capitalista implantado pelo neoliberalismo cuja principal estratégia é “educar para o consenso” (FALLEIROS, 2005).

A recuperação das práticas dos intelectuais orgânicos do ISPJAE contribuiria nesse sentido. A especialista na obra e ex-aluna de Fernando Salinas, Eliana Cárdenas (2002), destaca uma frase que assume um papel chave na perspectiva de formação omnilateral: “[...] transforme-se ao homem e com ele se transformará a arquitetura” (C.f. GUEVARA, 1964). O que transparece na prática educativa de Fernando Salinas e dos intelectuais orgânicos do ISPJAE é a perspectiva guevarista da construção do “homem novo”. Guevara afirmava: “A revolução se faz através do homem, mas o homem deve forjar, dia-a-dia, seu espírito revolucionário”, de acordo com Guevara (1979, p. 638). Guevara enfatiza o papel central do homem na transição socialista. Para além da transformação da base econômica, Guevara ressalta que: “Para construir o comunismo, simultaneamente com a base material, tem que se fazer o homem novo” (C.f. GUEVARA, 1979, p. 631).

A concepção de “homem novo” salienta o papel central dos homens como sujeitos da transformação histórica, que ao transformarem a si mesmo, transformam a sociedade. A

contribuição fundamental desses pedagogos consiste no resgate do horizonte humanista do marxismo. Conforme aponta Lowy (2006, p. 29), os temas centrais da obra marxista de Guevara, a reflexão sobre a transição para o socialismo, a utopia comunista de um homem novo, são temas que tem o seu fundamento no “humanismo revolucionário”. Por isso precisamos recuperar, mais do que nunca, esse marxismo humanista, antidogmático, ético, pluralista e revolucionário. Ao analisarmos as práticas educativas dos intelectuais orgânicos do ISPJAE, emerge a temática contemporânea da “justiça global”. Conforme aponta Garcia (2003, p. 1-2):

A leitura detalhada destes trabalhos [*“En Argelia”, “El socialismo y el hombre em Cuba” e “Crear dos, três, muchos Viet Nam, es la consigna”*] nos aproxima de uma fase teórica concluinte, não só por ser premissa de sua etapa internacionalista, mas sobre tudo porque conforma a culminação de um método de trabalho, onde se assume o teórico para alcançar soluções de problemas concretos através de uma prática política consequente por meio de um processo ascendente, separado do apologético e do dogmático e marcado por uma ética revolucionária, humanista e marxista, que o leva a ser um “adiantado” em sua época, fazendo que suas ideias e sua luta mantenham total vigência na atual perspectiva da justiça global.

Como conclusão, podemos afirmar que os intelectuais orgânicos do ISPJAE, ao colocarem em prática as ideias que estavam *in nuce* nos textos de Guevara, desenvolveram a temática contemporânea da “justiça global” (Cf. SÁEZ, 2009; TIBLE, 2005 e MONTEAGUDO, 2004) constituindo uma “escola da justiça global”, conforme Villela (2009), e fazendo com que suas ideias mantenham sua vigência até os dias de hoje. Os projetos das “escolas do campo” do ISPJAE, especialmente no período de 1960-1975, se propuseram a transformação do universo educacional e sociocultural, em função do desenvolvimento de “homens plenos” e de um elevado compromisso com a comunidade, onde prevaleceu a justiça social e a solidariedade. Essas múltiplas razões fazem com que as ideias desses intelectuais mantenham uma atualidade e uma autenticidade na solução dos desafios da educação de jovens e crianças do campo na América Latina hoje.

Referências bibliográficas

CÁRDENAS, Eliana. (2002). Por una teoría para transformar el ambiente. **Arquitectura y Urbanismo**, Vol. XXIII, n. 3, ISPJAE, La Habana, 2002, pp. 8-15.

CECEÑA, Ana E. E. Sujetizando el objeto de estudio, o de la subversión epistemológica como emancipación. In: _____. (Org.). **Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociais – CLACSO, 2006.

CORNILS, Patrícia. Estradas abertas para a inclusão. **A rede: tecnologia para a inclusão Social**, Ano 5, n. 47, p. 10-13, maio, 2009, São Paulo.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. Campinas: Autores Associados. 1993.

FARIAS, Itamar Mazza de. **Pedagogia do trabalho: seus princípios no cotidiano escolar**. Campinas, 1994. 193p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas, 1994.

FALLEIROS, Ialê. Parâmetros curriculares nacionais para a educação básica e a construção de uma nova cidadania. In: NEVES, L. M. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

FIGUEROA, Max; PRIETO, Abel; GUTIÉRREZ, Raúl. **La escuela secundaria en el campo: una innovación educativa en Cuba**. Paris: Unesco, 1974.

GARCIA, María del C. A. Prólogo. In: GUEVARA, Ernesto C. **Justicia global: liberación y socialismo**. 1. ed. Buenos Aires: Nuestra America, 2003.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. v. 2. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GUEVARA, Ernesto C. **Justicia global: liberación y socialismo**. 1. ed. Buenos Aires: Nuestra America, 2003.

_____. El socialismo y el hombre en Cuba. In: _____. **Obra revolucionaria**. 8. ed. México: Era, [(1965) 1979]. p. 627-639.

_____. Discurso de clausura del encuentro de profesores y estudiantes, **Arquitectura Cuba**, n. 331, La Habana, enero-marzo, 1964, p. 13-14.

LOWY, Michael. **O pensamento de Che Guevara**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

MACHADO, Ilma. F. A criança como sujeito social na educação do campo. **Educação Pública**, Cuiabá, v. 15, n. 27, p. 109-118, jan./abr. 2006.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Crítica da educação e do ensino**. São Paulo: Moraes, 1978.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA REPÚBLICA DE CUBA. CUBA. **Aspectos da la educación en Cuba**. Portal Educativo Cubano. Net, Cuba, 2010. Disponível em: <<http://www.rimed.cu/>>. Acesso em 04 dez. 2010.

MONTEAGUDO, Graciela. **Filósofos, caracoles y Letizia: una visita a Chiapas**. Net, México, 2004. Disponível em: <http://www.globaljusticecenter.org/articles/chiapas_esp.htm>. Acesso em 21 dez. 2009.

OLIVEIRA, Ariovaldo U. de. **A geografia das lutas no campo**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

RIVERA, Yailin Orta. Una inmensa revolución constructiva. **Juventud Rebelde**. Havana, 10 jan. 2008. Nacional, p. 4.

ROSA, João G. **Grande sertão: veredas**. 13. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.

ROSSI, Wagner G. **Pedagogia do trabalho 2: caminhos da educação socialista**. São Paulo: Moraes, 1982.

SÁENZ, Víctor Manuel Marí. **Movimientos sociales y educación popular en tiempos de globalización**. Net, Espanha, 2009. Disponível em: <http://www.opech.cl/educsuperior/alternativas/movimientos_sociales_educacion_popular.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2009.

SALINAS, Fernando. Un comentario sobre la presencia de la Escuela de Arquitectura de la Universidad de La Habana en la VI Bienal de Arte de San Pablo, Brasil. **Espacio**, n. 1, Año 1, segunda época, La Habana, 1961, p. 22-23.

SALINAS, Fernando. Una educación para el diseño. **Boletín de la Escuela de Arquitectura**, n. 2, La Habana, julio, 1965.

SÁNCHEZ, Yoani. **Adiós a las escuelas en el campo**. Net, Cuba, 2009. Disponível em: <<http://www.desdecuba.com/generaciony/>>. Acesso em: 22 dez. 2009.

SEGRE, Roberto. Fernando Salinas. In: SADER, Emir; JINKINGS, Ivana; MARTINS, Carlos E.; NÓBILE, Rodrigo (Orgs.) **Latinoamericana**: enciclopédia contemporânea da América Latina e do Caribe. São Paulo: Boitempo, 2006a.

_____. A razão construtiva nas escolas paulistas. **Revista Projeto Design 321**. Net, São Paulo, 2006b. Disponível em: <<http://arcoweb.com.br/debate/debate96.asp>>. Acesso em: 22 dez. 2009.

_____. Os sonhos da utopia comunista cubana. **Revista AU**, São Paulo, n. 118, p. 53-59, Jan. 2004.

_____. **FAU 1960-1975**: Los “años de fuego” de la cultura arquitectónica cubana. Net, Roma, Itália, fev./mar, 2000. Disponível em: <http://www.archivocubano.org/fau_1.html>. Acesso em 26 dez. 2000.

_____. **Los espacios del hombre pleno**. (1999). Entrevista a Fernando Salinas (1988-1992). Net, Roma, Itália, 1999. Disponível em: <http://www.archivocubano.org/salinas_1.html>. Acesso em 26 dez. 1999.

_____. **Arquitetura da revolução cubana**. São Paulo: Nobel, São Paulo, 1987.

SECRETARIA NACIONAL DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **MST: Lutas e Conquistas**. Net, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.mst.org.br>>. Acesso em 21 abr. 2010.

TIBLE, Jean François Germain. **O mundial e a estrela da manhã**: a imaginação política crítica entre Estado e movimento. Rio de Janeiro, 2005. 120 p. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais). Centro de Ciências Sociais da PUC-Rio - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2005.

TOGORES, Reinaldo. **20 años de construcción en Cuba. Obras escolares y sociales**. (1979). Net, Espanha, 2009. Disponível em: <<http://personales.unican.es/togoresr/index.html>>. Acesso em 21 dez. 2009.

VILLELA, Fábio Fernandes. **A escola da justiça global**. Campinas, 2009-2010. Supervisão: Prof^ª. Dr^ª. Liliana Rolfsen Petrilli Segnini. Monografia (Pós-Doutorado). Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas, 2009-2010.

_____. **Indústria da construção civil e reestruturação produtiva**: as novas tecnologias e seus modos de socialização construindo as cidades contemporâneas. São Paulo: Giz Editorial, 2008.

_____. **Rino Levi: hespéria nos trópicos**. A racionalização dos processos de trabalho em escritórios de arquitetura e a interação entre intelectuais, estado desenvolvimentista e a industrialização em São Paulo. Campinas, 2003. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - Universidade Estadual de Campinas, 2003.

ZABALA, Antoni (Org.). **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula.** 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.