

GRANDE SERTÃO DILEMAS: OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO OMNILATERAL E AS POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS DO CAMPO NA AMÉRICA LATINA Fábio Fernandes Villela.

Departamento de Educação. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – IBILCE, Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP - Campus de São José do Rio Preto.

Introdução

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

Este texto tem por objetivo apresentar nosso trabalho de pós-doutorado, Villela (2009), por meio do qual abordamos os desafios e as possibilidades da formação omnilateral na América Latina. Este trabalho tem por horizonte sistematizar as práticas pedagógicas 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 uma prática pedagógica original. 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 à 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 dilemas da educação de crianças e jovens do campo na América Latina. Ao analisarmos a organização do trabalho pedagógico das crianças e jovens do campo da América Latina, emerge a temática contemporânea da justiça global.

1. A Formação Omnilateral

Acreditamos que uma das questões centrais das relações entre “Educação e Trabalho” ainda está para ser investigada, qual seja, as condições e possibilidades de se formar um

“homem novo” de uma sociedade “para além do capital”¹. Esta é uma questão que implica a formação de novos valores e atitudes em âmbito individual e coletivo e a 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”. (DUARTE, 1993, p. 49).

A formação omnilateral, segundo Marx e Engels, 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.” (MARX, 1978, p. 238). Nesse sentido, seguindo as considerações de Duarte (1993), cabe pensar no desenvolvimento livre e universal dos sujeitos, implicando a superação da alienação e a redução das relações entre os homens à troca de mercadorias, e a 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”. (DUARTE, 1993, p. 150). É o ser humano desenvolvido em sua integralidade, “síntese de múltiplas determinações” que envolve particularidade e genericidade do indivíduo. 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 sócio-econômicas, 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,

¹ No sentido apresentado por MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2002.

produzindo em seu interior os germes da própria mudança, especialmente na América Latina.

1.1 América Latina, Escola e Formação Omnilateral

Nos últimos anos a América Latina foi objeto de uma nova ofensiva colonizadora econômica, política, e militar do imperialismo, especialmente dos EUA, 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), trata-se de 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.

A nova colonização da América Latina, chamada de “Recolonização”, é um movimento de alcance estrutural, tentando colocar as economias locais ao nível de subordinação do imperialismo do século XIX. Segundo Welmovick (2001), foi em meados da década de 80, a partir da crise da dívida externa e da aplicação das chamadas políticas neoliberais, que se deu um novo salto qualitativo, pois tratava-se de mudanças nas próprias estruturas das economias latino-americanas. O aumento inédito, acentuado desde o começo dos anos 90, mostrava o grau de dependência do imperialismo, uma dependência econômica que só se pode entender como parte do entreguismo e a submissão dos governos e instituições.

A América Latina é um dos territórios privilegiados por onde se estende o poderio dos EUA. Essa região é recortada por bases militares de ponta a ponta, com uma marcada concentração na zona central que protege a área caribeno-amazônica, partindo desde o Golfo de México, segundo Ceceña (2006). Segundo a autora, várias das bases instaladas ali datam de fins de 1999 ou anos posteriores, anos em que se recrudesciu o convênio com a Colômbia e a presença dos EUA nos países circundantes do lado Oeste, Equador e Peru.

Conforme aponta García (2003), os planos de ocupação, bases militares e exercícios conjuntos garantem a concretização dos objetivos econômicos expansionistas dos Estados Unidos numa tentativa de domesticar e combater os povos das nações latino-americanas, essencialmente as FARC colombianas, os Sem-Terra brasileiros e os Zapatistas mexicanos. Mas também nesta lista se inscrevem os povos rebeldes do Equador, os *cocaleros* e os mineiros bolivianos, os *piqueteiros*, os operários e a classe média argentina e o levantamento popular, os estudantes e os estatais paraguaios, os professores e camponeses peruanos, os chavistas venezuelanos, e os já históricos cubanos bloqueados.

O reconhecimento da situação de opressão motiva a busca pela emancipação, conforme nos mostra Ceceña (2006), e a América Latina expressa a polarização da luta de classes havendo, por um lado, a ofensiva econômica imperialista (com o FMI, a 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 aponta Oliveira (2001), vem empreendendo uma luta pela reforma agrária, num processo que não se esgota com a distribuição os lotes de terra para cada família, envolvendo uma preocupação com organização e estruturação sócio-econômica 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 SN-MST (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, bóias-frias, meeiros e querem ter a própria terra para plantar. Nessas atividades, essas famílias recebem os salários mais baixos da sociedade brasileira e percebem que a terra deve ser daqueles que trabalham nela, não daqueles que fazem reserva de patrimônio, especulação imobiliária ou produzem para exportação. Ainda segundo a SN-MST (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 enxergam 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 insere-se o processo educacional 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, a forma de tratamento dedicada às escolas do MST indica 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 é um sujeito 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 das crianças 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 da criança 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 do trabalho pedagógico, 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 encontram 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”. (MACHADO, 2006, p. 115).

Acreditamos que essas escolas possuiriam condições de construção de novas relações, se incorporassem comparativamente as experiências dos chamados países do “Terceiro Mundo”, especialmente da América Latina. Nosso trabalho de pós-doutorado, Villela (2009), procura revelar as possíveis relações entre a “escola e a formação omnilateral” desenvolvidas nesses países. Algumas questões centrais de nossa pesquisa são: como organizar o ensino-aprendizagem nessa perspectiva, como deve ser a organização do trabalho pedagógico, no âmbito das relações entre “educação e trabalho”. Para responder a essas indagações escolhemos para investigar a experiência concreta da organização do trabalho pedagógico desenvolvido pelos intelectuais orgânicos do Instituto Superior Politécnico “José Antonio Echeverría” (ISPJAE), 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” pelos intelectuais do ISPJAE.

2. Uma Experiência na Educação Comparada: As Escolas no Campo em Cuba

A idéia de pesquisar “experiências na educação comparada” surgiu a partir da afirmação de Rossi (1982, p. 136-137) de que tais experiências mereciam atenção dos estudiosos no futuro desenvolvimento dos estudos sobre a “Pedagogia do Trabalho”. 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). Os relatos de Segre (2006), (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, em particular da Escola de Arquitetura, pelas mudanças de conteúdo imediatas à ação construtiva da Revolução. Segundo o autor, no mês de fevereiro se cria o INAV (Instituto Nacional de Ahorro y Vivienda) 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. Ainda 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 foi feita por Segre (2000) 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. (SEGRE, 2000).

Os principais acontecimentos, na década de sessenta e inícios de setenta, que o ISPJAE vivenciou na dinâmica da Revolução, são destacados por Segre (2000): 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); a Ofensiva Revolucionária (1968); a Safra dos 10 milhões (1970); a Universalização da Universidade (1968); e 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, especialmente a união entre trabalho e educação e a formação de homens plenos.

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 secundário, situado na *Granja del Pueblo “El Corojal”*, *Pinar del Río*, e que foi desenhado com elementos estruturais pré-fabricados. Junto com Fernando Salinas participaram 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 Céspedes². A equipe que obteve a medalha de Prata no México foi dirigida por Raúl González Romero com um projeto de uma cooperativa agrícola no povoado “Pedro Betancourt” de Matanzas.

Os princípios educativos presentes nas “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 autosserviço 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;

² 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.

14. Educação para a participação dos jovens no governo da instituição escolar; 15. Educação dentro dos princípios do marxismo-leninismo.

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 Ministério da Construção, 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.

A principal característica do trabalho pedagógico no ISPJAE, segundo nosso ponto de vista, emerge 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 foram trocadas ideias e experiências. No debate foram explicitadas 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 Fidel e Che 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”³. Enfim, essas seriam as principais

³ GUEVARA, Ernesto Che. Discurso de clausura del encuentro de profesores y estudiantes. *Arquitectura Cuba*, n. 331, La Habana, enero-marzo, 1964, p 13-14.

polêmicas que permeavam o debate cultural e ideológico sobre a organização do trabalho pedagógico nas “Escolas no Campo” em Cuba (1960-1975).

4. Os Dilemas da Educação de Crianças e Jovens do Campo na América Latina Hoje

Quais os principais dilemas da educação de crianças e jovens na América Latina hoje? Uma primeira aproximação seria qualificar o que seria “campo”. Segundo Cornils (2009, p. 11), no Brasil são os municípios 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. E o 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 pesquisa 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 dilemas de países que são “grandes sertões”. Esta perspectiva implica um enfoque coletivo dos problemas para lograr soluções em função de grandes coletivos humanos, para além das soluções de “inclusão social”, através dos “telecentros rurais” (Cf. Cornils, 2009a e 2009b). A comparação de experiências de educação nos países da América Latina, conforme Rossi (1982, p. 136-165), permitiria sistematizar as possibilidades de construção de “novas hegemonias continentais” (Ceceña, 2006). 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” (GUEVARA, 1964). O que transparece na prática pedagógica de Fernando Salinas e dos intelectuais orgânicos do ISPJAE / Cuba (1960-1975), 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.” (GUEVARA, [1965] 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” (GUEVARA, [1965] 1979, p. 631).

A concepção guevarista de “homem novo” salienta o papel central dos homens como sujeitos da transformação histórica, que ao transformarem a si mesmos, 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 do Guevara, a reflexão sobre a transição para o socialismo, a utopia comunista de um homem novo, são temas que têm 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 pedagógicas “guevaristas” dos intelectuais orgânicos do ISPJAE, emerge a temática contemporânea da “Justiça Global”. Conforme explica 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 sobretudo 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 conseqüente 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 idéias e sua luta mantenham total vigência na atual perspectiva da justiça global. (GARCIA, 2003, p. 1-2).

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”, constituindo uma “Escola da Justiça Global”, conforme Villela (2009), e fazendo com que suas ideias mantenham sua vigência até os dias de hoje. A escola do ISPJAE, especialmente no período de 1960-1975, se propôs a transformação do universo educacional e sócio-cultural, 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 dilemas da educação de jovens e crianças do campo na América Latina.

5. Referências Bibliográficas

- CÁRDENAS, Eliana. Por una teoría para transformar el ambiente. **Arquitectura y Urbanismo**, Vol. XXIII, n. 3, ISPJAE, La Habana, 2002, pp. 8-15.
- CECEÑA, A. 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 Sociales - CLACSO, 2006, p. 13-43.
- CORNILIS, Patrícia. Estadas abertas para a inclusão. **A Rede – Tecnologia para a Inclusão Social**, Ano 5, n. 47, p. 10-13, maio, 2009, São Paulo.
- _____. Arranjos Preciosos. **A Rede – Tecnologia para a Inclusão Social**, Ano 5, n. 47, p. 14-18, maio, 2009b, São Paulo.
- DUARTE, N. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.
- FALLEIROS, I. 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. p. 209-235.
- FIGUEROA, Max; PRIETO, Abel; GUTIÉRREZ, Raúl. **La escuela secundaria en el campo**: una innovación educativa en Cuba. Paris: Unesco, 1974.
- GARCÍA, M. Os EUA militarizam a América Latina. **Marxismo Vivo**, n. 7, p. 19-26, nov. 2003.
- GARCIA, María del Carmen Ariet. Prólogo. In: GUEVARA, Ernesto Che. **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 Che. **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, I. 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. e ENGELS, Friedrich. **Crítica da educação e do ensino**. São Paulo: Moraes, 1978.
- MESZÁRÓS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2002.
- OLIVEIRA, A. U. de. **A geografia das lutas no campo**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2001.
- ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. 13. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.
- ROSSI, Wagner Gonçalves. **Pedagogia do trabalho 2: caminhos da educação socialista**. São Paulo: Moraes, 1982.
- SALINAS, Fernando. Un comentario sobre la presencia de la Escuela de Arquitectura de la Universidad de La Habana en la VI Biental de Arte de San Pablo, Brasil. **Espacio**, n. 1, Año 1, segunda época, La Habana, 1961, p. 22-23.
- 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, 2006.
- _____. 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**. 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.
- SN-MST. 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.
- VILLELA, Fábio Fernandes. **A escola da justiça global**. 2009. Supervisão: Prof^a. Dr^a. Liliana Rolfsen Petrilli Segnini. Monografia (Pós-Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- _____. **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. 2003. 324p. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas.