

EDUCAÇÃO E CINEMA: FORMAÇÃO POLÍTICA E PRÁTICA PEDAGÓGICA JUNTO AOS MOVIMENTOS SOCIAIS POPULARES DO CAMPO¹

Fabiane Santana Previtali²

Cílon César Fagiani³

Aldo Duran Gil⁴

Carlos Alberto Lucena⁵

RESUMO

O presente trabalho aborda alguns aspectos da relação entre cinema e educação, tomando-a como expressão relevante de uma prática pedagógica junto aos movimentos sociais populares, particularmente aqueles do campo no sentido de pensar-se uma educação do campo fundada na valorização da trajetória de luta da população camponesa em sua diversidade e em uma sociedade dividida em classes. O objeto específico de análise é a experiência dessa prática junto ao Movimento Popular pela Reforma Agrária - MPRA, localizado em Uberlândia, estado de Minas Gerais desde os anos 2000 de forma a apresentar ao movimento uma realidade que lhe é próxima, construindo assim, a partir das imagens e do debate uma análise política acerca da organização social, dos direitos civis e de cidadania no contexto de uma sociedade dividida em classes sociais.

Palavras-chave: cinema e educação; movimentos sociais populares; Movimento Popular pela Reforma Agrária - MPRA

EDUCATION AND CINEMA: TRAINING POLICY AND PEDAGOGICAL PRACTICE TOGETHER RURAL POPULAR SOCIAL MOVEMENTS

ABSTRACT

This paper discusses some aspects of the relationship between cinema and education, taking it as an expression of a relevant pedagogical practice close to the popular social movements, particularly those of the field in order to think up an education field based on the value of record of struggle the peasant population in its diversity and in a society divided into classes. The specific object of analysis is the experience of this practice by the Popular Movement for Agrarian Reform - MPRA, located in Uberlândia, Minas Gerais state since the 2000s in order to present to move a reality to it next, constructing, from images and discussion about a political analysis of social organization, civil rights and citizenship in the context of a society divided into social classes.

Keywords: cinema and education; popular social movements; Popular Movement for Agrarian Reform - MPRA

Introdução

O presente trabalho aborda alguns aspectos da relação entre cinema e educação, tomando-a como expressão relevante de uma prática pedagógica junto aos movimentos sociais populares, particularmente aqueles do campo no sentido de pensar-se uma educação do campo⁶ fundada na valorização da trajetória de luta da população camponesa em sua diversidade e em uma sociedade dividida em classes. Parte-se do pressuposto teórico mais geral que o processo sócio-educacional deve entendido como ação humana mediada pelo trabalho na medida em que essa ação transforma o meio e o próprio homem (SAVIANI,

2002). A ação não deve ser mecânica e determinada por outro, mas do próprio homem que age e, portanto, ela deve ser consciente (FREIRE, 2011).

A partir desse entendimento, objetiva-se pensar o cinema enquanto constituinte de uma prática pedagógica, uma vez que ele possibilita uma reflexão crítica através de sugestões analíticas postas na estrutura narrativa fílmica, contribuindo para o aprimoramento do senso crítico que o sujeito social tem de si mesmo e do meio sócio-cultural em que vive. Portanto, estabelecer conexões entre cinema e educação implica em desenvolver uma prática pedagógica que associa formação político-sócio-cultural e recurso fílmico no sentido de possibilitar ao sujeito a consciência de sua problemática, de sua condição de pessoa humana, tornando-se assim um sujeito social que age de acordo com suas escolhas.

As reflexões aqui apresentadas fazem parte de um conjunto de experiências de educação do campo, com vistas à formação política dos movimentos sociais populares do campo realizadas pelo Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Sociedade - GPTEs pautadas no princípio da pesquisa-ação em Uberlândia e micro-região no período 2008-2012⁷.

O objeto específico de análise é a experiência junto ao Movimento Popular pela Reforma Agrária - MPRA, localizado em Uberlândia, estado de Minas Gerais desde os anos 2000, durante o período 2010 - 2011. A proposta foi problematizar junto às lideranças e os membros do acampamento filmes e documentários cuja temática fosse a questão agrária no Brasil e os movimentos sociais do campo de forma a apresentar ao movimento uma realidade que lhe é próxima, construindo assim, a partir das imagens e do debate uma análise política acerca da organização social, dos direitos civis e de cidadania no contexto de uma sociedade dividida em classes sociais.

O artigo está estruturado em cinco sessões. Inicialmente considera-se a relação trabalho e educação, pressuposto teórico norteador da análise desse trabalho. Na segunda sessão, apresenta-se uma problematização sobre os movimentos sociais populares e a educação do campo. Na terceira sessão discute-se o cinema enquanto ferramenta pedagógica de um processo educacional de alcance significativo, especialmente para a educação do campo. Uma vez que a pesquisa esteve pautada na pesquisa-ação, a quarta sessão dedica-se à análise dessa metodologia e das questões éticas que suscitam essa abordagem, destacando-se a experiência com o Movimento Popular Reforma Agrária em Uberlândia/MG. Na quinta e última sessão são apresentadas as conclusões do trabalho.

A Relação Trabalho e Educação: o trabalho como princípio educativo nos movimentos sociais populares

Na abordagem marxiana, o trabalho é considerado atividade exclusivamente humana, meio de relação Homem-Natureza. Ele é um elemento de mediação entre Homem e Natureza no processo de produção e reprodução de sua existência sócio-cultural. No processo de produção o homem não apenas modifica o material ao qual deseja satisfazer suas necessidades, ele concretiza neste material um projeto anterior criado conscientemente. Coloca em ação não apenas as suas potencialidades naturais, mas também retira as potencialidades existentes na natureza e as coloca em seu favor. É nesta atividade fundante da existência humana em que o trabalho adquire forma e atributos condicionados sócio-historicamente. É no momento em que o homem interage com a natureza alterando-a para a satisfação de suas necessidades essenciais e alterando concomitante sua própria natureza, que os homens entram em relações uns com os outros com o mesmo fim, ou seja, instituem relações sociais de produção.

Na medida em que, ao produzir, os homens atuam coletivamente, cooperam, a produção da vida, tanto a própria como a alheia através da

procriação, surge-nos agora como uma relação dupla: por um lado, como uma relação natural e, por outro, como uma relação social – social no sentido de ação conjugada de vários indivíduos, não importa em que condições, de que maneira e com que objetivo (MARX; ENGELS, 1989:16).

A partir das relações sociais no ato de produção do real se formam todos os subseqüentes arranjos estruturais dos homens em sociedade que, por sua vez, irão também condicionar as relações materiais de produção. São as relações sociais de produção que determinam, por conseguinte a divisão social do trabalho. Sendo assim, dadas relações sociais de produção e conseqüentemente a divisão social do trabalho que aquela engendra, os homens determinam as formas de produção e distribuição dos produtos. Uma vez que os critérios em que se fundamenta não se pautam pela igualdade, dividem-se em classes sociais historicamente antagônicas. O ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho.

Assim, a essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. Esse trabalho se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo sendo, portanto um processo histórico. Isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem na medida em que o ato de trabalhar e também um ato de aprender e ensinar. Portanto, a origem da educação coincide com a origem do próprio Homem (SAVIANI, 2002). Para Saviani, “a produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem” (p. 154).

Esses são os fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação. Fundamentos históricos porque referidos a um processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios homens. Fundamentos ontológicos porque o produto dessa ação, o resultado desse processo, é o próprio ser dos homens (SAVIANI, 2002).

Essa concepção de mundo ganha um grande impulso quando associada a um movimento social que defende a educação articulada à criação de condições materiais para a vida no campo, como é o caso da educação do campo.

Vale ressaltar que os conceitos educação *do* campo e educação *no* campo refletem concepções divergentes sobre o campo e sobre as necessidades da população camponesa. No caso da educação *no* campo, também comumente conhecida como educação rural, há referência a um projeto genérico de educação que é imposto ao campo, sem relação com suas reais necessidades e sem a problematização do campo enquanto território de vida, isto é, *locus* de relações sócio-culturais que caracterizam uma identidade (MIRANDA, 2010). Este modelo de educação se insere na lógica de urbanização e industrialização da sociedade, sendo a educação o referencial prático e ideológico de adequação e subordinação ao modo urbano de vida. Em oposição a este modelo, tem-se a educação *do* campo, conceito que nasce das lutas dos movimentos sociais populares contestatórios à ordem do capital, designando um tipo de projeto educacional construído por seus sujeitos e voltado especificamente à formação integral do camponês, valorizando seus saberes e práticas (VENDRAMINI, 2007; RIBEIRO, 2010). Portanto, a educação do campo traduz o reconhecimento do campo como território de disputa política de projetos de vida e sociabilidade.

Embora a educação do campo esteja ganhando destaque nos últimos anos nos debates e nas políticas de governo (VENDRAMINI, 2007; RIBEIRO, 2010), as condições materiais para que se desenvolva e se efetive ainda são precárias.

Os Movimentos Sociais Populares e a Educação do Campo

As transformações sociais e econômicas por que vem passando o Brasil a partir das duas últimas décadas do século XX e início do século XXI têm aberto às ciências sociais um amplo campo para explorações de natureza conceitual e empírica. O final da década de 1980 – cujos impasses há muito foram vulgarizados com a denominação “década perdida” – parecia indicar o ponto de partida para uma fase áurea da sociedade brasileira. Tudo - ou quase tudo - levava a crer que a almejada democratização política abriria o caminho para um esforço geral em direção a um novo ciclo de modernização capaz de realizar o que até então havia sido apenas e tão-somente uma quimera: compatibilizar, de forma duradoura, crescimento econômico e inclusão social, algo jamais visto na história brasileira. A forte atuação de movimentos sociais populares parecia indicar o aumento da cidadania e a ampliação dos direitos.

Finda a ditadura, tratava-se de redefinir os rumos do desenvolvimento econômico brasileiro de tal forma a “repartir o bolo” na medida em que (para alguns, até mesmo *antes que*) ele crescesse. Isso implicaria, dentre outras coisas, em gerar empregos que desde o início dos anos 1980 apresentava taxas medíocres e disseminar o gozo da cidadania plena, por muito tempo sufocada nos seus aspectos civis e políticos, além de restrita a uma pequena (para não dizer ínfima) parcela da população.

Viu-se depois que o otimismo generalizado que rondava tais prognósticos ao final da década de 1980 ficaram muito longe de se confirmar nas décadas seguintes. A tão almejada retomada do crescimento econômico revelou-se quase que invariavelmente tímida⁸. Por outro lado, ainda que tenha sido experimentado certa melhora nos índices sociais, talvez não seja uma exagero afirmar que a sociedade brasileira permanece consideravelmente distante de amenizar os níveis de desigualdade social que lhes são historicamente peculiares⁹.

Nem desenvolvimento econômico, nem inclusão social: por um lado, as baixas taxas de crescimento reverberaram na geração de um número de empregos no setor formal muito aquém da quantidade em potencial de pessoas que a cada ano ingressava no mercado de trabalho formal; por outro, a manutenção - ou pouca alteração - dos índices de desigualdade sócio-econômica apresentou-se como um obstáculo ao gozo pleno da cidadania por uma parcela significativa da população brasileira, a despeito da consolidação e aprimoramento de uma série de instituições e práticas de democracia política observadas ao longo da década de 1990.

É interessante notar que as taxas de crescimento econômico, aliadas à geração de empregos formais, viram-se acompanhadas de uma ampliação sem paralelo do chamado “setor informal da economia”¹⁰. O medo de perder o emprego, de estar desvinculado de uma rede de sociabilidade, a desestabilização e a insegurança quanto ao futuro mais imediato, a queda e a instabilidade dos salários e suas conseqüências sobre o acesso aos bens materiais são os elementos que têm levado à criação e/ou agravamento de situações sociais de exclusão, desigualdade e pobreza designando o que vem sendo chamado na literatura como a “nova era das desigualdades”. Abre-se, dessa maneira, um amplo campo de investigação a respeito dos impactos dessas transformações na estrutura da cidadania no Brasil contemporâneo.

Um aspecto acentuado pela literatura científica a respeito da cidadania no Brasil foi sintetizado pela expressão “cidadania concedida” desenvolvida por Sales (1994). Conforme a autora, o declínio da sociedade agrária e do coronelismo não teve por implicação um novo tipo de equacionamento da relação público-privado já que a

burocracia estatal, por meio de programas de governo assistencialistas, tendeu a reproduzir a porosidade entre os dois âmbitos em benefício da “privatização das relações sociais”.

Em tais circunstâncias, a institucionalização de direitos no Brasil configurou aquilo que a autora denomina de “cidadania concedida”: os direitos básicos (de ir e vir, de justiça, à propriedade, ao trabalho) são tidos e vividos como uma dádiva, ou seja, como algo que é concedido em troca de subserviência pessoal. Ao invés de cidadãos detentores de direitos universais, têm-se beneficiários de favores concedidos por intermediários que instrumentalizam o Estado em causa própria. Assim sendo, o caminho da construção da cidadania no Brasil não poderia ser mais tortuoso:

“freqüentemente começa pela cidadania social via programas sociais de governo” e mantém o Estado como agente fundamental “enquanto provedor de um *welfare* que, mesmo quando de bem-estar tenha muito pouco e quando assimilado qual dádiva pelas populações beneficiárias, propicia a existência de um contendor para os movimentos populares na luta pelos seus direitos” (SALES, 1994: 49-50).

É esse traço que leva Holston; Caldeira (1998) a argumentarem que prevaleceu uma “disjunção” fundamental no processo de implementação da cidadania no Brasil: “Usando a tipologia de T.H. Marshall, tal ‘disjunção’ significa que em comparação com os direitos sociais e políticos, a dimensão civil não foi efetivamente entrelaçada ao tecido da cidadania brasileira. Ao contrário, as proteções e imunidades dos direitos civis (...) são geralmente percebidas e experienciadas como privilégios elitistas de status social (...)” (p. 276).

Essa situação presente em toda a sociedade é assustadoramente agravada no campo. É importante destacar que, assim como na cidade, as populações do campo/população camponesa convivem com o desemprego, a precarização, intensificação e informalização do trabalho, a carência de políticas públicas, bem como de assecuridade de seus direitos¹¹.

O campo consiste em espaço de trabalho e, portanto de vida, de relações sociais e de cultura de pequenos agricultores; de grande exploração de trabalhadores, especialmente o trabalho temporário, sem relações contratuais, em condições análogas ao escravo; do trabalho sazonal associado à agroindústria ou agronegócio¹²; espaço de terras para reserva de valor; espaço de difusão de tecnologias e de modificação genética amplamente questionada por ambientalistas, pesquisadores e agricultores e espaço para o descanso, a vida tranqüila, o lazer e o contato com a natureza (VENDRAMINI, 2007). Cumpre ressaltar que a propriedade fundiária enquanto reserva de valor, o que Kageyama et ali (1987) denominou de “territorização do capital”, acentuou ainda mais a concentração fundiária. Com o aumento do valor da terra, a pequena produção ficou fragilizada frente às pressões do capital, levando muitos pequenos agricultores a abdicar de suas terras. Os autores estimam-se que trinta milhões de brasileiros trocaram o campo pela cidade no período 1960-1980.

A noção de território deve ser entendida no âmbito das relações de poder, de controle e formas de resistências dos grupos sociais envolvidos. Nesse sentido, o que se observa a partir do final dos anos 1990 e especialmente nos anos 2000 é o aumento dos conflitos sociais no campo, bem como a expulsão da população camponesa e intensificação da migração campo-cidade. Entre 2009 e 2010 os conflitos por terra, envolvendo expulsões, pistolagem, despejos e ameaças de despejo, tiveram um incremento significativo de 21%, passando de 528 em 2009 para 638 em 2010 (CPT, 2011). Ao analisar as categorias sociais que foram vítimas das ações violentas, (estão identificadas em 604 ocorrências) 347 delas, 57%, envolveram populações indígenas ou quilombolas, 43% atingiram os movimentos sociais de luta pela reforma agrária, como os sem-terra (182

conflitos), os assentados (61 conflitos), pequenos proprietários (9 conflitos) e outros (CPT, 2012).

O avanço da fronteira agrícola ameaça grande parte dos pequenos proprietários rurais que se vêem obrigados a arrendar suas terras para os grandes latifundiários. Vale dizer ainda que, como em todo o país, no estado de Minas Gerais, particularmente na região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba a ocupação de terra tem sido um importante meio de acesso a terra. Foram registrados entre os anos de 1986 a 2005 na região 181 ocupações de terra com o envolvimento de 18.413 famílias, sendo responsável por 28% das ocupações realizadas em Minas Gerais. Já o número de assentamento no mesmo período é 66 em um total de 3.705 famílias assentadas, também um dos maiores do Estado (ANDRÊZA; CLEPS JR., 2009). No estado de Minas Gerais havia cerca de 494 comunidades quilombolas em 2007 mas apenas uma havia conseguido reconhecimento oficial de suas terras¹³.

Os investimentos oriundos de financiamentos públicos nacionais ao grande capital agroindustrial têm contribuído para o agravamento desse processo. O Banco Nacional de Desenvolvimento - BNDES, após 2000, passou a fortalecer suas linhas de crédito para a agroindústria sucroalcooleira. Em maio de 2012, o banco lançou o Programa de Apoio ao Setor Sucroalcooleiro – PASS, com o objetivo de financiar a estocagem de etanol combustível no valor de quinhentos milhões de reais. O capital internacional também está presente. Em 2009, a casa de leilões inglesa *Sotheby's International Realty* abriu um escritório em Mato Grosso do Sul para administrar a venda de terras para a produção de grãos e cana-de-açúcar para estrangeiros. De acordo com o Ministério Público Federal, a especulação imobiliária envolvendo empresas estrangeiras pode afetar os preços das terras e criar problemas futuros para demarcação das áreas indígena (CPT, 2012).

O trabalho no campo desenvolve-se num amplo e diversificado espaço e abrange um conjunto de atividades, entre elas, a agricultura, a pecuária, a pesca e o extrativismo. Além disso, diz respeito a diversas formas de ocupação do espaço, desde a produção para a subsistência até a agroindústria, explicitando a grande – e histórica - desigualdade social do país. Estas diferentes e opostas formas de ocupação do espaço rural indicam a presença de diversos sujeitos sociais no campo e a forte oposição de classes entre eles (VENDRAMINI, 2007).

As políticas de modernização subsidiadas pelo Estado promovem a capitalização dos processos de trabalho rurais e a mercantilização crescente da agricultura de pequena escala. O objetivo da modernização é transformar o latifúndio, símbolo da agricultura “primitiva”, “colonial”, numa grande empresa capitalista. 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.

No cotidiano, as práticas educacionais, sejam as formais, por parte do Estado, ou as alternativas, que estão no seio dos movimentos, convivem com o acirramento das políticas neoliberais de modernização do campo e a conseqüente precarização das condições de trabalho no meio rural. Dados da força de trabalho no campo indicam a redução do número de assalariados, e também o baixo rendimento destas atividades, fatores que combinados dão o quadro do aumento da pobreza no meio rural. A PNAD 2008 mostra que a renda mensal domiciliar *per capita* da população rural é de R\$ 360,00 - inferior à metade da renda do mesmo tipo verificada nos domicílios de área urbana - total R\$ 786,00 (SILVA, 2010).

Ortega (2008), Graziano da Silva (1999), Stédile (1997), convergem na análise da precarização das condições de sobrevivência da população camponesa denunciando a falta

de investimento nos pequenos produtores e o fracasso do modelo de Reforma Agrária implementados até então. Relacionam tais fatores à política econômica deliberadamente assumida, governo a governo no Brasil, afirmando que estas políticas estão voltadas para a satisfação das necessidades do mercado mundial, seguindo a tradição de dependência brasileira e especialmente a dependência que existe entre o desenvolvimento do campo as necessidades da urbanização, sinônimo de modernização. Assim, o foco dos investimentos na agricultura não está voltado para o campo enquanto espaço de construção de subjetividades, mas está direcionado ao abastecimento do comércio e indústria das cidades, configurando a situação de dependência dentro da dependência, como definido por Florestan Fernandes (1987).

O Cinema como Prática Pedagógica e Formação Política

O cinema é uma arte que, por meio de imagens seriais, de um determinado uso do tempo e do espaço, oferece ao espectador, pela visão do cineasta, uma leitura da realidade. Rodrigues (2003), afirma que o cinema apresenta sempre um discurso que almeja necessariamente expressar um sentido a ser encontrado em signos materiais que se manifestam no filme. Tais signos incluem os significantes orais do filme, a linguagem utilizada, assim como os significantes gráficos e artísticos do mesmo. Os significantes se encontram justapostos e articulados de tal maneira que levam o interlocutor a estabelecer diversas relações significativas entre os elos que ligam todos os aspectos do filme. Dessa maneira, o filme exige que o interlocutor se posicione ativamente diante da mensagem que lhe foi transmitida.

Para haver a compreensão plena do filme é fundamental que o espectador esteja livre do que Rodrigues (2003) chama de “barreiras do entendimento”, criadas quando o filme se torna apenas um modo de diversão e não de desenvolvimento crítico. É necessário que o espectador esteja aberto ao entendimento para que possa ser atingido pelas várias possibilidades comunicativas transmitidas pela imagem filmada. Ao contrário do discurso lingüístico, o discurso cinematográfico não se utiliza apenas da linguagem, mas também da exposição sucessiva de objetos que se transformam em signos a serem interpretados. É assim que um filme pode sugerir várias interpretações e sensações diferentes a cada vez que é assistido.

A linguagem cinematográfica, particularmente a abordagem que faz de questões relativas às heranças educativas, à cultura e à sociedade, constitui tema de debate entre aqueles que procuram situá-lo entre as ciências humanas, particularmente da educação. Associado ao aspecto realista (cinema documentário), à ficção (surrealista, expressionista), ou ainda a mais recente manifestação do cinema-espetáculo, a chamada sétima arte, assim como a indústria cinematográfica vêm obtendo cada vez mais destaque entre as manifestações culturais. É nesse sentido que o cinema é constituinte da prática pedagógica, pois possibilita inserir o interlocutor em uma realidade da qual não faz parte, influenciando sua concepção de valores morais e éticos.

Benjamin (1996), afirma que a expressão artística do cinema se caracteriza pela perfectibilidade, pois na produção cinematográfica um indivíduo é capaz de orientar uma montagem perfeitamente adaptável ao que se deseja expressar e perfeitamente adaptável aos objetivos de sua produção.

O Cinema Novo, por exemplo, inaugurou no Brasil o comprometimento do cinema com a transformação social e política, buscando mostrar uma realidade que precisava ser modificada com a utilização destacada dos elementos do pensamento marxista como pedagogia (algumas vezes esquemática), muito em voga entre os intelectuais do período. A sua linguagem buscava chamar a atenção do espectador e

demonstrar a necessidade de mudança. Esta utilização do cinema vai ao encontro da análise de Benjamin que percebe a mudança do papel da arte, que deixando de ser meramente uma obra, passa a ter uma representatividade política.

Duarte (2002) argumenta que o cinema desenvolve nas pessoas uma “competência de ver”, isto é, uma disposição, valorizada socialmente, para apreciar e interpretar qualquer história contada em linguagem cinematográfica. As relações estabelecidas entre interlocutores e cinema e entre os interlocutores são extremamente educativas, uma vez que o cinema é um espaço que produz relações de sociabilidade. O cinema exerce uma influência significativa sobre as concepções e visões de mundo dos indivíduos, considerando que muitas de suas percepções históricas foram e são marcadas por imagens cinematográficas. Dessa forma, as experiências culturais se associam com a maneira como os sujeitos sociais assistem a filmes, produzindo saberes, crenças e visões de mundo.

Para Moran (2000) o filme é um discurso em que o ver está associado ao falar e ao narrar. A fala aproxima o vídeo do cotidiano dos indivíduos, o narrador organiza logicamente as cenas, e a narração falada une todo o processo. Também Alves e Batista (2006), argumentam nesse sentido e afirmam que o cinema ou o vídeo é um recurso midiático de mais alta relevância na prática política de construção da consciência de classe e da formação humana.

Nesse sentido, tornam-se cada vez mais necessárias ações inovadoras na área de educação popular, política e sindical dado que, através da arte, os sujeitos sociais podem se libertar da barbárie social, cultivando outras formas de sensibilidade. Alves (2004) afirma que com uma abordagem hermenêutica dialética histórico-materialista “o cinema como arte total consegue apresentar a verdade dos conceitos e categorias da ciência através de situações humanas típicas elaboradas a partir de uma série de técnicas desenvolvidas a partir de outras intervenções estéticas, como literatura, pintura, arquitetura, urbanismo, música (ALVES, 2004: 62). Assim, a crucial importância do cinema para o campo educacional é o fato de ele ser de natureza pedagógica capaz de produzir saberes.

Quando um indivíduo aprende a ver e a apreciar um filme, torna-se capaz de rejeitar o que é grosseiro e vulgar, contribuindo para o aprimoramento de seu senso crítico de si mesmo e do meio sócio-cultural e educacional em que vive. Dessa forma, a linguagem cinematográfica, além de promover o entretenimento, tornou-se um instrumento didático de aprimoramento das capacidades cognitivas dos sujeitos sociais envolvidos.

A Pesquisa-Ação na Pesquisa Educacional

De acordo com Thiollent (1982), a pesquisa-ação é aquela em que há uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação e essa ação deve ser não-trivial (ação problemática, que mereça investigação para ser elaborada e conduzida. Essa pesquisa esteve fundada na ação coletiva orientada com objetivos de transformação, buscando-se a interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas, no caso o MPRA, diferentemente do que ocorre em outras metodologias em que há um padrão de observação positivista no qual se manifesta grande preocupação em torno da quantificação de resultados empíricos.

Dessa forma, a pesquisa-ação deve ser considerada um método, uma estratégia de pesquisa que agrega vários métodos ou técnicas de pesquisa social com os quais se estabelece uma estrutura coletiva, participativa e ativa ao nível não apenas da captação de informação, mas fundamentalmente da produção de conhecimentos e novas metodologias (THIOLLENT, 1982), sendo particularmente propícia à pesquisa educacional.

A pesquisa educacional é um campo das ciências humanas, fértil e dinâmico na produção de conhecimento que permite diferentes práticas metodologias e a abordagem de uma enorme diversidade de questões como bem descreve Gatti (2007):

“A pesquisa educacional, tal como ela vem sendo realizada, compreende, assim, uma vasta diversidade de questões, de diferentes conotações, todas relacionadas complexamente ao desenvolvimento das pessoas e das sociedades. Ela tem abrangido questões em perspectivas filosóficas, sociológicas, psicológicas, políticas, biológicas, administrativas, etc. Se pensarmos apenas em um de seus aspectos – o da educação escolar – ela se refere aí a problemas de legislação, de currículo, de métodos e tecnologia de ensino, de formação de docentes, das relações professor-aluno, etc. Diz respeito a especialidades como a psicologia do escolar, a orientação educacional, a supervisão pedagógica e a administração escolar (...) pesquisar em educação significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida” (p. 12).

Kemmis e Wilkinson (2002) destacam a complexidade deste contexto de pesquisa na questão do relacionamento direto do pesquisador com os indivíduos no estudo de suas práticas:

“Precisamos, então, reconhecer que o estudo de uma prática tão complexa quanto à prática da educação (...), é um estudo de conexões – de muitos e diferentes tipos de relacionamentos comunicativos, produtivos e organizacionais entre pessoas em meios de linguagem (discurso), de trabalho e de poder constituídos social, histórico e discursivamente – sendo que todos esses devem ser entendidos de maneira dinâmica e ostentando relações mútuas.” (p. 60).

O aspecto complicador da pesquisa-ação no âmbito educacional é a complexidade desta diante da possibilidade da utilização de diferentes metodologias e abordagens para aquisição e interpretação dos dados, o que traz a impossibilidade de procedimentos padronizados. A formatação deste tipo de pesquisa em regras éticas a serem seguidas sem levar em consideração a peculiaridade de cada projeto pode trazer limitações que inviabilizaria o desenvolvimento da pesquisa em sua plena exploração das situações influenciando diretamente a qualidade da mesma.

A ética então poderia ser abordada em diferentes aspectos tendo em vista a riqueza e a diversidade de métodos que dão corpo às práticas na pesquisa educacional. Pôde-se observar que os autores demonstram a preocupação com a questão da ética no contexto das pesquisas educacionais em suas diferentes abordagens teóricas e metodológicas, entre eles Bogdan e Biklen, 1994; Cassel, 1978; Cassel e Wax, 1980; Punch, 1986.

Esses autores observam também a dificuldade do pesquisador em negociar o que poderia ou não ser abordado em uma pesquisa qualitativa, já que se trata de uma pesquisa de relação continuada. Os autores destacam que diferentes estilos e tradições de trabalho de campo operam sob diferentes princípios éticos, considerando importante a questão da ética e sugerindo alguns princípios gerais como: sigilo, respeito, honestidade e fidelidade. Nas palavras de Bogdan e Biklen (1994), “conduzir investigação qualitativa assemelha-se mais ao estabelecimento de uma amizade do que de um contrato” (p. 76).

André (2008a) cita Bassegy (2003, p.58) para quem um estudo de caso educacional é uma investigação empírica que é geralmente num contexto natural e dentro de uma ética de respeito às pessoas. André (2008b) destaca também a questão ética da pesquisa educacional, na coleta e divulgação dos dados, considerando o elevado valor para a

definição de medidas de natureza prática e para tomada de decisões políticas no contexto que podem estar inseridas, assim:

“(...) os estudos de caso podem fornecer informações valiosas para medidas de natureza prática e para decisões política. Isso significa que tanto a coleta quanto a divulgação dos dados devem ser pautadas por princípios éticos, por respeito aos sujeitos, de modo que sejam evitados prejuízos aos participantes.” (p. 36).

A análise não tendenciosa dos fatos se colocando com certa neutralidade é o objetivo maior do pesquisador no interior de suas pesquisas, desde seu projeto até a aquisição dos dados, interpretação, conclusão e divulgação destes. Assim diante de situações em que o resultado da pesquisa tem extrema importância na tomada de decisões, justificativas de ações e muitas vezes estruturação de conjunturas com influências ideológicas para tomadas de decisões, os aspectos éticos vem destacado na revelação pelos autores dos critérios que nortearam a escolha dos sujeitos, unidades de análise e a apresentação dos dados que levaram a conclusão da pesquisa, demonstrando claramente todos os resultados, mesmo os que não levariam as conclusões “interessantes”. Tal aspecto foi destacado por André (2008b) nos estudos de caso etnográficos, mas que tem validade para toda a amplitude da pesquisa educacional:

“(...) bastante importante na consideração dos estudos de caso etnográficos são as questões éticas. É preciso que o pesquisador revele muito claramente os critérios em que se baseou para fazer suas escolhas, seja dos sujeitos, seja da unidade de análise e principalmente como selecionou os dados apresentados e descartados, pois um pesquisador sem muitos escrúpulos pode selecionar e apresentar somente aquelas informações que lhe forem convenientes” (p. 36).

Outro aspecto a ser observado com relação à divulgação dos dados é o prejuízo que esta divulgação poderá causar ao participante da pesquisa. Desta maneira, Walker citado por André (2008c), considera que o processo de investigação deve envolver uma constante negociação entre o pesquisador e os participantes da pesquisa no que diz respeito à acuidade e relevância daquilo que é selecionado para apresentação assim como sobre o conteúdo das informações, isto é, o que pode ou não e o que deve ou não ser tornado público.

Gatti (2005) argumenta sobre os cuidados éticos que o pesquisador deve ter ao apresentar os resultados interpretados da pesquisa para não colocar demasiadamente apenas os pontos de vista que este acha mais interessante para sua pesquisa, chegando ao ponto extremo de substituir a voz dos participantes pela sua: “O pesquisador será o interprete dos participantes; por isso, ele precisa apresentar com ética e clareza os múltiplos pontos de vista, não substituindo a voz dos participantes pela sua” (p. 55).

O dilema se situa na questão da preocupação em não expor o conjunto da pesquisa em seus valores e identidade em detrimento de um compromisso com a qualidade da pesquisa, na qual revelações, muitas vezes, se tornam importantes e até mesmo fundamentais para o objetivo da pesquisa. Neste ponto devemos estar preocupados com a qualidade da pesquisa que fazemos ao colocarmos publicamente estas pesquisas ao alcance de um grupo maior de leitores e ao escrutínio de nossos pares na academia, aqui nos confrontando com as discussões acadêmicas dentro das especificidades de cada área e suas abordagens metodológicas. Diante deste dilema destacamos a colocação de André (2008c):

“Garantir o sigilo muito provavelmente significará obtenção de dados mais fidedignos, já que se mantém o informante sob proteção. A garantia de controle do conteúdo e da divulgação dos dados pelos participantes, no entanto, pode significar mutilação ou modificação de partes do estudo. Eis aí uma questão ética bastante delicada. A melhor maneira de enfrentá-la parece ser a uma ponderação dos prós e contras tanto entre os membros da equipe de pesquisadores quanto entre esses e os participantes. A palavra chave é negociação.” (p. 62).

Barbier (2007) em exposição da pesquisa-ação sinaliza com a produção de um documento escrito no qual estariam todas as ações e funções de cada um no desenvolvimento da pesquisa inclusive um código de ética específico para a determinada situação:

“A contratualização escrita vai, com efeito, servir de plataforma ao grupo de ação. O contrato precisa as funções de cada um, o sistema de reciprocidades, as finalidades da ação, os encargos financeiros, a temporalidade, as fronteiras físicas e simbólicas, as zonas de transgressão e o código ético da pesquisa” (p. 120).

Na análise sobre história oral Meihy e Holanda (2010) chamam a atenção em relação à conferência do produto escrito no aspecto da garantia que se deve dar aos participantes com relação ao que vai ser divulgado e a sua prévia autorização no contexto da ética envolvendo a pesquisa: “Os cuidados éticos são fundamentais em história oral. Como garantia, é prudente deixar claro que nada será divulgado sem a prévia autorização do entrevistado” (p. 16).

Por outro lado, Portelli (1997) em determinada situação reconheceu certa manipulação da ética na tomada de decisão dos prós e contras com a divulgação dos resultados de sua pesquisa que trazia uma interpretação contrária, e reveladora, aos interesses do participante:

“Quando entrevistei o pároco da vizinhança em que cresci, constatei que ele se lembrava de mim como uma criança de classe média, que freqüentava a igreja com relativa assiduidade, e também que partia do princípio de que nossa posição política seria idêntica. Como nada me perguntou nada lhe esclareci. Em vista disso, ele não hesitou em me contar como examinava, com a maior cautela, todos os pedidos de emprego na fábrica local, a fim de que ninguém com tendências esquerdistas tivesse a mais remota chance de ali conseguir trabalho. Essa entrevista veio a ser a primeira prova documentária concreta de algo que, indiretamente, sempre soubéramos: o papel desempenhado pela igreja na discriminação política, naquele contexto específico. É evidente que, por saber que o uso que eu faria do material iria de encontro às expectativas do clérigo, fui rigorosamente ético em termos profissionais. Dei-lhe o manuscrito para ler, obtive sua aprovação por escrito das citações, antes de publicá-la, e assim por diante. Abstive-me de informá-lo sobre o contexto em que situaria o material, bem como a interpretação que a ele daria. Este representa um bom exemplo, creio eu, de manipulação “ética” – neste caso, espero, por uma boa causa.” (p. 28).

Esta situação relatada por Portelli (1997) é um claro exemplo de pesquisa na qual a aprovação do participante às interpretações do pesquisador traria enorme prejuízos à

qualidade da pesquisa, pois a mesma poderia até se tornar afirmação de uma situação mentirosa ao filtrar o que poderia ou não ser interpretado.

Deve-se ressaltar a posição de Portelli (1997) quanto a difícil tarefa dos pesquisadores em não se abster da cena do discurso e simularmos uma neutralidade que seria impossível e indesejável diante das exigências da objetividade científica. Assim:

“(...) embora tenhamos a obrigação de relatar com a maior fidelidade possível as palavras que os entrevistados realmente proferiram a responsabilidade que temos em relação a eles não significa estarmos sempre de acordo com o que dizem. Às vezes, nossa ética como cidadãos, como indivíduos envolvidos na luta pela democracia, igualdade, liberdade e diferença pode transcender a limitada ética de nossa profissão, a fim de dar lugar a outra, mais ampla, humana e, em última análise, política. Em outras palavras: uma entrevista com alguém que tem poder sobre nós ou sobre outrem não está, necessariamente, sujeita ao mesmo conjunto de considerações éticas que vigoram para outras entrevistas – não importa o que pensemos da pessoa” (p. 27).

Compreendendo o território onde a pesquisa se instala e admitindo elementos como auto-reflexão e respeito pela alteridade constituintes importantes para um bom pesquisador, pode-se ter o conceito de ética como um modo de habitar o mundo da produção do conhecimento. O pesquisador, em sua prática, deve contemplar a atualização de atitudes e valores quanto à direção e a serventia do conhecimento e também a interrogação sobre as dimensões políticas, relações de poder nas decisões desta prática, e ideológicas, produção de efeitos de reconhecimento, desconhecimento, estranhamento e conhecimento do plano das representações do outro, do saber produzido no diálogo com o outro. Dessa forma, a concepção de ética não se apresenta como antídotos para os efeitos deletérios políticos e ideológicos na e pela pesquisa, mas, ao contrário, como consideração destes efeitos no âmbito das escolhas e responsabilidades do pesquisador.

A Formação Política pelo Cinema: o relato de uma experiência

O município de Uberlândia está localizado na região do Triângulo Mineiro que se situa na parte extremo oeste de Minas Gerais e agrupa 64 municípios distribuídos entre as microrregiões, Uberlândia, Uberaba, Patrocínio, Patos de Minas, Frutal, Araxá e Ituiutaba. Sua população é de 611,903 habitantes, sendo a mais populosa da região do Triângulo Mineiro, segunda mais populosa de Minas Gerais, e a trigésima do Brasil, além de ser a quarta maior cidade do interior do país (IBGE, 2010). É a maior cidade fora de São Paulo, atrás apenas de Campinas, São José dos Campos e Ribeirão Preto.

A cidade se destaca como pólo regional de significativa importância, compreendendo ramos econômicos dinâmicos como de comunicações, indústria de transformação, mas fundamentalmente a agroindústria tem se destacado. Grandes empresas como a Souza Cruz S/A, empresa do ramo de fumo e cigarros; a Granja Planalto e Sadia, do ramo de alimentos; Resinas Tropicais, empresa de extração de resina natural de Pinus; Monsanto do Brasil, ADM do Brasil, AWB Brasil, Multigrain, Cargill, Coruripe, ABC-INCO, todas elas estão presentes na cidade e seu entorno. Destacam-se ainda empresas de médio e pequeno porte de comercialização de insumos e prestação de serviços do segmento agrícola.

Apesar de seu dinamismo econômico, a cidade é marcada por contradições sociais. O crescimento acelerado acentuou a concentração de renda, a exclusão social e a degradação ambiental. A pobreza atinge aproximadamente a 43,30% da população de

Uberlândia, sendo que 10,70% são considerados indigentes, isto é, vivem com uma renda média de R\$ 40,48/mês. Imperam no município e seu entorno baixos salários, ampla difusão do trabalho informal, baixa presença dos jovens no mercado de trabalho, assim como predominância do gênero masculino, principalmente na Indústria de Transformação e Comércio. As mulheres, maioria da população (51,2%), ganham, em média, 51,2% menos do que os homens (IBGE, 2010). A cidade tem aproximadamente 17,9 mil pessoas analfabetas, dos 478.424 habitantes com mais de 15 anos, 3,8% (17.924) não sabem ler e escrever (IBGE, 2010).

É nesse contexto que se encontra o Movimento Popular pela Reforma Agrária – MPRA. É um movimento de luta pela terra que têm área de atuação restrita à região do Triângulo Mineiro. A origem das pessoas que compõem o movimento é diversa, podendo apresentar ou não uma relação com o meio rural anterior ao envolvimento com o movimento. Cerca de 20 famílias são da cidade sem relação anterior com o campo, manifestaram a vontade de construir no movimento suas vidas.

O acampamento do movimento chama-se Terra Firme e está localizado em uma estrada de terra na rodovia Uberlândia – Prata, na Fazenda Cabaça. São aproximadamente 200 famílias. As crianças do acampamento freqüentam a escola municipal rural local e cerca de 30 adultos freqüentam as aulas do programa Educação de Jovens e Adultos (EJA), desenvolvidas nesta mesma escola.

O grupo surgiu em 2000, de uma dissidência do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra, o MST. As atividades do GPTES com o MPRA tiveram início em 2010. Vale ressaltar que a ocupação de latifúndios improdutivos tem sido a principal ação da luta dos movimentos sociais populares do campo, como o MPRA. É por meio dessa estratégia que os trabalhadores rurais expropriados expõem suas reivindicações políticas para a conquista da cidadania. Portanto, a ocupação deve ser considerada como uma ação política que os trabalhadores e trabalhadoras sem-terra desenvolvem, a fim de colocarem-se como sujeitos sociais em processo de construção de direitos.

O local de realização das atividades foi a própria sede do movimento. Buscou-se valorizar esse espaço que surge agora resignificado, sendo o lugar que possibilita o encontro, o aprendizado lúdico motivado pela exibição de uma produção audiovisual.

Nas primeiras reuniões entre a equipe de pesquisa e os membros do movimento, conversou-se sobre qual horário seria melhor para as atividades e ficou resolvido que após o almoço seria melhor, pois pela manhã os homens estavam na lavoura enquanto as mulheres trabalhavam na cozinha. Logo nas primeiras falas, as mulheres expressaram que nunca participavam de nada, porque sempre estavam ocupadas na cozinha. Perguntadas sobre como seria possível conciliar a atividade da cozinha com o debate elas pediram para que o filme ficasse para depois do almoço. Dessa forma, todas as atividades de formação política foram realizadas logo no início das tardes e aos sábados, outra reivindicação do movimento.

Atentando para o conteúdo dos filmes/documentários, as produções foram escolhidas tendo-se em conta as questões políticas, sociais, culturais e lúdicas, ligadas ao movimento. A temática a ser desenvolvida também foi discutida junto ao movimento. Definiu-se pela discussão da questão agrária no Brasil e a organização dos movimentos sociais de luta pela terra. A partir da escolha da temática a equipe de pesquisa escolheu os documentários e filmes que seriam exibidos, quais sejam: Bagaço (2006), Cabra Marcado para Morrer (1964-1984) e Guariba-1984. E um filme de ficção, Terra Vermelha (2008).

Cada Sessão de Cinema teve início com uma breve exposição da sinopse do filme/documentário, apresentando o tema e a linguagem fílmica. Após a exibição dos documentários ou filmes, foram organizadas rodas de conversa com grupos 12 a 15

peessoas, sendo cada roda monitorada por um ou dois integrantes do projeto. Cada integrante pode expressar a sua maneira o que havia compreendido do filme e relacionar a imagem com seu cotidiano no acampamento. O debate durava aproximadamente 20 a 30 minutos e um pequeno relato era redigido pelo monitor da roda.

Em seguida, as rodas eram desfeitas e realizava-se um debate amplo a partir da leitura dos relatos das rodas de conversa. O objetivo dessa dinâmica é desenvolver a capacidade crítica e argumentativa dos membros do movimento, via questionamentos à respeito de que história foi contada, como ela foi contada, quais as ideias que ela transmitiu e suas ideologias.

Os filmes foram exibidos sempre após uma breve apresentação da equipe da pesquisa e dos objetivos da atividade. Os membros do movimento se identificaram em diversos momentos com os personagens reais do filme exibido. O documentário tratou de uma realidade próxima da experiência de vida dos moradores do acampamento “Resistência”, vários deles ex-cortadores de cana ou trabalhadores rurais temporários em lavouras diversas. Percebemos falas de identificação com a luta pela cidadania, dignidade do trabalho, direito a terra, justiça social e história do movimento sem-terra. E, na condição de movimento social, vivem o conflito permanente com a violência da polícia e dos latifundiários. No debate eles nos apresentaram as experiências de conflito vivenciadas recentemente no grupo, que sofreu duas reintegrações de posse no ano de 2009, e já estão com prazo vencendo para um novo despejo no início de 2010, ação que é realizada pela Polícia Militar.

As falas dos membros do movimento após a exibição do documentário/filme revelaram uma interpretação do que é um movimento social e qual o seu papel político. Pôde-se perceber que eles, enquanto movimento, se apresentam como uma alternativa frente à pobreza, à degradação do trabalho e ao desemprego. Dizem do sonho, do projeto de sustentação do movimento e de suas vidas com o trabalho no campo: “Tem gente que passa fome. Nós não passamos, nós tiramos o que comer da terra. Porque eu quero viver da terra como já vivi” (Integrante do MPLA: 20/04/2011).

A partir da exibição dos documentários e do filme os membros do MPLA eram estimulados pelos coordenadores das rodas de conversa à reflexão acerca da cidadania, direitos e justiça. Ampliar a discussão do que vem a ser cidadania enquanto direitos e deveres se fez uma necessidade para a atividade de formação política, à fim de que houvesse a criação de uma formulação que fosse entendida pelo movimento coletivo enquanto sujeito do processo de construção da cidadania.

A partir do debate cinematográfico buscou-se auxiliar na construção de instrumentos internos que incentivem e aprimorem a organização dos movimentos sociais, capacitando seus integrantes na prática política de construção da consciência de classe e conquista de direitos e cidadania nas esferas econômica, política e social. Buscou-se construir os conceitos que orientam a prática dos movimentos sociais populares do campo. A análise do discurso levou a identificar a contradição de ideias bem com a afirmação de concepções que na verdade são apontadas como alvos de superação pelo movimento. Em contrapartida, mesmo sem a homogeneidade de discursos e pensamentos, as condições materiais desses grupos apresentam-se como terreno fértil para práticas que contrapõem o pensamento hegemônico de reprodução da sociedade.

Conclusões

Este trabalho partiu do princípio que a educação do campo nasce como sendo o campo um espaço de democratização da sociedade brasileira e de conquista da cidadania. Assim, os sujeitos sociais camponeses devem se ver e serem vistos como sujeitos de sua

própria história e de direitos sociais, culturais, éticos e políticos. Sem o reconhecimento da educação do campo, que considera as lutas dos movimentos sociais populares contestatórios à ordem do capital, constituindo-se, portanto, um projeto educacional construído por seus sujeitos e voltado especificamente à formação integral do camponês, valorizando seus saberes e práticas, a população camponesa não poderá participar da construção da vida nacional.

Ademais, a construção de tais espaços de formação política e cívica capacita os estudantes envolvidos no uso didático-pedagógico da linguagem cinematográfica para o exercício de suas atividades enquanto educadores, além de prepará-los para outras formas de apreensão, construção e entendimento da realidade social através da imagem. Considerando que estamos incidindo sobre uma realidade pouco vivenciada para a maioria dos agentes externos envolvidos, tal prática propicia o surgimento de novas identidades, orientadas para a compreensão de diferentes visões de mundo, de grupos e instituições, envolvendo a realidade local, regional, nacional e internacional.

Nesse sentido, a experiência de formação política via recurso fílmico traz uma significativa contribuição para o campo pedagógico, no sentido de serem pensados novos processos metodológicos educativos na perspectiva de proporcionar ao ser humano uma educação transformadora e que busquem a formação política para constituição dos direitos e de cidadania das populações camponesas.

Referencias

- ALVES, G. *O Novo e Precário Mundo do Trabalho*. São Paulo: Boitempo. 2000.
- ALVES, G.; BATISTA, R. L (Orgs) *Trabalho e Educação: contradições do capitalismo global*. Ed. Práxis. 2006.
- ALVES, M. P.; TAVARES, M. A. “A Dupla Face da Informalidade do Trabalho: autonomia ou precarização”, IN: ANTURES, R. (Org). *Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil*. São Paulo: Boitempo. p. 425-446.
- ANDRÉ, M. A abordagem qualitativa de pesquisa. In: *Etnografia da prática escolar*. Campinas, Editora Papirus, 1995, p. 15-25.
- ANDRÉ, M. Estudo de caso do tipo etnográfico. In: *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber Livro Editora, 2008a, p. 23-32.
- ANDRÉ, M. Vantagens do estudo de caso e qualidades do pesquisador. In: *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber Livro Editora, 2008b, p. 33-46.
- ANDRÉ, M. Validade, fidedignidade e generalização nos estudos de caso. In: *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber Livro Editora, 2008c, p. 59-67.
- ANDRÊZA, A. G.; CLEPS JR. J. O Desenvolvimento Da Agroindústria Canvieira No Triângulo Mineiro e seus Impactos sobre Mão-De-Obra e a Produção de Alimentos. *Anais do XIX Encontro Nacional de Geografia Agrária*, São Paulo, 2009. p. 1-16.
- BARBIER, R. *Pesquisa-ação*. Série Pesquisa v. 3. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.
- BENJAMIN, W. *Obras Escolhidas; Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo: Brasiliense. 1996.
- BESERRA, B.; DAMASCENO, M. N. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, 2004. Disponível

em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022004000100005&lng=pt&nrm=iso>. (acesso em 10/11/ 2010).

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. A ética. IN: *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora. 1994. p. 75-78.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. Conflitos no Campo Brasil 2011. Organização: Antônio Canuto, Cássia Regina da Silva Luz, Isolete Wichinieski – Goiânia: CPT Nacional Brasil, 2012.

DAGNINO, E. “Citizenship in Latin America: an introduction”. *Latin American Perspectives*. March. 30 (2). 2003. p. 211- 225.

DUARTE, R. A. *Cinema e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica. 2002.

FERNANDES, F. Anotações sobre o capitalismo agrário e a mudança social no Brasil. IN: SZMRECSÁNYI, T.; QUEDA, O. (Orgs.). *Vida rural e mudança social*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1979. p. 105 – 120.

FREIRE, P. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2011.

GALVÃO A. “O Movimento Sindical frente ao Governo Lula: dilemas, desafios e paradoxos”, IN: *Outubro*. N. 14. 2006. p. 131-150.

GANDOLFI, M.R.C. *Uma análise sobre o emprego formal no município de Uberlândia, Minas Gerais*. Programa de Mestrado em Desenvolvimento Econômico: Instituto de Economia, Universidade Federal de Uberlândia. Dissertação de Mestrado. 2001.

GATTI, B. A. A análise dos dados obtidos com o grupo focal. In: *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005, p. 43-56.

GATTI, B. A. Introdução. IN: *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007, p. 09-14.

GRAZIANO DA SILVA, J. *O Novo Rural Brasileiro*. Campinas, SP: Unicamp. 1999.

HOLSTON, J.; CALDEIRA, T. “Democracy, law, and violence: disjunctions of Brazilian citizenship”. IN: AGÜERO, F.; STARK, J. (Org.). *Fault Lines of Democracy in Post-transition Latin America*. Florida: North-South Center Press. 1998. p. 263-96.

AGEYAMA, A. et alii. O Novo Padrão Agrícola Brasileiro: do Complexo Rural aos Complexos Agroindustriais. Campinas; UNICAMP, 1987. 121 p. (mimeo).

KEMMIS, S.; WILKINSON, M. A pesquisa ação participativa e o estudo da prática. IN: PEREIRA, J. E. D.; ZEICHENER, K. M.(Orgs) *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 43-66.

MARX,K; ENGELS, F. *O Manifesto Comunista*. São Paulo: Ática. 1989.

MIRANDA, S. A. de. Educação Quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. *Revista Brasileira de Educação – RBE*, v. 17, n. 50, p. 369-383.

MORAN, J. M. et alii. *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. Campinas: Papirus. 2000.

ORTEGA, A.C. *Territórios Deprimidos: Desafios para as políticas de desenvolvimento rural*. Campinas, SP: Editora Alínea/ Uberlândia: Edufu. 2008.

PORTELLI, A. Conferências: Tentando aprender um pouquinho – Algumas reflexões sobre a ética na História Oral. In: *Revista do Programa de Estudos Pós-graduandos em História e do Departamento de História*. PUC-SP, n. 15. Abril. 1997. p. 13-49.

RIBEIRO, M.. Políticas Públicas em trabalho, educação e tecnologia: uma história em movimento. *Trabalho, Educação e Saúde*. V. 4 N. 2. 2006. p. 259-290

RODRIGUES, N. Adeus Meninos: um discurso contra o esquecimento, IN: TEIXEIRA, I. A. C; LOPES, J. S. (Orgs). *A Escola vai ao Cinema*. Belo Horizonte: Autêntica. 2003. p. 27- 48.

SALES, T. “Raízes da desigualdade social na cultura política brasileira”. IN: *Revista Brasileira de Ciências Sociais - RBCS*. 25. 1994. p. 26-37.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos *Revista Brasileira de Educação – RBE*, v. 12 n. 34. jan./abr. 2007. p. 152 – 180.

SOARES, L. T. “Desigualdade Social e Pobreza no Brasil no Contexto Latino-Americano: transição ou retrocesso”. Trabalho apresentado no Seminário *A Questão Social em 500 anos*. Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Nov/dez. 2000. (mimeo).

STÉDILE, J. P. (Org.) *A questão agrária no Brasil*. São Paulo: Atual. 1997.

THIOLLENT, M. *Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária*. Coleção Teoria e História. Ed. Polis. São Paulo.1982.

VENDRAMINI, C. R. Educação E Trabalho: Reflexões Em Torno Dos Movimentos Sociais Do Campo. *Cadernos Cedes*, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> (acesso em 10/04/2013).

Filmes/Documentários

Guariba – 1984. Direção de José Roberto Novaes e Francisco Alves. Brasil. 2002. UFRJ. 11 min.

Bagaço. Comissão Pastoral da Terra/Rede Social. Brasil. 2006. 25 min.

Cabra Marcado para Morrer. Direção de Eduardo Coutinho. Brasil. 1984. 120 min.

Terra Vermelha. Direção de Marco Bechis. Itália/Brasil. 2008. 108 min.

Notas

¹ Esse trabalho apresenta resultados de projeto de extensão interface com pesquisa desenvolvido no período 2008-2012 com apoio da FAPEMIG.

² Docente da Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Atua no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – PPGCS/INCIS/UFU e no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/FACED/UFU. Coordena o Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Sociedade – GPTEs. Pesquisadora Fapemig e CNPq. E-mail: fabianesp@netsite.com.br

³ Mestre em Agronomia – ESALq/USP. Doutorando em Educação no PPGED/FACED/UFU. E-mail: cilsocf@netsite.com.br

⁴ Docente da Docente da Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Atua no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – PPGCS/INCIS/UFU. É pesquisador no Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Sociedade – GPTEs. E-mail: adurang@yahoo.com

⁵ Docente da Docente da Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/FACED/UFU. É pesquisador no Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Sociedade – GPTEs. Pesquisador CNPq. É pesquisador no Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Sociedade – GPTEs. E-mail: carloslucena@centershop.com.br

⁶ O conceito de educação do campo ainda não é consenso na literatura, mas expressa a necessidade de ser pensada uma educação que contemple a trajetória de luta das populações camponesas em sua diversidade. Ver Vendramini (2007) e Bezerra; Damasceno (2008).

⁷ Nossos agradecimentos aos estudantes que fizeram parte da equipe desse projeto: Ana Cecília Oliveira Silva, André Cavalcanti, Juliana Araújo e Silva.

⁸ Mesmo um olhar superficial sobre a performance da economia brasileira ao longo dos anos 1990 é facilmente capaz de demonstrar sua incapacidade para firmar uma trajetória robusta de crescimento. Prevaleceu o que muitos denominam de padrão “stop and go” (ou, um tanto quanto pejorativamente, de “vão de galinha”): 1990 (-4,35%), 1991 (+1,03%), 1992 (-0,54%), 1993 (+4,92%), 1994 (+5,85%), 1995 (+4,22%), 1996 (+2,66%), 1997 (+3,27%), 1998 (+0,13%), 1999 (+0,79%). Nesse período, a renda per capita passou de US\$ 3,750 em 1990 para US\$ 4,169 em 2000 (referência US\$ de 2005). Fonte: www.ipeadata.gov.br (acessado em 03/05/2007).

⁹ Sintomático desse padrão é a pouca variação do coeficiente GINI entre 1990 (0,614) e 1999 (0,596). Fonte: www.ipeadata.gov.br (acessado em 03/05/2007).

¹⁰ Vale dizer que a noção de *setor informal* é difundida a partir de um estudo realizado pela OIT no Quênia em 1972. Sob essa perspectiva o termo visava, grosso modo, indicar as condições e os limites dos estratos mais desfavorecidos da sociedade e desenvolver em torno deles mecanismos de superação. Sendo assim, ela foi proposta para analisar as dificuldades e distorções da incorporação dos trabalhadores ao processo produtivo em contextos nos quais ele era pouco generalizado (Alves & Tavares, 2006). Neste caso, ela já foi compreendida como um determinado tipo de desenvolvimento, originando a dicotomia moderno-tradicional. Ainda, segundo o relatório da OIT em 1972, o setor informal era tido como economicamente eficiente e produtor de lucros, ainda que fosse: (a) pequeno em escala, (b) limitado por tecnologia simples, (c) limitado por capital reduzido e (d) ausente de ligações com o setor formal (Alves & Tavares, 2006). Se nas décadas de 1960 e 1970 essas definições já se mostravam insuficientes para apreender as diferenças existentes nas atividades econômicas, hoje, frente às modificações ocorridas nas relações de trabalho e no direito do trabalho, seria quase impossível fazer essa distinção tendo como base o que é ou não legal e formal. Quase tudo que antes caracterizava ilegalidade (trabalho sem carteira assinada, jornada de trabalho com duração variável, contrato temporário) não só passou a ser legal, como adquiriu legitimidade, dentro do discurso da flexibilização e tendo em vista a suposição de que tais medidas possibilitarão “empregar” mais pessoas (Alves;Tavares, 2006).

¹¹ Os direitos trabalhistas foram assegurados à população do campo apenas na Constituição de 1988.

¹² O aumento das exportações de produtos agroindustriais e levou à adoção do termo *agribusiness/agronegócio* por associações de produtores rurais, particularmente por usineiros. Remete a idéia de gestão integrada de negócios, modernização.

¹³ Consulta aos sites http://www.cpis.org.br/comunidades/html/i_brasil_mg.html (acesso em 19/02/2013) e http://www.cpis.org.br/comunidades/html/brasil/mg/mg_lista_comunidades.html (acesso em 19/02/2013).

Recebido em abril-13

Aprovado em maio-13