

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**ALICE COUTINHO DA TRINDADE**

**MOVIMENTOS SOCIAIS E A LUTA PELO PÚBLICO NA EDUCAÇÃO:  
ESCOLAS ITINERANTES NO BRASIL E BACHARELADOS POPULARES  
NA ARGENTINA**

**RIO DE JANEIRO  
2011**

**2011**

**ALICE COUTINHO DA TRINDADE**

**MOVIMENTOS SOCIAIS E A LUTA PELO PÚBLICO NA EDUCAÇÃO:  
ESCOLAS ITINERANTES NO BRASIL E BACHARELADOS POPULARES  
NA ARGENTINA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Campo de Confluência Políticas Públicas.

**Orientador: Prof Dr. Roberto Leher**

2011  
**FICHA CATALOGRÁFICA**

T833 Trindade, Alice Coutinho da.  
Movimentos sociais e a luta pelo público na educação: escolas itinerantes no Brasil e bacharelados populares na Argentina / Alice Coutinho da Trindade. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.  
112f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2011.

Orientador: Roberto Leher.

1. Movimento dos trabalhadores rurais sem-terra. 2. Educação \rural. 3. Trabalhadores Rurais – Educação – Brasil. 4. Movimento Nacional de Empresas Recuperadas (Argentina). 5.Educação – Argentina. I. Leher, Roberto. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

CDD: 370.1934

**ALICE COUTINHO DA TRINDADE**

**MOVIMENTOS SOCIAIS E A LUTA PELO PÚBLICO NA EDUCAÇÃO:  
ESCOLAS ITINERANTES NO BRASIL E BACHARELADOS POPULARES  
NA ARGENTINA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Campo de Confluência Políticas Públicas.

**Aprovada:**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof Dr. Roberto Leher (UFRJ)

---

Prof Dr. Gaudêncio Frigotto (UERJ)

---

Prof Dr. Carlos Frederico B. Loureiro (UFRJ)

Aos companheiros e companheiras que seguem na luta  
no Brasil e na Argentina

## AGRADECIMENTOS

Ao meu pai, funcionário público que me ensinou o prazer de ler, de aprender e o valor da honestidade.

Ao Professor Roberto Leher que foi muito mais que um orientador, foi um amigo e um companheiro sempre disposto a ler meus textos, fazer sugestões e mostrar o verdadeiro significado de ser um educador.

Ao Professor Roberto Elisalde que foi praticamente um orientador na Argentina. Ajudou em todo o trabalho de campo em Buenos Aires e ainda esclareceu minhas dúvidas e inquietações com paciência e carinho.

Ao companheiro Pincel, que me recebeu em Porto Alegre de braços abertos, me levou á entrevista com Olívio Dutra e me ajudou a realizar todos os contatos naquele estado.

Às companheiras do MST no Rio Grande do Sul em especial à Isabela, Bianca e Bruna.

A todos os companheiros do Projeto Outro Brasil e da turma de mestrado 2009 que ouviram com atenção minhas idéias e minhas dúvidas e que me ajudaram a construir metodológica e praticamente este estudo.

Aos meus familiares que acreditaram neste trabalho mesmo quando tudo parecia que não sairia do papel.

Às minhas amigas e amigos queridos que ouviram minhas lamúrias, angústias e dores nos momentos mais delicados. Em especial aquelas que me acompanharam mais de perto durante este percurso: Gabriela Mendonça, Luisa Prochnick, Patrícia Bustamante Sá e Isabela Fortes.

Aos amigos Leandro Moura e Gabriele Wong que me ajudaram a trabalhar a ansiedade, me ouviram com atenção nos momentos mais nostálgicos e tristes e me mostram na prática que o amor ainda existe

Obrigada por vocês existirem.

## RESUMO

TRINDADE, Alice Coutinho. **Movimentos sociais e a luta pelo público na educação: escolas itinerantes no Brasil e bacharelados populares na Argentina.** Rio de Janeiro, 2011. Dissertação (Mestrado em educação). Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 2011.

O presente estudo investiga as experiências educativas das escolas itinerantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no Brasil e dos Bacharelados Populares, organizados pelo Movimento Nacional de Empresas Recuperadas (MNER) e outros movimentos na Argentina. O Estudo analisa o conceito de público, presente na tradição do pensamento crítico latino-americano, particularizando a concepção dos referidos movimentos. O projeto indaga como os referidos movimentos de trabalhadores se apropriam e ressignificam a noção de público a partir da organização e luta pela educação em um Estado particularista. Para analisar a concepção de público que permeia a relação contraditória entre os movimentos sociais e o Estado no âmbito da luta pela educação pública, gratuita e de qualidade, o presente projeto pretende encontrar os nexos entre as duas experiências no que se refere à relação entre as experiências e o Estado em termos de conquista de recursos e de certificação. A presente proposta ainda busca apontar aspectos referentes à luta pela educação pública e seus reflexos nas propostas pedagógicas. Neste sentido, é fundamental compreender como vem sendo pensada a mediação entre a formação política e a educação formal.

*Palavras-chave:* Movimentos sociais; educação; Bacharelados Populares; escolas Itinerantes.

## ABSTRACT

TRINDADE, Alice Coutinho. **Social movements and the fight for public in education: itinerant schools in Brazil and popular baccalaureate in Argentina.** Rio de Janeiro, 2011. Thesis (Master's degree in Education). School of Education – Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ), 2011.

The current study aims to investigate the educational experiences of the Brazil's Landless Rural Workers Movement (MST) and of the Popular Graduates, organized by the National Movement of Recovered Factories (MNER) and other movements in Argentina. The study analyzes the concept of public, present within the traditional Latin American critical thought, focusing in the conception of the above mentioned movements. The project questions how the previous mentioned workers movements take over and reframe the notion of public throughout their association and their fight for education against a particularistic State. In order to analyze the conception of public, which permeates the contradictory relationship between social movements and the State within the sphere of the fight for public education, free and of high quality, this project intends to find the connection between the two experiences with regards to their relationship with the State in terms of the achievement of resources and certification. The present proposal also seeks to identify the aspects concerning the fight for public education and its reflexes in the pedagogic proposals. Therefore it is fundamental to understand how the measurement between the political formation and the formal education is being performed.

*Key-words:* Social movements; education; popular baccalaureate; itinerant schools

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento  
CEIP – Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares  
CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe  
CPT – Comissão Pastoral da Terra  
CUT – Central Única dos Trabalhadores  
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
FMI – Fundo Monetário Internacional  
GATT - Acordo Geral sobre Pautas Aduaneiras e Comércio  
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra  
MNER – Movimento Nacional de Empresas Recuperadas  
OEA – Organização dos Estados Americanos  
OMC - Organização Mundial do Comércio  
Prouni - Programa Universidade para Todos  
PT – Partido dos Trabalhadores  
Reuni - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais  
TAC – Termo de Ajustamento de Conduta

## SUMÁRIO

|   |            |
|---|------------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>   | <b>11</b>  |
| <b>CAPÍTULO 1 – A PESQUISA .....</b>  | <b>18</b>  |
| 1.1 Problemática.....   | 18         |
| 1.2 Objetivos Gerais.....   | 21         |
| 1.3 Objetivos específicos .....   | 21         |
| 1.4 Relevância .....  | 22         |
| 1.5 Metodologia .....   | 27         |
| 1.5.1 Base empírica para análise dos Bacharelados Populares .....   | 31         |
| 1.5.2 Base empírica para análise das Escolas Itinerantes.....   | 32         |
| 1.5.3 Eixos de análise e questões para empiria .....  | 33         |
| <b>CAPÍTULO 2 – REFERÊNCIAS TEÓRICAS .....</b>  | <b>35</b>  |
| 2.1 Estado e Sociedade civil.....   | 37         |
| 2.2 Públicos e Privado.....   | 45         |
| 2.3 Classe social e Movimentos sociais .....  | 53         |
| 2.4 Educação e Movimentos sociais .....   | 57         |
| <b>CAPÍTULO 3 – MOVIMENTOS SOCIAIS E A LUTA PELA EDUCAÇÃO PÚBLICA:<br/>O CASO DOS BACHARELADOS POPULARES NA ARGENTINA .....</b> | <b>60</b>  |
| 3.1 Antecedentes históricos da conjuntura.....  | 62         |
| 3.2 Os sujeitos sociais Coletivos.....  | 68         |
| 3.3 Organização da experiência propriamente dita e o contexto sócio histórico .....   | 71         |
| 3.4 Os Bacharelados Populares: surgimento e relação com o Estado.....   | 74         |
| 3.5 A proposta pedagógica e o processo educativo.....   | 78         |
| 3.6 Algumas reflexões a título de síntese.....  | 82         |
| <b>CAPÍTULO 4 – A LUTA DO MST NO BRASIL PELA EDUCAÇÃO PÚBLICA: O<br/>CASO DAS ESCOLAS ITINERANTES.....</b>                      | <b>85</b>  |
| 4.1 Contexto sócio histórico .....  | 87         |
| 4.2 Construção histórica do MST no Brasil, da luta pela terra à luta pela escola.....   | 90         |
| 4.3 O diálogo com o Estado: a conquista .....   | 95         |
| 4.4 Relações com o Estado, conflitos e lutas .....  | 102        |
| 4.5 Processo político e pedagógico: a escola “diferente” .....  | 105        |
| 4.6 Síntese: tensões entre o público e o privado na luta pelas escola itinerantes.....  | 111        |
| <b>CAPÍTULO 5 – CONCLUSÕES PROVISÓRIAS FINAIS .....</b>   | <b>114</b> |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>   | <b>116</b> |

## INTRODUÇÃO

Na perspectiva adotada neste trabalho analítico, a questão do método é complexa e envolve além de uma forma de fazer ciência, uma postura, uma forma de atuação frente ao mundo em sua atual configuração. Neste sentido, nos parece honesto esclarecer que, para além da influência intelectual de autores como Marx, Gramsci, Anderson, Mézsáros que em grande parte embasam este capítulo, uma trajetória acadêmica e de vida perpassam estas linhas e a escolha deste objeto.

A questão da classe permeia não apenas o objeto de análise, mas também a vida real dos indivíduos logo, a vida do pesquisador.

Tentando manter o rigor que a temática merece, as linhas a seguir pretendem dar conta desta especificidade do método descrito por Marx, que atribui importância fundamental a ao percurso histórico. Não se trata apenas dos fatos históricos que envolvem, complexificam e enriquecem a análise necessária da conjuntura mais ampla, se trata também, de compreender o olhar do pesquisador, suas escolhas, suas estratégias e para tal, a história que o envolve contribui para elucidar sobre o tratamento e a abordagem do tema e principalmente, a escolha do problema.

Tendo como método o materialismo histórico e dialético, esboçar as condições materiais que condicionaram o desenvolvimento de uma determinada consciência nos parece importante para que o leitor não apenas compreenda a opção metodológica, mas a forma de abordagem do problema analisado e, como este se relaciona com a prática e a história do pesquisador.

Como nos diz Mézsáros sobre Marx:

As “Teses sobre Feuerbach” – defendendo a *unidade entre teoria e prática* – tornou-se absolutamente claro que a *prática revolucionária*, no sentido mais óbvio dos seus termos de referência, teria de assumir o papel central na concepção marxiana de ciência. É por isso que pela primeira vez na história uma teoria científica de mudança estrutural foi articulada e diretamente vinculada por seu fundador à realização necessária da tarefa histórica de criar um *movimento revolucionário consciente* capaz de instituir a propugnada estratégia de *transformação global*. (2009, p. 214)

O percurso acadêmico, a trajetória traçada, o contato com os movimentos sociais, com os militantes as discussões e debates com alguns dos mais importantes intelectuais de esquerda da América Latina<sup>1</sup> são alguns dos aspectos que clarificam a influência do pensamento marxista no método e na prática política em que se encontra imerso este trabalho.

Vale com isso destacar que a entrada em 2005, como bolsista de iniciação científica PIBIC/UFRJ no projeto Outro Brasil atuando inicialmente no Observatório Social da América Latina (OSAL)<sup>2</sup> e em seguida também no curso de extensão, Movimentos Sociais, Políticas Públicas e Emancipações<sup>3</sup> foram fundamentais neste processo. É importante destacar ainda, o trabalho e o contato com o presente orientador, que construiu em conjunto este trabalho e que muito educou, no sentido mais amplo que se pode atribuir à teoria e a prática educativa, sobre a teoria e a prática política da educação popular comprometida com a transformação da realidade.

Muitos foram os elementos fundamentais para a construção deste trabalho e de uma prática, mas é relevante também ressaltar que o processo envolveu, contudo dúvidas, incertezas, medos, sonhos e “quizá” uma cultura mais vinculada a um outro setor da classe trabalhadora uma pequena burguesia, que não é afetada de forma tão brutal pelas intempéries do capitalismo. Um grupo que vive em uma sombra, em meio ao sol escaldante que, muitas vezes tem que mudar de posição para não ser afetado, mas que dificilmente fica totalmente exposto.

Alertando quanto a isso, o esforço tem sido de constantemente desconstruir e rever, certezas e dúvidas, práticas e posturas.

Aludir em termos de uma crise estrutural do capital e uma necessária transformação da realidade parece, para muitos, uma insanidade infantil, adolescente. Uma utopia ligada a um certo período da vida, algo que deixa de existir depois de algumas décadas.

---

<sup>1</sup> Para citar alguns; Hugo Aboites (UAM, México), Mirta Antonelli (Universidade de Córdoba – Argentina), Néstor Correa (UBA – Argentina), Roberto Elisalde (UBA-Argentina) e Claudia Korol.

<sup>2</sup> O OSAL é um projeto desenvolvido pelo Conselho Latino Americano de Ciências sociais (CLACSO) que promove a cronologia dos conflitos sociais em diversos países da América latina e Caribe.

<sup>3</sup> O curso de extensão registrado na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) teve início em 2006 e até o momento segue com suas atividades. A proposta é promover a formação política de militantes de movimentos sociais, sindicatos e outras organizações de trabalhadores do Rio de Janeiro. Para isso o curso conta com uma Comissão Política Pedagógica (CPP) composta por lideranças e representantes de movimentos sociais e integrantes dos setores críticos da universidade.

Parece que esquecemos a história e passamos a acreditar que este é o único mundo possível. Agindo como se sempre fora assim, com a presunção de sua época, os sujeitos têm esquecido outros momentos, que nos dizem, que um dia fora diferente e que há um movimento no curso na realidade. Este parece ser um importante elemento de contribuição do método: entender o movimento histórico que envolve os sujeitos e que os constrói. Compreender que não fora sempre assim e que a história é feita de alternativas, pois se encontra sempre em aberto, como perspectiva básica, nos parece um dos aspectos fundamentais para compreender a análise.

Pensar e agir desta forma, no Rio de Janeiro, Zona Sul, onde se pode ver, em alguns recantos, estilos e formas de vida encontradas entre as principais economias do mundo, tem sido difícil e solitário. Declarar este elemento faz parte do processo de construção desta análise e compõe o método na medida em que, como nos diz Mézáros:

O escopo original para a autocrítica na fase ascendente do desenvolvimento histórico do sistema do capital foi muito importante, apesar das óbvias limitações de classe. A relevância dessa conexão está longe de ser negligenciável porque, em termos de exigências do desenvolvimento científico em geral – sem o qual as conquistas da economia política clássica seriam impensáveis – um elemento de *autocrítica* é condição necessária para uma *compreensão crítica* do objeto. (2009, p. 234)

Fazer uma “autocrítica” como propõe Mézáros e assumir o local de onde falamos parece ser algo justo com o leitor que pretende adentrar o texto, nas nuances do trabalho de campo e nas dificuldades estruturais e concretas de realização da pesquisa. Parte deste movimento envolve a trajetória do pesquisador que se propõe a fazê-la e que assume a fragilidade e o risco de também se expor.

Anunciar o diálogo com o método marxista é não apenas trabalhar com um determinado escopo teórico, mas antes, assumir uma determinada posição frente ao mundo. Como de forma brilhante escreve José Paulo Neto (1992):

(...) uma parcela considerável das polêmicas em torno do pensamento de Marx parte menos de suas motivações científicas e mais de recusas ideológicas – afinal, Marx nunca foi um obediente servidor da ordem burguesa: foi um pensador que colocou, na sua vida e na sua obra, a pesquisa da verdade a serviço dos trabalhadores e da revolução socialista. (1992, p. 668)

Compreender o olhar que se volta para determinado objeto é também de certo, entender em que momento na trajetória do pesquisador, aquele tema se transforma em problema a ser analisado e estudado.

Na tentativa de elucidar este momento, é relevante destacar que o trabalho com os conflitos sociais no OSAL, a análise das mídias nacionais da grande imprensa e das mídias ligadas aos movimentos sociais foi o primeiro passo. Em seguida a articulação com os movimentos sociais para a construção de um curso de formação política para militantes foi fundamental.

A euforia desencadeada por toda essa gama de experiência em educação popular, de luta e organização foi acompanhada por outro sentimento, fruto das vivências: a conjuntura não é a mais favorável. Iniciávamos uma turma com 150 militantes e, ao final tínhamos cerca de 40. Uma evasão considerável. Ao mesmo tempo, as avaliações sobre as atividades e a organização sempre foram positivas e reivindicavam a continuidade do trabalho.

Chegando a quinta edição no ano de 2010, o curso promoveu a vivência com diversas propostas de educação popular realizadas atualmente pelos movimentos sociais no Rio de Janeiro. Como balanço, podemos apontar avanços e retrocessos na articulação com os movimentos sociais e na formação política no estado. Enfrentamos problemas de articulação, recursos, espaço, mas acumulamos muito em termos de experiências e vivências na educação popular. O que de fato podemos destacar neste momento é que, nesta pesquisadora, fez toda a diferença.

Ao mesmo tempo, a vida concreta, se choca com a realidade da maioria chamada minoria. O trabalho, desarticulado da vida real vivida cotidianamente, desanima e é encharcado pela visualização e vivência em espaços e tempos de um outro Rio de Janeiro, rico, limpo e seguro. Dúvidas sobre como esse trabalho pode ser observado em outros espaços que não o espaço acadêmico ainda democrático, assombram.

Que utilidade pode ter para o mercado? Não se pretende que tenha, mas o medo do futuro está presente. É um trabalho construído em anos de convivência e tentativa de compreensão das consciências que lutam, que buscam ainda seus coletivos, seus pares, para uma ação prática coletiva, mesmo que aparentemente mais teórica.

Assumindo os riscos destas escolhas, o materialismo histórico dialético como método é o mais apropriado para lidar com a complexa realidade do diálogo entre o Estado e

determinados setores sociais no Brasil e na Argentina. Em termos de educacionais, podemos dizer que:

Falar da existência de um processo educativo no interior de processos que se desenvolvem fora dos canais institucionais escolares implica em ter como pressuposto básico, uma concepção de educação que não se restringe ao aprendizado de conteúdos específicos transmitidos através de técnicas e instrumentos do processo pedagógico. (GOHN, 2009, p. 17)

A educação é um campo de disputa. O processo educativo vem sendo entendido historicamente pelos movimentos sociais como um processo para além dos conteúdos escolares, estreitamente ligado à luta concreta cotidiana dos sujeitos e à construção de uma outra perspectiva, outro olhar sobre a realidade. Utilizamos a citação de Gohn para destacar a importância de estudos que têm sido desenvolvidos nesta área pedagógica, mas assumimos a impossibilidade de analisar este elemento mais a fundo, neste momento. O objetivo destas linhas se desenhou em torno de outras questões.

A proposta é estudar como os movimentos sociais têm ressignificado e institucionalizado a relação entre a escola pública e o Estado. Como os movimentos sociais, com suas demandas e lutas conseguem conquistar e promover junto ao Estado, políticas públicas na educação. Neste sentido é que os processos educativos que estão além dos muros da escola aparecem de forma candente e pulsante. Não como parte central na análise mas como um dos pressupostos fundamentais.

A análise busca reconhecer os nexos entre a experiência das Escolas Itinerantes do MST no Brasil e dos Bacharelados Populares, na Argentina e os seus respectivos Estados. Os dois casos abrangem públicos distintos, pertencem a movimentos sociais distintos, com diferentes origens reivindicatórias e históricas, mas que mantêm uma relação entre a classe trabalhadora organizada e o Estado, no que se refere à escola, muito semelhante. Entre lutas e disputas que travam com o Estado, estas experiências desenvolvem um processo de diálogo de forma peculiar: o Estado garante a certificação - o reconhecimento oficial – e em alguns casos algum recurso e o movimento social realiza a gestão e a organização da educação.

Mesmo reconhecendo os limites em termos de reconhecimento e recursos para as experiências como veremos adiante, podemos dizer que, no campo pedagógica há um avanço importante pois, ao assumir a educação, o movimento social educa de acordo com suas

concepções de mundo e sua história de luta e o faz, por meio de uma política pública, de um direito social.

É neste ponto que os casos parecem convergir para uma análise que também é conjuntural. Que contradições no Estado garantem que experiências como essas existam? Que enfrentamentos foram necessários para essa conquista? Por que se configuram como políticas públicas? O que buscam os movimentos sociais na educação? De que forma uma determinada concepção de público embasa e justifica essas experiências?

Estes são alguns questionamentos que irão nortear os capítulos que se seguem.

No momento, é importante situar conjuntamente a busca da compreensão do problema. Para isso citamos novamente Gohn (2009) que afirma:

Reformas e propostas educacionais, particularmente na área escolar, não são novidades históricas no Brasil do século XX. Porém se observarmos atentamente o ciclo destes acontecimentos eles são datados e correspondem a períodos de crises na economia, de redefinição do modelo de acumulação vigente e de constituição de novos atores sociais como sujeitos da cena política. (p. 7)

Estes apontamentos nos ajudam a situar a complexa conjuntura de organização da luta em torno da educação e da constituição destes movimentos sociais. Com isso destacamos dois momentos importantes. O primeiro está vinculado ao surgimento destes movimentos e de suas experiências educativas. O segundo, mais atrelado à metodologia que estamos tratando agora, o momento atual em que a pesquisa e o pesquisador historicamente se encontram. Trataremos da trajetória das organizações nos estudos de caso, por hora situaremos a pesquisa e o método. Para tanto algumas palavras sobre a conjuntura parecem necessárias.

A primeira década de dois mil foi marcada por momentos de crise do capital. Na Argentina o auge da crise eclode no ano de 2001. No Brasil, após as crises de 1998, 2001 e aquilo que o presidente Lula da Silva chamou de “marolinha”, em meados de 2008 e 2009 causou desemprego, enorme renúncia fiscal para diversos setores, ajudas milionárias aos bancos - que atingem novamente lucros recordes - e ainda uma ampliação das políticas sociais de alívio à pobreza, também conhecidas como “bolsas”. A situação atual ainda tem sido constantemente agravada por catástrofes naturais de um sistema insustentável ambientalmente. As grandes chuvas que ocorreram no Sul, Sudeste e Nordeste do país

causaram comoção e denunciaram mais uma vez que o sistema tem se tornado cada vez mais desigual.

Do outro lado do país, no Pará (região Norte) o leilão para construção da Usina Hidrelétrica de Belo Monte foi realizado mesmo sob protesto dos movimentos sociais e indígenas que tentaram por diversas vezes barrar o processo licitatório inclusive por meios institucionais. Estes elementos somados a forma como a classe trabalhadora tem tido seus direitos flexibilizados e suas lideranças cooptadas e assassinadas, tem construído um quadro complexo para a análise. Na década de dois mil não houve um refluxo em termos numéricos das lutas no país no entanto, o governo Lula da Silva:

(...) que ao mesmo tempo manteve e reformou o neoliberalismo, contribuiu para que estas lutas se mantivessem confinadas no nível reivindicativo e localizado, desviando-se do objetivo de uma luta política geral contra o próprio modelo neoliberal. (BOITO, A.; GALVÃO, A. y MARCELINO, P., 2009, p. 3)

Na análise destes autores, o que parece importante no atual cenário dos movimentos sociais são as lutas econômico corporativas dos sindicatos e a luta por moradia e o direito à cidade - que tem crescido e se expandido no território, principalmente nas áreas atingidas pelas chuvas. Na contramão deste processo, a distribuição de bolsas desvinculadas do direito ao trabalho com dignidade para sem-tetos e sem-terras parece ter provocado uma ainda maior desarticulação e refluxo na organização da classe. O importante para nós neste momento é que ainda há tentativas e formas de “reorganização em meio ao refluxo” - para fazer alusão ao título do livro do professor Marcelo Badaró Mattos (2009) sobre a classe trabalhadora no Brasil.

É neste contexto que esta pesquisa se insere: em um momento de fragmentação da classe e de esvaziamento da própria categoria classe. Um momento de dúvidas e certezas em diferentes dimensões da vida.

## CAPÍTULO 1 - A PESQUISA

### 1.1 PROBLEMÁTICA

Tendo em vista que a luta pela educação é parte da estratégica política dos movimentos sociais da América Latina, o presente estudo pretende investigar como estes movimentos têm reivindicado e se apropriado da educação pública, para promover e garantir a (auto) formação da classe trabalhadora. Como salientado, o objetivo deste projeto é examinar duas experiências distintas: uma no Brasil, outra na Argentina, nas quais movimentos de trabalhadores se apropriam e ressignificam a noção de público a partir da organização e da luta pela educação. O estudo não pretende estabelecer analogias, nem comparações entre dinâmicas sociais que possuem particularidades, mas pretende compreender como os movimentos estudados buscam forjar o público frente a contextos econômicos e sociais que possuem fortes similaridades: os dois países viveram pesadas consequências da crise da dívida de 1982, passaram por profundas mudanças na sociedade e no Estado em decorrência do ajuste estrutural nos anos 1990 e, posteriormente, passaram a ser dirigidos por governos social-liberais, mantendo o modelo do Pós-Consenso de Washington, juntando o social em uma perspectiva de políticas focalizadas com a ortodoxia econômica de base neoliberal.

Para analisar a concepção de público que permeia a relação contraditória entre os movimentos sociais e o Estado no âmbito da luta pela educação pública, gratuita e de qualidade, o presente estudo investiga como, no Brasil, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) através de suas Escolas Itinerantes e, na Argentina, a Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (CEIP) aglutinando posteriormente com movimentos sociais, através dos Bacharelados Populares, organizam determinadas experiências educativas. O estudo pretende investigar se estas experiências retomam o conceito de público presente na tradição do pensamento crítico latino-americano<sup>4</sup>, na perspectiva de outros movimentos sociais antissistêmicos<sup>5</sup> e na tradição da esquerda socialista inspirada nas lutas da Comuna de Paris (1871)<sup>6</sup>.

---

<sup>4</sup> Quijano (2005), Fernandes, (1973), Mariátegui (2008), Retamar (2006), Sader (2005).

<sup>5</sup> Conaie, Equador; Zapatistas, México, entre outros

<sup>6</sup> Para saber mais sobre a Comuna indicamos a leitura de Vladimir Ilitch Lenin, *O Estado e a revolução: O que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na revolução*, São Paulo: Centauro, 2007 e

A relevância dessa problemática, como pode ser visto adiante, é justificada em um contexto em que o público foi ressignificado como esfera corrupta, ineficiente e onerosa, enquanto que a esfera privada é apresentada, pelos setores dominantes, como eficiente, dinâmica, moderna. Esta concepção vem sendo amplamente difundida com a ideologia da globalização<sup>7</sup>.

Especialmente no que se refere à educação, a influência dos organismos internacionais (Banco Mundial, UNESCO, BID, Cepal, OMC) têm contribuído conceitual e politicamente para o esvaziamento da noção de público na América Latina, principalmente a partir da Rodada Uruguaí em 1994 - que inclui a educação no setor de serviços. Estes elementos também fornecem importantes aspectos para situar o objeto no cenário internacional nos dois países, visto que o bloco de poder dominante dos mesmos incorporou recontextualizando, muitos elementos da agenda dos referidos organismos (LEHER, 2009).

O presente estudo trabalha com a hipótese de que as experiências das Escolas Itinerantes do MST (Brasil) e dos Bacharelados Populares (Argentina) remetem à tradição de público fundada na experiência da Comuna de Paris ao reivindicarem em suas lutas, que o público seja realmente público (expressando um real universalismo, distinto do falso universalismo liberal) e que não se confunda com a esfera governamental e com o controle particularista do Estado. Ambas experiências são “iluminações” (BENJAMIN, 1994) importantes em um contexto de hegemonia neoliberal e que, por isso, precisam ser compreendidas e socializadas.

Para investigar a hipótese, o estudo pretende examinar como estas experiências de Educação Popular interagem com o Estado particularista (em que as principais frações

---

Roberto Leher, Educação Popular como Estratégia Política. In: Edineide Jezine; Maria de Lourdes Pinto de Almeida. (Org.). *Educação e Movimentos Sociais: novos olhares*. 1 ed. São Paulo: Alínea, 2007 .

<sup>7</sup> A globalização neste sentido se refere a uma ideia difundida para justificar os ajustes estruturais do capital. Com a queda das taxas de lucro nas décadas de 1960 e 1970, o capital teve que buscar outros mercados para poder se expandir e, nesse período a ideia de globalização passa a ser difundida. Nas palavras de Leher: “Atualmente a configuração do processo de expansão do capital, moldada pela globalização, é feita sob medida para preservar os interesses do capital às custas dos direitos do trabalho. Neste sentido, a chamada ‘globalização’ é uma ideologia exageradamente reacionária. De fato, a afirmação de que os salários e os empregos ganhariam com a liberalização generalizada é cínica. Com a expansão do capital rentista, a situação é outra: o desemprego estrutural avança em toda parte, mesmo que sob a roupagem da terceirização e de outras modalidades de precarização do trabalho.” (LEHER, 1998 p. 128). Para saber mais indicamos a leitura completa do artigo: "A ideologia da globalização na política de formação profissional brasileira". *Revista Trabalho & Educação*. NETE/UFMG, n.4, p.119-134, ago.1998.

burguesas logram excepcional influência nos centros decisórios do Estado) para garantir a infraestrutura dos espaços e tempos, pessoal docente e a certificação das propostas para que os estudantes possam ter sua escolarização reconhecida. A educação popular historicamente vinculada a uma educação dita não formal passa a integrar o sistema formal, a partir das experiências estudadas, na medida em que conquistam junto ao Estado a certificação e, em alguns casos, algum recurso necessários para sua existência concreta.

Este estudo, através de uma abordagem histórica, examina como se estabeleceu esse diálogo destacando em especial os principais embates que definiram os critérios que normatizam a relação com o Estado. Cabe destacar a importância de compreender como se configura a intervenção e o controle do Estado frente a essas iniciativas. No caso das Escolas Itinerantes do MST no Brasil, cabe ainda destacar que, no final de 2008, o Estado do Rio Grande do Sul as descredenciou como parte da ofensiva contra a autonomia “de classe” do MST.

Em uma ação violenta e autoritária, o governo do Estado alegou que a educação era dogmática a comparando a formação de terroristas.

No relatório elaborado pelos promotores Luciano de Faria Brasil e Fábio Roque Sbardeloto, onde a intervenção nas escolas foi sugerida inicialmente, a referência básicas é a revista VEJA que compara as escolas do movimento aos Madraçais do Islã e as acusa de ensinar as crianças a ‘defender o socialismo’ e ‘desenvolver a consciência revolucionária’. Os promotores afirmam que o objetivo da intervenção nas escolas é ‘colocar as crianças e adolescentes que residem nos acampamentos a salvo da ideologização agressiva.’ (fls. 79)<sup>8</sup>

Tentar compreender o processo que criminaliza as escolas, junto às investidas contra o próprio MST, também nos parece uma questão fundamental. Em que momento e, com que argumentos o governo do estado do Rio Grande do Sul empreendeu as medidas que objetivaram encerrar as iniciativas educacionais negociadas pelo MST? Com mais vagar

---

<sup>8</sup> A informação pode ser acessada na página do MST em artigo de Leandro Scalabrin, membro da comissão de direitos humanos OAB - Passo Fundo – RS. *MP e governo Yeda voltam a criminalizar MST*. Disponível em: <http://www.mst.org.br/node/6489>. Acessado em 2 de outubro de 2010.

apresentaremos esta relação no estudo do caso das escolas Itinerantes. Por hora, vale lembrar que as ações parecem estar articuladas.

A presente proposta não pode deixar de apontar aspectos referentes à luta pela educação pública e seus reflexos nas propostas pedagógicas. Para os objetivos desta investigação é fundamental compreender como vem sendo pensada a mediação entre a formação política e a educação formal. Para isso não adentraremos demasiado na metodologia pedagógica ou os eixos programáticos e sim tentaremos encontrar vestígios de uma educação que vislumbra uma outra forma de organização da sociedade.

## **1.2 OBJETIVOS GERAIS**

A partir dos elementos centrais apresentados na problemática que motiva o presente projeto, a pesquisa busca investigar os nexos entre luta social, Estado e sociedade civil, na garantia de políticas públicas de educação, e tem como base empírica dois casos: (i) a constituição dos Bacharelados Populares na Argentina e (ii) das Escolas Itinerantes do MST no Rio Grande do Sul; enfocando a história de luta pela educação – destacando a categoria público – dos referidos movimentos sociais, a concepção de educação praticada pelos mesmos e o diálogo/ confrontos que estabelecem com os respectivos Estados.

## **1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

Este trabalho busca compreender:

- a) As relações contraditórias entre os movimentos sociais e o Estado na luta pela educação, particularizando o estudo do MST e dos trabalhadores organizados em torno da luta da Metalúrgica IMPA - que organiza o primeiro os Bacharelado Popular reconhecido na cidade de Buenos Aires - enfatizando o estudo das estratégias adotadas pelos referidos movimentos para assegurar o caráter público de suas escolas e a autonomia (tanto do movimento, como do projeto educativo) frente ao Estado e aos governos.

- b) Como a educação e o conceito de público são concebidos no projeto educativo dos respectivos movimentos e a relação destes com a formação política no âmbito da história da luta e da constituição das Escolas Itinerantes do MST e dos Bacharelados Populares e;
- c) O processo de constituição do público na educação como parte dos embates por projetos sociais alternativos.

#### **1.4 RELEVÂNCIA**

A crescente mercantilização da educação e sua entrada no setor de serviços têm deslocado a noção de público forjada pela Comuna de Paris que constituiu uma das mais inspiradoras experiências de público reivindicada pelos movimentos proletários do Século XX e, que segue sendo uma inspiração para as lutas sociais do presente.

A partir da década de 1990 o sistema capitalista parece passar por uma grande reformulação (MÉSZÁROS, 2009). Com a ampliação da globalização - tida neste trabalho como ideologia que reforça e amplia a exploração e a expansão do capital<sup>9</sup> - e as chamadas reformas do Estado, o sistema se reorganiza para reconfigurar o papel das políticas sociais.

Como esclarece Gohn (2001) acerca dos anos 1990:

O Estado passou a patrocinar políticas de inserção social para os indivíduos excluídos do acesso ao mercado de trabalho, ou destituídos de seus direitos sociais por meio de políticas compensatórias (bolsas/empregos, frentes de trabalho etc.), visando atenuar os impactos da diminuição de suas atividades em setores estratégicos do social como nas áreas de educação e saúde. As políticas de ajustes estruturais têm sido apresentadas como modernas, inevitáveis e de largo alcance. (p. 91)

No final da década de dois mil, a situação não apresentava grandes mudanças, no entanto, as políticas sociais de auxílio à pobreza se expandiam e abandonavam de certo qualquer perspectiva de frente de trabalho/emprego. No final desta primeira década do milênio, a desigualdade parece estar impregnada a tal ponto que se tornou algo irreversível, próprio deste sistema - o que não deixa de ser verdadeiro. Avaliação verdadeira que,

---

<sup>9</sup> Ver nota 8.

acompanhada pela queda do socialismo, a influência da grande mídia e a expansão das grandes corporações, compõe um cenário complexo para aqueles que ainda acreditam na transformação da realidade.

Estas referências conjunturais históricas nos ajudam a compreender o cenário que começou a ser desenhado na década de 1990 e que segue atual nos dias de hoje. No entanto, este não representa o foco da análise que se seguirá. O que nos parece importante neste cenário complexo de reformulação do papel do Estado na economia e nas políticas sociais, são os novos atores sociais que emergiram nesse processo. É importante destacar o surgimento do Partido dos Trabalhadores (PT), da Central Única dos Trabalhadores (CUT) e do MST na década de 1980 no Brasil e, do Movimento de Piqueteiro e do Movimento Nacional de Empresas Recuperadas (MNER) na Argentina. A organização destes novos atores sociais em luta contra as reformas neoliberais representam os sujeitos que pretendemos analisar.

Neste recorte mais amplo e amplamente estudado por pesquisadores engajados, faremos outro, que nos parece de suma importância: organizações de trabalhadores em luta que tomam a educação como um setor estratégico para a mobilização e para a transformação da realidade.

A análise dos sujeitos em luta que reivindicam a educação, em seu sentido ampliado - se tratando não apenas de conteúdos escolares, mas também da pedagogia advinda das lutas e das experiências vivenciadas pelos sujeitos nessas práticas sociais, como sublinhou E. P. Thompson (1997) - representa um esforço de tentar compreender como algumas destas políticas sociais, fruto das reformas do Estado iniciadas principalmente na década de 1990, são entendidas pelos movimentos sociais e combatidas por eles. Neste contexto a análise mais específica trata de entender como estes movimentos sociais operam as contradições nos Estados, a correlação de forças, para promover uma educação pública de qualidade e para todos a partir, de certo, de políticas públicas.

Ao analisar o percurso histórico das políticas públicas logradas, observamos que estas, foram conquistadas a partir da mobilização e da luta social e muitas vezes, como nos diz GOHN (2009) em momentos de crise. As políticas públicas de cunho social são forjadas nos momentos em que a correlação de forças se encontra a favor dos trabalhadores. Tendo isso como norte, nos questionamos: como setores sociais em luta, têm se mobilizado e logrado garantir a educação de frações da classe trabalhadora? Que significado histórico isso pode

possuir? Que tipo de resistência frente ao modelo atual, estas iniciativas representam? O que essa pedagogia da (auto) formação nos processos de luta social pode contribuir para a formação da consciência política dos sujeitos?

O capital sempre atuou de algum modo, na disputa da formação intelectual e moral do conjunto dos trabalhadores. As organizações empresariais não estão inertes frente aos processos educativos dos trabalhadores e a forma mais profunda de atuação do capital na educação é a sua ressignificação como serviço a ser ofertado no mercado. Com efeito, a comodificação que coisifica a educação e a converte em um lucrativo nicho do mercado tem levado a privatizações e ressignificações do espaço público. A aprovação do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) á revelia das organizações estudantis e docentes, a expansão dos cursos - serviços mercantis - dentro das universidades públicas e o Programa Universidade para Todos (Prouni) são alguns dos exemplos das políticas privatizantes ampliadas no governo Lula da Silva.

O Prouni, como política pública de educação superior que repassa verbas públicas para as organizações empresariais com fins lucrativos é emblemático. Com o ínfimo percentual de vagas gratuitas, o subsídio do Estado garante o repasse - ou não recolhimento por meio de impostos – de recursos públicos para o setor privado<sup>10</sup>. Além disso, as vagas nas universidades federais foram ampliadas ás custas do aumento da relação professores/alunos, da não ampliação dos espaços e dos laboratórios. Algumas vagas para docentes e funcionários têm sido abertas, o que certamente é importante, mas de fato, não parecem acompanhar o ritmo de uma expansão decretada.

Ao mesmo tempo em que espaços públicos fundamentais têm sido paulatinamente privatizados e sucateados, outros, têm sido forjados pelos movimentos sociais que concebem a educação como parte da estratégia política. Vale lembrar que para além da educação das Escolas Itinerantes, o MST tem dialogado com universidades para promover cursos de

---

<sup>10</sup> “No caso da compra de vagas no setor privado, previsto no referido ‘Programa Universidade para Todos’, essas vagas adquiridas nas privadas serão contabilizadas como vagas públicas (atendem ao interesse público), entretanto, o estudante poderá ter gratuidade integral ou não, conforme a sua renda, isso é, serão vagas públicas, mas não gratuitas. Uma questão imediata: por isonomia, se as vagas ‘públicas’ adquiridas nas particulares não é, necessariamente, gratuita, por que as públicas estatais teriam de prosseguir sendo gratuitas?” (SADER e LEHER, 2006, p. 13) Publicado no site Fírgoa, da Universidade de Santiago de Compostela, em 19.06.2006. Encontrado no endereço eletrônico: <http://firgoa.usc.es/drupal/node/30051>. Acessado em 25 de julho de 2010.

Pedagogia da Terra, além de cursos de formação política por todo o país e que, na Argentina, os movimentos sociais possuem uma larga história de educação popular e de universidades populares.

Dialogar com os protagonistas que vêm empreendendo a resistência a essa tendência do sistema capitalista e que realizam experiências alternativas de educação, é uma importante função da universidade pública. Dar a voz aos lutadores que vem empreendendo esta disputa, fazer o registro histórico e tentar compreender os sujeitos em luta é um grande objetivo para um trabalho tão restrito, porém é uma tentativa de princípio, de aproximação.

Na recusa a qualquer idéia de neutralidade o tema, sobre o conflito entre as classes como motor da história, esta presente no contexto da pesquisa.

A situação dos países periféricos, sistematizada por Florestan Fernandes no conceito de "capitalismo dependente" (FERNANDES, 1973) na tentativa de explicitar a relação internacional do avanço do capital, nos mostra que a educação, assim como outros setores (saúde, moradia, trabalho) vivem um processo global de privatizações, terceirizações e rupturas com uma determinada concepção de público gestada durante a Comuna de Paris e incorporadas nas cartas constitucionais de vários países. A flexibilização das leis trabalhistas, o aumento da idade para aposentadoria e a privatização de políticas sociais são o reflexo deste processo que não é apenas local, mas internacional. Apesar de viver este contexto, os protagonistas a que nos referimos parecem apontar, mesmo que de forma residual, em uma outra direção possível.

Apontar indicações de estratégias para garantir políticas públicas com gestão e organização popular, parece ser um dos eixos fundamentais desta análise. No bojo desta escolha de recorte, nos parece importante destacar a relação deste aspecto com o método: existe uma mudança possível, nem sempre fora assim e uma transformação pode ser pensada, construída e realizada. A educação neste sentido não é um aspecto isolado em sua grande missão, mas é uma ferramenta fundamental, sem a qual, a mudança não parece possível. Os movimentos sociais em sua história têm percebido esta questão de forma peculiar.

A forma como os movimentos sociais dialogam e enfrentam o Estado para garantir a educação de seus militantes, filhos de trabalhadores, jovens e adultos, coloca em destaque o protagonismo dessas organizações na garantia do direito dos trabalhadores e em especial, do direito a educação.

Os Bacharelados Populares e as Escolas Itinerantes do MST a partir de uma história de lutas e embates com o Estado conquistam o direito de promover o processo educativo levando em consideração as condições de luta das organizações e uma determinada visão de mundo. Além disso, lembram que a educação é dever do Estado que deve reconhecer, incentivar e promover a educação da população. Como experiência inicial de autogestão, a questão dos recursos ainda representa um impasse, mas a certificação é um fato em alguns Bacharelados Populares e, durante cerca de 12 anos, também o foi nas Escolas Itinerantes do Rio Grande do Sul.

As tensões são inevitáveis na disputa do conceito de público, tratam-se de conflitos entre um universalismo em que caibam todos os povos e um universalismo que, por definição, não pode ser concreto, pois é incapaz de assegurar os direitos para todos os que possuem um rosto humano, diferenciando, negativamente, a educação conforme as classes, etnias, regiões, não no sentido de valorizar as cosmovisões e a epistemologia de produção do conhecimento dos povos, mas de distingui-las para oferecer uma educação minimalista e hierarquizada que mantém a desigualdade social. Na história das lutas proletárias e dos movimentos encontramos um conceito universal de homem como ser genérico, nos termos de Marx, conforme sustentado por Losurdo (1996).

Podemos destacar com estes primeiros apontamentos que, a relevância deste trabalho de pesquisa, está vinculada a dois eixos principais: a produção de um conhecimento crítico, vinculado e embasado nas lutas sociais do presente e preocupado com as estratégias empreendidas pelos movimentos sociais para garantir que políticas públicas de educação sejam gestadas no interior deste Estado particularista e; a questão da autonomia universitária e seu papel na análise dos problemas da sociedade brasileira como contribuição daquele pesquisador que tem acesso às políticas públicas e possui um compromisso ético e social com as mazelas da sociedade.

Sabemos contudo que, iniciativas isoladas como estas não farão a transformação da realidade a curto e quem sabe nem, a longo prazo. No entanto se tratam de experiências, de tentativas de assegurar o que até este momento é um direito, mas que um dia, pode se tornar obsoleto.

Assim como podemos crer que a transformação é possível, não descartamos que o endurecimento, a flexibilização e a precarização avançarão ainda mais. Saber que garantir o que ainda temos pode ser mais efetivo do que buscar conquistar novamente o que perdemos

pode ser um argumento, mas preferimos destacar que este processo educativo que vem sendo empreendido pelos movimentos sociais tem um significado um pouco mais denso, pois refunda e retoma uma determinada concepção de público.

Nosso enfoque está diretamente ligado a questão do acesso a educação pública de qualidade para todos - por meio de políticas públicas, isto é, da luta das organizações de trabalhadores – mas o reflexo deste processo em um processo de transformação mais amplo ainda não é mensurável. A história nos dirá se um dia será.

Por hora vale lembrar que o estudo desinteressado não faz parte deste projeto. A problematização envolve escolhas e prioridades e a crescente privatização tem sido um importante estímulo para o estudo que busca a justificação do público.

Entender e destacar movimentos sociais e suas experiências como protagonistas de um processo histórico de retomada do público como aquilo que é de todo o povo, faz parte da construção de uma outra hegemonia. Ao investigar essa problemática em articulação com os movimentos, a universidade pública, pode retomar a sua função social que passa pelo enfrentamento dos grandes problemas dos povos e, neste sentido, a educação do conjunto dos trabalhadores do campo e da cidade é seguramente um dos temas centrais posto o “apartheid educacional” (LEHER, 1998) planetário vigente ainda no século XXI.

## **1.5 METODOLOGIA**

Podemos encontrar indicações do método utilizado para esta análise desde a primeira página. Na introdução trazemos elementos fundamentais para compreender a escolha do objeto pelo pesquisador, sua trajetória de vida e sua trajetória acadêmica. Elementos fundamentais que situam o sujeito pesquisador e a pesquisa. O problema em sua história de vida. O materialismo histórico e dialético nas mais diversas dimensões da vida de pesquisadores e pesquisados.

Nesta seção trataremos do método de forma mais explícita e analítica tentando apresentar suas contribuições e elucidaciones.

O método utilizado para a construção do objeto deste trabalho é o Materialismo Histórico e Dialético de Marx e de autores que seguem essa perspectiva como Limoeiro Cardoso, (1978), Kosik, (1976) e Sanfelice (2005). O materialismo histórico dialético de

Marx é um método que dentre outros aspectos, ressalta a importância de se considerar o homem como um ser social historicamente construído e constituído que, ao mesmo tempo em que se determina historicamente ele constrói e modifica a história. Neste sentido vale destacar:

A dialética não considera os produtos fixados, as configurações e os objetos, todo o conjunto do mundo material reificado como algo originário e independente. Do mesmo modo como assim não considera o mundo das representações e do pensamento comum, não os aceita sob o seu aspecto imediato: submete-os a um exame em que as formas reificadas do mundo objetivo e ideal se diluem, perdem a sua fixidez, naturalidade e pretensa originalidade para se mostrarem como fenômenos derivados e mediatos, como sedimentos e produtos da práxis social da humanidade. (KOSIK, 1976, p. 16)

O método dialético se configura como uma forma de observar e agir crítico sobre um determinado objeto. Objeto este, em constante mudança, movimento e que contém contradições. A realidade, como diria Paulo Freire “não é, está sendo” (1996, p. 76). Situar historicamente os sujeitos, os fatos históricos nos ajuda a compreender de forma concreta que, não fora sempre assim e não será. A história nos mostra que sim, outro mundo é possível.

Com isso, podemos dizer que o método, para além das ferramentas analíticas que fornece, ele atribui ao pesquisador uma determinada posição frente ao mundo, uma determinada forma de encarar e visualizar a realidade que não se assemelha em nada ao imobilismo contemplatório que a ideologia da globalização traz.

Em termos de conhecimento e sistematização do objeto, o método dialético considera que a realidade de um determinado fenômeno ou de um objeto nunca se encontra na superfície deste objeto ou deste fenômeno, busca então cindir: aparência e essência, na perspectiva de pontuar o que realmente é essencial para a construção e a demonstração de sua coerência interna.

Com isso, é preciso considerar que “a dialética não atinge o pensamento de fora para dentro, nem de imediato, nem tampouco constitui uma de suas qualidades; o conhecimento é que é a própria dialética em uma de suas formas; o conhecimento é a decomposição do todo.” (KOSIK, 1976, p. 14). O pensamento contraditório reflete também as contradições da realidade já que, como diria o próprio Marx, são as condições objetivas que movem e constroem as idéias e não o contrário.

Neste sentido, não se trata de dividir e isolar as partes para entendê-las e sim de determinar recortes que não percam a dimensão do todo. A luta de classe como motor da história (MARX, K; ENGELS, F. 1998) parece apontar neste sentido, se a tomamos como um eixo norteador, analisar qualquer fato histórico ou sujeito histórico não nos deixa perder de vista que há um processo de exploração e luta mais amplo que envolve classes antagônicas e blocos históricos no poder.

Analisar isoladamente as particularidades que compõem um problema no sentido marxista representa um esforço de compreender as determinações do mundo fenomênico, examinando os nexos entre as dimensões particulares e, assim, construir a totalidade, a conjuntura maior em seu movimento. Somente quando inserido no contexto histórico, na conjuntura política é que as partes fazem sentido. Tentaremos realizar este movimento complexo na análise que pretendemos, mas alertamos desde já os riscos e a complexidade que este elemento do método representa.

No que se refere à relação entre o investigador e seu objeto de estudo, ou melhor, entre o sujeito e a realidade objetiva (SANFELICE, 2005 p. 83), os marxistas sinalizam a necessidade de o investigador estar vinculado à realidade concreta que ele investiga. Neste sentido a práxis está relacionada não apenas à prática na realidade concreta, mas sim da prática e da teoria na composição e transformação da realidade.

Por cremos que este elemento já fora bastante trabalhado e explicitado na seção introdutória quando tratamos de explicitar as escolhas e a trajetória do pesquisador, e que será trabalhado nas seções que virão, não abordaremos este aspecto novamente neste momento. Levando em consideração que a metodologia não está presente apenas na seção metodológica, mas se encontra em todo o trabalho de pesquisa (teórico e prático), cuidamos de trazer nesta seção elementos centrais mais específicos com relação a forma de abordagem e a concepção de mundo que o método pressupõe.

Este trabalho busca caminhar no sentido de produzir um conhecimento que esteja não somente vinculado à realidade concreta dos sujeitos em luta, mas que, esteja comprometido com um novo projeto de país. Cabe então ressaltar as célebres palavras de Freire no livro *Pedagogia da Autonomia*:

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre,

mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências . Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar. (1996, p. 76)

Os movimentos investigados – por suas particularidades – incorporam, em suas práxis, dimensões provenientes de tradições intelectuais que foram recontextualizadas em suas lutas. Em especial, no caso do MST, a tradição proveniente da Teologia da Libertação (LOWY, 2000) e, em comum com o Movimento Nacional de Empresas Recuperadas (MNER), de aportes do pensamento crítico latino-americano mencionados por Retamar (2006). Desse modo, na construção do objeto, o projeto não pode deixar de considerar centralmente a proposição de Mariátegui de que o pensamento latino-americano não pode ser nem decalque, nem cópia do conhecimento produzido nos países centrais. Há características peculiares comuns na tradição do pensamento crítico latino-americano que tentaremos considerar. Existe nos movimentos analisados, uma leitura característica sobre os intelectuais, o ato pedagógico, a concepção de movimento e de “bem viver” que exige um diálogo aberto entre o marxismo e as referidas tradições.

A educação, como elemento fundamental para a construção de uma outra perspectiva assume no método um papel importante já que ao mesmo tempo que reproduz um determinado *modus operandi* tem as condições para contestá-lo.

O conceito de hegemonia nos parece importante na medida em que é tomado pelas organizações de trabalhadores como uma construção histórica que envolve a consciência, a visão de mundo de uma classe. Visão esta que ganha corpo e assume o discurso do senso comum da sociedade como um todo. A hegemonia da classe dominante se expressa no senso comum do conjunto das classes que acabam por assumir o discurso dominante como seu. Este conceito se encontra estritamente ligado a questão histórica que é um dos elementos fundamentais do método. Ao assumir como posição, de que o mundo: é e não, está sendo, como apontava Freire (1997), se adquire uma posição que de imobilidade indiscutível e mobilidade improvável quando não impossível. A contribuição de Gramsci sobre o conceito de hegemonia, para a compreensão do método é de suma importância. Em se tratando de um conceito extremamente complexo, fluido (que recebeu várias atribuições durante a história), utilizaremos a breve conceituação de Mochcovitch em que:

Hegemonia é o conjunto de funções de domínio e direção exercida por uma classe social dominante, no decurso de um período histórico, sobre outra classe social e até sobre o conjunto das classes sociais. A hegemonia é composta de duas funções: função de domínio e função de direção intelectual e moral, ou função própria da hegemonia (...) (1992, p. 20)

Mesmo assumindo os riscos de definições como esta em que “hegemonia é”, elegemos este argumento que, apesar de simplificar o conceito e sua trajetória, expõe uma clara e resumida idéia do conceito. O conceito de hegemonia que remete ao conceito de ideologia elucida a compreensão de escola, de educação e de luta para as organizações sociais e por isso não poderíamos deixá-lo de fora. Porém, devido ao curto tempo e a densa e trabalhosa coleta de dados nos dois países, um trabalho mais específico sobre o conceito de hegemonia não foi possível.

Mais adiante, na seção sobre as referências bibliográficas, o método e a metodologia estarão novamente presentes na escolha das categorias chaves de análise e na interpretação que se tem delas. Neste momento vale destacar novamente que a questão metodológica representa não apenas um método científico e sim uma visão de mundo. Uma visão de movimento, processo e de transformação possível.

Na seção seguinte trataremos das ferramentas e estratégias de coleta de dados. Como instrumentos metodológicos utilizamos a entrevista semi estruturada, a observação das experiências e a análise de documentos oficiais (no sentido de estarem situadas no âmbito do Estado e das organizações).

### **1.5.1 Base empírica para análise dos Bacharelados Populares**

#### *Fontes primárias*

Documentos em discussão relativos à certificação e ao Projeto Político Pedagógico da experiência.

Planos de aula.

Documentos e atas de encontros, seminários e reuniões com os sujeitos que tem empreendido as experiências.

Notas e panfletos

*Fontes secundárias*

Livros que relatam a experiência e seu contexto histórico como Seoane (2004) e Elisalde, R e Ampudia, M (2008)

Artigos acadêmicos:

SVERDLICK, I.; COSTAS, P.. **4. Bachilleratos Populares en Empresas Recuperadas y Organizaciones Sociales en Buenos Aires-Argentina.** En publicacion: Referencias, año 5, no. 24. Movimientos sociales y derecho a la educación: cuatro estudios. Pablo Gentili e Ingrid Sverdlick (compiladores). LPP, Laboratorio de Políticas Públicas: Argentina. Diciembre. 2008 1850-3683. Disponível em: [http://www.foro-latino.org/flape/boletines/boletin\\_referencias/boletin\\_24/documentos/MovSociales/mov\\_soc\\_der\\_educ.pdf](http://www.foro-latino.org/flape/boletines/boletin_referencias/boletin_24/documentos/MovSociales/mov_soc_der_educ.pdf) .Acessado em 19 de julho de 2009, 08:20:10.

NORA, G.; BURGOS, A.; KAROLINSKI, M. **Movimientos sociales, educación popular y escolarización "oficial". La autonomía "en cuestión".** En publicacion: Referencias, año 5, no. 24. LPP, Laboratorio de Políticas Públicas: Argentina. Diciembre. 2008 1850-3683. Disponível em: [http://www.forolatino.org/flape/boletines/boletin\\_referencias/boletin\\_24/documentos/MovSociales/Simposio\\_Gluz\\_Burgos\\_Karolinski.pdf](http://www.forolatino.org/flape/boletines/boletin_referencias/boletin_24/documentos/MovSociales/Simposio_Gluz_Burgos_Karolinski.pdf) Acessado em 15 de julho de 2009, 17:30:10

Além destas fontes foram feitas, entrevistas com Roberto Elisalde e Marcelo Castillo e visitas á iniciativa em Buenos Aires.

### **1.5.2 Base empírica para análise das escolas Itinerantes**

*Fontes primárias*

Notas, abaixo assinados referentes a luta pela continuação do trabalho das Escolas Itinerantes.

Cronologias do Observatório Social da América Latina sobre o fechamento das escolas no Rio Grande do Sul.

Documento do Ministério Público Estadual anunciando a criminalização do Movimento.

O convênio das escolas com o Estado e posteriormente o Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) de fechamento das escolas.

### *Fontes secundárias*

Livros de Roseli Caldart (2004) e Camini (2009)

Dissertações sobre as escolas:

Caroline Bahniuk, “Educação, trabalho e emancipação humana: um estudo sobre as escolas itinerantes do MST”, (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, 2008), p. 170.

Raquel Puhl, “O movimento da escola na educação do campo”, (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, 2008), p. 98.

Além disso, a base empírica contou ainda com uma entrevista com Isabela Braga, do setor de formação do MST no Estado do Rio Grande do Sul.

### **1.5.3 Eixos de análises e questões para empiria**

Tendo em vista que são muitas as questões que envolvem estas experiências educativas, decidimos fazer um recorte mais sistemático. Com isso, elegemos cinco eixos principais de análise:

- 1) Conjuntura histórica – tentativas de encontrar os antecedentes e situar as experiências.
- 2) Trajetória de constituição das experiências educativas.
- 3) Embates e diálogo com o Estado. Garantia de reconhecimento e recurso para as iniciativas
- 4) O público e a luta no currículo e na prática
- 5) A situação atual e a criminalização das escolas Itinerantes no Brasil

Nos eixos 1 e 2, serão investigados os antecedentes históricos, as articulações políticas e a constituição das iniciativas. Em que contexto histórico estes movimentos surgem? Em que momento passam a reivindicar o direito de realizar a educação? Como surge a idéia dos Bacharelados Populares e das Escolas Itinerantes? Como a luta pela educação se torna estratégica para a luta dos referidos movimentos sociais?

No eixo seguinte (3) analisaremos o diálogo com o Estado. A luta pelo reconhecimento, financiamento e gestão. Como se dá a autogestão? Que estratégias asseguram um real protagonismo dos sujeitos envolvidos nas experiências? Como é feita a coordenação e como a luta pela educação pública se insere nas discussões? Como se dá o financiamento dessas iniciativas? O Estado participa de que forma? Quais as formas utilizadas pelos movimentos para assegurar a autonomia dos movimentos frente ao Estado?

No eixo 4 trabalharemos com a questão da luta pelo público e a conquista de uma determinada autonomia curricular e de gestão. Como o currículo é definido? Que idéias estão presentes nos projetos políticos pedagógicos construídos pelas organizações em luta? Onde uma educação emancipatória aparece na prática? Qual o lugar da luta social nessas pedagogias? Que valores e ética, para a construção de uma sociedade para o socialismo e no socialismo, estas experiências tem germinado? Esta formação busca uma educação que supere o modo de produção capitalista através da construção de uma outra hegemonia? Além disso, analisaremos ainda neste eixo, os atores sociais: quem trabalha nas escolas? Que tipo de formação tiveram esses educadores? Como se tem pensado o trabalho dos formadores, dos intelectuais envolvidos nas experiências? Como se organiza a escola?

No quinto e último eixo, analisaremos a situação atual de ambas as iniciativas e tentaremos compreender, os aspectos que legitimam as experiências na Argentina e aqueles que levaram a sua criminalização no Brasil.

## CAPÍTULO 2 – REFERÊNCIAS TEÓRICAS

Para entender estas experiências organizadas e gestadas nos movimentos sociais será importante elucidar algumas categorias, forjadas historicamente e que nos ajudam a compreender o objeto de estudo e nos fornece ferramentas de análise. Como trabalho inicial, quatro eixos de pares categóricos parecem ser fundamentais: Estado e sociedade civil, público e privado, movimentos sociais e classes sociais e, educação e movimentos sociais.

Trataremos de cada categoria abstrata em seções subsequentes, por hora basta destacar que, para compreender as relações entre os movimentos sociais latino americanos já brevemente descritos, e o Estado, no que se refere a garantia da escola pública para um determinado setor da classe trabalhadora, uma análise inicial sobre estes Estados parece importante. Que atores estão imbricados nele? Que processos ele vem empreendendo historicamente? A que classe, na atual correlação de forças - para utilizar a terminologia de Gramsci - ele está mais diretamente relacionado e favorecendo?

A partir de uma primeira observação sobre este Estado, encontramos uma diversidade de sujeitos sociais mergulhados em uma pantanosa e heterogênea sociedade civil. Estes sujeitos, supostamente neutros e desinteressados, parecem já ter percebido a importância estratégica da educação.

Setores empresariais têm se articulado em organizações como Itaú Cultural, “Movimento todos pela educação” (que engloba diferentes setores privados), Fundação Bradesco, Fundação Roberto Marinho, entre outras buscando parcerias com o setor público e privatizando pouco a pouco a política pública educacional no Brasil. A rodada Uruguai de 1994 e outras políticas de privatização que vem transformando a educação em mercadoria contribuem fartamente para isso.

Conhecer e compreender um pouco este Estado e a sociedade civil que o compõe, parece nos fazer caminhar para uma questão de suma relevância na atual conjuntura: a flexibilização das fronteiras entre o público e o privado. Com uma maior participação desta sociedade civil heterogênea e amplamente relacionada aos empresários, o público tem se tornado cada vez menos público. Como esse processo acontece na educação? Que setores esta mercantilização da educação favorece?

Outro par conceitual que nos parece fundamental para compreensão dos protagonistas em luta são as categorias de classe social e movimento social. Compreender o que estamos

chamando de movimentos sociais e a que conceito de classe social nos referimos nos ajuda a compreender o enfoque e clarifica o método de análise já exposto em seção anterior.

Por último, o conceito de educação e movimentos sociais é fundamental na medida em que nos ajuda a compreender: que escola vem sendo pleiteada pelos movimentos sociais; que idéia de educação tem sido gestada no interior dessas organizações; que teóricos são reivindicados e que noção de educação pública permeia estas experiências. Para isso, trataremos brevemente da história da educação popular e de porque é importante ter educação pública de qualidade como política pública de Estado. Com isso, abordaremos algumas perspectivas que buscam uma escola pública para o “bem viver” e não para produzir “capital humano” para o mercado. Uma educação que fortalece as relações entre a educação e o trabalho sem que um tenha que se subjuguar ao outro.

Na coleta de dados analisaremos como este fazer escolar diário, nas experiências estudadas, tem praticado e buscado a construção de uma forma alternativa de sociedade. As experiências têm empreendido a consciência crítica através de uma pedagogia específica e uma prática política? Que tipo de sociedade elas vislumbram para seus educandos?

Entende-se desta forma que para transformar, revolucionar a realidade é preciso conhecê-la. Para transformar o capitalismo em uma outra formação econômica e social precisamos conhecer e analisar criticamente suas contradições tanto no plano das relações sociais de produção como no plano ideológico. O materialismo dialético nos fornece importantes elementos teóricos para o cumprimento desta tarefa intelectual e prática, de luta. Como diria Florestan Fernandes, a compreensão da realidade nunca se encontra na superfície da realidade, é preciso um esforço muito grande para que essa análise seja feita de forma crítica. Com isso, é preciso esforço teórico para se compreender e buscar transformar esta realidade.

Adiante trataremos com mais detalhe cada par categórico para somente depois adentrar o material empírico das experiências.

## 2.1 Estado e sociedade civil

Para compreender o Estado no atual estágio do modo de produção capitalista, utilizamos como categoria chave, a idéia de “Estado Ampliado” desenvolvido por Gramsci e Buci-Glucksman (1980). O que a autora destaca em seu belo estudo sobre a obra de Gramsci no que se refere ao Estado é que, este elemento, que aparece como amorfo, independente, neutro na ideologia dominante, envolve uma gama de sujeitos e organizações por demais heterogêneas.

Ao analisar as relações diretas entre a sociedade civil e o Estado, Gramsci desenvolve a idéia de “Estado integral”, muito bem chamado pela autora de “Estado Ampliado”. Analisando o contexto de surgimento do Estado na obra de Lênin, *Estado e revolução* (2007) já encontramos apontamentos sobre essa análise. Nos diz ele, “o Estado é o produto e a manifestação do antagonismo *inconciliável* das classes. O Estado aparece onde e na medida em que os antagonismos de classes *não podem* objetivamente ser conciliados (LÊNIN, 2007, p. 25).

Podemos considerar com isso, que o Estado, não é algo que está fora da sociedade, um elemento neutro que propõe e realiza políticas e sim, um setor - formado pelos mais diversos atores sociais - que atua de forma a favorecer uma determinada classe ou fração de classe. Mandel em sua obra *O Capitalismo Tardio*, parece apontar na mesma direção ao afirmar que “toda decisão estatal relativa a tarifas, impostos, ferrovias ou distribuição do orçamento afeta a concorrência e influencia a redistribuição social global da mais valia, com vantagens pra um ou outro grupo de capitalistas (MANDEL, 1982, p. 337).

Mandel está caracterizando um Estado que passou do capitalismo concorrencial para o capitalismo monopolista. Onde esta suposta autonomização do Estado em relação ao mercado e sua neutralidade em relação às classes sociais é brutalmente ampliada. Sob o escopo e a carapuça da chamada sociedade civil organizada, amplamente aclamada pela mídia e pelo senso comum, o Estado se fantasia de uma certa autonomia para defender e garantir interesses de determinados setores.

Com isso, retomando a análise de Lênin sobre a obra de Marx que inevitavelmente também dialoga com a obra de Gramsci: “Para Marx, o Estado é um órgão de *dominação* de classe, um órgão de submissão de uma classe por outra; é a criação de uma ordem que

legalize e consolide essa submissão, amortecendo a colisão das classes” (LÊNIN, 2007, p. 26).

Mesmo que Marx coloque a sociedade civil na estrutura e Gramsci na superestrutura a análise dos dois autores parece concordar com a ideia de que a sociedade civil não é neutra e que atua dentro do Estado.

Na obra de Mandel, o autor faz uma análise minuciosa de como o Estado favorece amplamente um determinado setor e tem sua ação corroborada pela ideologia burguesa que se mantém hegemônica pelo consenso e pela coerção. Pelo consenso podemos destacar o poder da educação e da mídia no estabelecimento de uma determinada visão de mundo; pela coerção destacamos a polícia e o poder legislativo que criminaliza a pobreza e os movimentos sociais.

O governo do capital se distingue de todas as formas pré capitalistas de governo pelo fato de não se basear em relações extra-econômicas de coerção e dependência, mas em relações “livres” de troca que dissimulam a dependência e a sujeição econômica do proletariado. (MANDEL, 1982, p. 337)

A coerção e o consenso disfarçados de liberdade estão muito presentes no modo de produção capitalistas em seu estágio atual. A sociedade civil organizada aliada a uma ideologia que camufla o papel particularista do Estado, nos parece ser um elemento fundamental para compreender a análise das experiências educativas a que se pretende com este estudo.

A neutralidade proposta pelos positivistas e ainda adotada por muitos racionalistas principalmente nas ciências exatas - que ao menos conseguem isolar um fenômeno em um laboratório e repetir o experimento quantas vezes durarem os exemplares – há muito fora desmistificada e abandonada pelas ciências sociais, principalmente após os estudos críticos e pós críticos.

Neste sentido, a noção de “Estado ampliado” (BUCI – GLUCKSMANN, 1980) se insere: para esmiuçar as relações entre a sociedade política e a sociedade civil e desmistificar o Estado como uma entidade autônoma a serviço da sociedade.

Imbricado com a sociedade civil, o Estado particularista, no atual estado de desenvolvimento do modo de produção capitalista, atua em favor de uma classe, a classe que

o compõe e o sustenta econômica e ideologicamente. Este Estado é composto por elementos diversos e difusos e, por seu caráter de classe, não pode ser universal.

A falsa impressão de que a participação política nas eleições pode mudar a orientação do Estado nos parece bastante elucidativa. A ideologia burguesa insiste em adotar a idéia de que a participação nas urnas pode alterar a correlação de forças no Estado. Concordamos com as palavras de Lênin que insiste que:

Os democratas pequenos-burgueses, do gênero dos nossos socialistas revolucionários e mencheviques, e os seus irmãos, os social patriotas e oportunistas da Europa Ocidental, esperam precisamente, “Mais alguma coisa” do sufrágio universal. Partilham e fazem o povo partilhar a falsa concepção de que o sufrágio universal, “no Estado atual”, é capaz de manifestar verdadeiramente e impor a vontade da maioria dos trabalhadores. (2007, p. 35)

A clareza com que Lênin debate o tema no início do século XX não parece deixar dúvidas: mudanças de governo não provocam necessariamente mudanças no Estado. Uma nova forma de organização de Estado não depende do sufrágio e sim da correlação de forças. Neste sentido, a conjuntura e a mobilização das massas no interior da sociedade é que parecem ser elementos fundamentais para uma mudança mais profunda. No entanto é preciso recuperar na história que, em tempos de forte mobilização social o Estado também é capaz de abrir concessões á classe mobilizada de forma a abrandar o clamor da luta. Nestes momentos de crise de legitimidade, o Estado faz concessões desempenhando seu papel “integrador” (MANDEL, 1982, p. 338) para difundir uma aparência de igualdade e democracia.

As políticas sociais, em sua maioria, são elaboradas e conquistadas em contextos de mobilizações sociais, mas o que se pode observar é que, esta forma de concessão é sobretudo uma forma de conter as crises do sistema e não uma manifestação legítima do direito da classe subalterna. Com isso, concordamos com Neto (1992):

Não há dúvida de que as políticas sociais decorrem fundamentalmente da capacidade de mobilização e organização da classe operária e do conjunto dos trabalhadores, a que o Estado, por vezes, responde com antecipações estratégicas. Entretanto, a dinâmica das políticas sociais esta longe de esgotar-se numa tensão bipolar – segmentos da sociedade/Estado burguês no capitalismo monopolista. (p. 29)

Neste sentido, a educação pode aparecer como instrumento de barganha do Estado. O que nos parece esclarecedor, pois os Bacharelados Populares, surgidos em meio à crise de 2001 na Argentina foram rapidamente aceitos pelo Estado. O Estado concede aos trabalhadores em luta, alguns direitos sociais e em troca, consegue que as principais estruturas do capital e do Estado continuem intocáveis.

Um exemplo bastante emblemático tem sido a distribuição de “bolsas” pelo governo brasileiro para os trabalhadores em situação de desemprego e miséria. Ao mesmo tempo em que o Estado atua, para melhorar as condições - mesmo que vegetativas - da vida do trabalhador, ele abre espaço para que o setor bancário, por onde passa o recurso para chegar aos trabalhadores, use o capital das políticas sociais para especulações, empréstimos e compra de títulos da dívida pública. Em uma mesma política, o Estado garante a satisfação do grande capital bancário - que passa a ter acesso a um grande volume de recursos do orçamento público que circula no sistema monetário - e dos trabalhadores que além de ganharem algum recurso ainda “conquistam” muitas vezes o direito ao crédito, empréstimos e outros “benefícios” oferecidos pelos bancos. As políticas sociais monetarizadas possuem essa característica.

Mas o que nos parece mais candente com relação à educação e as parcerias entre os Estados e a iniciativa privada é que esta é tida, como mais um nicho de mercado que focaliza e promove ações pontuais muitas vezes com recursos público, mas uma gestão privada. A privatização em prol do desenvolvimento – o antigo mito ainda tão presente - um brinde a eficácia do discurso neoliberal.

Mandel parece concordar com Gramsci ao afirmar que

Não é apenas a organização hierárquica<sup>11</sup> que determina a função do Estado capitalista enquanto instrumento de dominação burguesa. É sua estrutura global que assegura ao Estado – mesmo ao mais democrático – a possibilidade de desempenhar esse papel, porque essa estrutura é duplamente determinada pela classe burguesa. (MANDEL, 1982, p. 346)

---

<sup>11</sup> O autor neste momento trata da questão dos especialistas: os mais bem preparados, os filhos das classes dominantes que acabam por assumir cargos e funções no Estado. Esta seria por si só, uma forma de dominação de uma classe sobre a outra. Questão bem desenvolvida por Bourdieu em *A Reprodução* (1975).

Relacionando com a obra de Gramsci, podemos supor novamente que, mesmo sem utilizar o conceito de Estado Ampliado, Mandel utiliza essa noção de Gramsci. Ao supor uma dupla dominação burguesa, Mandel está tratando da composição burguesa tanto da sociedade política (que domina os cargos públicos graças ao seu acesso a cultura e a educação) quanto da sociedade civil (parceira do Estado em empreendimentos privados e públicos) que juntas compõe o “Estado Ampliado”.

Após esta breve caracterização de Estado podemos iniciar uma maior aproximação com o objeto. Entendendo que o Estado é composto por uma determinada correlação de forças que favorece determinadas frações da burguesia que o compõe e que, a sociedade civil organizada também é parte deste aparato estabelecendo e concretizando uma determinada hegemonia, em que lugar se encontra a educação pública como política pública e como direito social?

Marx, na *Crítica ao Programa de Gotha* (1885), e Gramsci posteriormente, defendem que o Estado não deve ser educador do povo e sim ao contrário, o povo deve conter e educar o Estado de acordo com suas necessidades e aspirações.

Uma coisa é determinar por meio de uma lei geral, os recursos para a escola pública, as condições de capacitação do pessoal docente, as matérias de ensino e etc, e velar pelo cumprimento destas prescrições (...) e outra coisa completamente diferente é designar o Estado como educador do povo. Longe disso o que deve ser feito é subtrair da escola a toda influência por parte do governo e da igreja. (MARX, 1885, p. 33)

Marx trata brevemente do tema educativo. Sua preocupação principal em termos educacionais é a autonomia da classe trabalhadora, na garantia de uma formação que não seja feita exclusivamente pelo Estado particularista. A educação neste sentido, deve ser garantida em termos estruturais pelo Estado, mas jamais ser direcionada pelos interesses deste, pois como já dito anteriormente, estes não são os interesses e anseios da classe subalterna. No sentido exposto por Marx e trabalhado amplamente por Gramsci posteriormente, o Estado como “Estado educador”, educa para o consenso, mas também pode educar para o estabelecimento do “Bom Senso”. Uma educação que não naturalize o modo de produção atual - que degrada a maioria da população mundial e o meio ambiente - e que pode vislumbrar outras formas de socialização possíveis, não deve ser direcionada pelo Estado.

As experiências analisadas parecem caminhar nesta direção. Ao reivindicar e atuar junto ao Estado, as Escolas Itinerantes e os Bacharelados Populares ressignificam esse Estado e seu papel no que se refere á escola pública. Ao compor a sociedade civil, estes sujeitos ressignificam ainda ela própria como terreno de lutas e disputas.

Ao tratar das contradições do modo de produção capitalista como inerentes á forma humana, abstrai-se o ser social e cultural que este reflete. Abstraindo sua construção no processo histórico, esquecemos também de destacar momentos de resistência e momentos de relações concretas distintas das atuais.

Apesar das acusações de utopia a Marx e Lênin, ambos parecem deixar claro que o Estado capitalista não seria destruído por inteiro de uma só vez e que seria necessário que a classe trabalhadora se organizasse e fosse tomando espaço no cenário econômico e político. Para isso, os autores utilizaram experiências concretas como a Revolução Russa e a Comuna de Paris para ilustrar suas análises.

Para melhor embasar este estudo, por hora abstrato, utilizaremos como referencial o material produzidos por estes dois autores sobre a Comuna de Paris, momento em que os trabalhadores assumiram a história e semearam outra organização do Estado em uma tentativa de construção de uma nova hegemonia que tinha a classe trabalhadora, como protagonista. Como elucida Lênin (2007, p. 67), “A Comuna foi o antípoda do Império”. Foi uma forma “positiva”, uma “República que devia suprimir não só a forma monárquica da dominação de uma classe, mas essa própria dominação”.

A construção de um Estado possivelmente transitório, na medida em que ainda prescindia do aparelho estatal em um período de transição para o socialismo a serviço das demandas da classe trabalhadora organizada e em luta, foi uma realidade no curto período de duração da Comuna.

Dentre as determinações da Comuna tivemos a extinção do exército permanente, equiparação salarial entre os funcionários da administração pública (elimina as diferenças entre o trabalho manual e o trabalho intelectual e ainda torna a carreira atrativa para aqueles que realmente se interessam e se engajam na causa) e a abertura das escolas, parques e ateliês para todo o povo.

Como podemos perceber, a noção atual de Estado como um “organizador” e não mais provedor de direito sociais, define a idéia de público experimentada e massacrada na

Comuna de Paris. A educação pública que buscamos investigar está em grande parte expressa neste cenário que situava a educação, como aponta Leher, como algo estratégico:

Uma das primeiras medidas da Comuna após extinguir a polícia e o Estado burguês, foi proclamar que todas as escolas deveriam estar abertas ao povo e serem livres de toda influência dos padres, como condição para a livre difusão da ciência. (LEHER, 2007, p. 05<sup>12</sup>)

O Estado nesta experiência revolucionária não é o Estado educador e ético descrito e condenado por Marx e Gramsci e sim, um Estado feito pelos e para os trabalhadores. Um Estado transitório que vislumbra um outro modelo de organização social possível e que o semeia.

Tendo em vista a conjuntura atual, as contradições do capitalismo se esboçam claramente na educação na medida em que os setores privados conseguem incentivos e apoio do “Estado Ampliado”, para lograr suas iniciativas de construção de hegemonia. No sentido oposto, os movimentos sociais organizados, são proibidos de fazê-lo como se pode perceber na criminalização das escolas Itinerantes no Rio Grande do Sul.

Obviamente, ao tratar da Comuna de Paris, estamos falando de uma experiência que se forjou dentro de um determinado contexto histórico em uma correlação de forças em que os trabalhadores aparecem como protagonistas, no entanto, não podemos esperar que o momento revolucionário chegue para que possamos empreender iniciativas de contestação da ordem e de construção de uma outra hegemonia. Cremos que as experiências estudadas caminhem neste sentido, de gerar e germinar outra forma de viver e outra forma de a classe trabalhadora dialogar e ter seus direitos garantidos pelo Estado.

Apesar de Lênin, utilizando as ideias de Marx e Engels sobre o Estado, preconizar que este não será necessário no momento em que a classe trabalhadora assumir o poder popular e coletivo, estes autores concordam, e aqui nos interessa frisar, que no momento de transição, o Estado é fundamental para que a classe trabalhadora se organize enquanto classe dominante.

As concessões e determinações do Estado burguês, atendendo aos anseios dos trabalhadores organizados, pouco a pouco empreendem iniciativas populares que contribuem para a construção da classe subalterna como classe dominante.

---

<sup>12</sup> LEHER, Roberto. *Educação pública como expressão das lutas sociais*. Outro Brasil, 2007. Disponível em < <http://www.lpp-uerj.net/outrobrasil/> > Acessado em 16 setembro de 2009.

Como aponta Lênin:

O manifesto comunista tira as lições gerais da história; essas lições nos fazem ver no Estado o órgão de dominação de uma classe e nos levam necessariamente a conclusão de que o proletariado não poderá derrubar a burguesia sem primeiro ter conquistado o poder político e se ter “organizado em classe dominante” e erigido em Estado – e esse Estado proletário começará a definhar logo em seguida à sua vitória, porque, numa sociedade onde não existam antagonismos de classes, o Estado é inútil e impossível. (2007, p. 52)

Obviamente não estamos vivendo um momento histórico que nos leve a crer em uma revolução radical no modo de produção capitalista, no entanto, esta passagem nos leva a pensar que iniciativas como estas, podem ser passos importantes para a construção da hegemonia dos oprimidos (FREIRE, 1987).

Na medida em que reivindicam o aparelho estatal para empreender suas iniciativas de educação popular e pública, estes movimentos caminham para a construção desta hegemonia e de um *ethos* que envolva o bem viver para todos os povos.

Como aponta Zibechi “Os movimentos estão assumindo a educação e a formação de seus dirigentes em suas próprias mãos, usando critérios pedagógicos próprios e frequentemente inspirados na educação popular” (ZIBECHI, 2005, p. 202).

Os casos estudados são apenas dois em um universo cada vez mais amplo na América latina. Destacamos estes por dialogarem com seus Estados e lograrem conquistas. Mas algumas questões ainda aparecem candentes. Que interesses envolvem e tentam apagar a dimensão pública da educação auspiciada pelo Estado? Como se movem as fronteiras entre o público e o privado com a crescente mercantilização da educação?

Estas questões elucidam o trabalho empírico e ao dialogar com as categorias abstratas trabalhadas podem nos fornecer elementos para pensar em como a classe trabalhadora pode vir a adentrar às minúcias do Estado para em seguida modificá-lo e quem sabe posteriormente destruí-lo.

## 2.2 Público e Privado

As fronteiras entre o público e o privado se tornam cada vez mais tênues no atual estágio de desenvolvimento do modo de produção capitalista. O público vem perdendo gradativamente espaço. Com um Estado permeado e dominado por frações da burguesia e sob uma correlação de forças que não favorece a classe trabalhadora, o público, tem sido cada vez mais considerado como ineficiente, burocrático, atrasado e o privado como dinâmico, eficaz e moderno.

A brilhante conclusão de Dupas (2003) nos parece bastante elucidativa

A difamação das instituições públicas acompanhou o discurso dos que promoveram a sociedade civil, o que levou a perda da noção do espaço público com promoção do bem coletivo. Nos regimes que se seguiram ao colapso do socialismo do Leste europeu, a destruição das solidariedades sociais e a crescente desigualdade foram naturalizadas como contrapartida inevitável da democracia liberal. (p. 40)

Os “necessários” ajustes estruturais, do Consenso de Washington, negociados a juros altos com os Estados, tem desmantelado o público e aberto cada vez mais espaço para a livre concorrência do mercado. O Banco Mundial, o Bird, a OMC e outros organismos internacionais oferecem empréstimos sob condições cada vez mais privatizantes. Para ter acesso a estes recursos internacionais, os países devem abrir cada vez mais seus mercados e algumas áreas sociais como saúde, cultura e educação.

Além de “sugerir” a abertura ao mercado e oferecer os empréstimos a juros altos, estes organismos ainda têm ditado as áreas prioritárias de investimentos de forma a produzir um consenso privatista nas áreas sociais. Neste sentido, assim como em outras áreas, “o Banco Mundial tem direcionado as políticas educacionais das periferias para o ensino elementar e para a formação profissional aligeirada” (LEHER, 2002, p. 209).

Não é por acaso que estas políticas são implantadas no Brasil e observar este movimento é fundamental para compreender a correlação de forças que vem sendo dominante na noção de público da atual conjuntura. Analisaremos mais detidamente a privatização da educação já que estamos preocupados com o lugar que a escola pública ocupa neste cenário.

A ideologia que envolve as parcerias público privadas e os acordos com os organismos internacionais tem dado o tom da educação no país. Desde a Rodada Uruguai, do GATT em 1994, quando a educação foi redimensionada como setor de serviço, a escola passa a ser vista como mais um nicho lucrativo do mercado.

A escola passa a ser encarada como uma empresa de prestação de serviços, disputando espaço no mercado educacional. Embora não hegemônica no bloco no poder, a nova burguesia de serviços educacionais, fração da nova burguesia de serviços, recebe o apoio de todas as frações da classe dominante brasileira, por contribuir com a redução dos gastos governamentais com educação e também por veicular os valores desta classe em seu conjunto. (NEVES, 2002, p. 164)

Podemos associar ainda a estas duas “vantagens” para a classe dominante, da gradativa privatização da educação, o poder de apelo que o *marketing* social produz ao associar as marcas às iniciativas educacionais. Banqueiros, grandes empresas e outros setores têm adotado a educação como frente de ação e com isso tem conseguido do Estado isenções fiscais e publicidade.

Um exemplo bastante elucidativo ocorre na cultura, no cinema brasileiro com a Lei Rouanet<sup>13</sup>. As empresas, ao adotarem, escolherem um determinado projeto cultural para direcionar sua isenção tributária, ainda podem veicular sua marca ao dinheiro público que é deslocado para este fim. Nesta área, com um apurar raso nos olhos, podemos observar que, são recursos público, fruto de incentivos fiscais (portanto públicos), que são investidos em uma cultura acessível a poucos. Não se trata aqui de condenar o cinema e a produção audiovisual do Brasil – já que esta, aparentemente somente se sustenta nestes moldes – e sim de defender uma real distribuição e aplicação do dinheiro público.

Algo muito semelhante tem ocorrido na educação, com um agravante de que ainda é um direito, garantido pelo Estado - mesmo que de forma precária, no ensino fundamental e seletiva no ensino superior. O Estado passa a ser apenas um organizador de políticas e a iniciativa privada se apropria da estrutura pública, de incentivos fiscais e ainda associa a sua marca.

---

<sup>13</sup> Lei Rouanet acessível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8313cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8313cons.htm) Acessado em 12 de Janeiro de 2011.

Este aspecto está bastante claro no lugar que as Organizações Sociais (OS) e Organizações Não Governamentais (ONG) têm ocupado hoje na conjuntura local e internacional. Como já demonstramos, na seção anterior, estes organismos fazem parte da heterogênea e conflituosa sociedade civil que além de defender e garantir a ideologia de uma determinada classe assume funções estatais com políticas focais que não discutem nem buscam resolver os problemas estruturais da sociedade. Estas políticas, capilarizadas e focalizadas são como pequenos extintores, em um grande incêndio.

No diálogo com o Estado estas organizações, assim como no dispositivo da Lei Rouanet, assumem recursos públicos para promover políticas focais. Estas organizações não discutem um outro modelo ou formação social para a sociedade, se limitam apenas em resolver pontualmente problemas emergenciais. Não podemos abstrair ainda que este Terceiro Setor tem funcionado como mercado de trabalho para alguns setores da burguesia, muitos de certo, iludidos com sua própria ideologia e outros, cientes da lucratividade que poderão ter.

A educação como nicho de mercado é um setor extremamente lucrativo. Lucrativo e que ainda conta com a organização e o financiamento do Estado de partes do processo. No ensino superior, por exemplo, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) representa milhares de reais que deixam de ser gastos pelos empresários da educação que passam a adotar esta nota como critério de acesso às universidades.

Uma clara privatização dos espaços públicos educacionais está bastante evidente ainda no ensino superior com o avanço dos cursos pagos nas universidades públicas, na cobrança de taxas, e nas propostas aprovadas para as universidades públicas com o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).

Mas não apenas no ensino superior esta tendência aparece. Para enumerar apenas mais um setor do ensino, podemos citar a parceria público-privada na Educação de Jovens e Adultos (EJA) que se concretizou no Programa “Alfabetização Solidária”, criado em 1997 pelo Conselho da Comunidade Solidária. O objetivo do projeto era diminuir o analfabetismo nos municípios com o maior índice no país.

O modelo do programa incluía módulos de seis meses ministrados por membros das comunidades envolvidas, os alfabetizadores. Os alfabetizadores deveriam estar cursando ou ter cursado o ensino médio e o magistério “preferencialmente”. Para o trabalho eles passavam por uma capacitação de um mês. Cada final de módulo, novos alfabetizadores eram selecionados na própria comunidade. Os alfabetizadores e coordenadores pedagógicos

recebiam R\$ 120 por mês por cinco meses de trabalho. O técnico administrativo responsável pelo acompanhamento e andamento do projeto, recebia uma bolsa-auxílio de R\$ 200 por mês durante os cinco meses. Os educandos eram direcionados ao final do módulo de quatro aulas por semana de três horas por cinco meses, a se inserirem na rede regular de EJA no município. Os recursos do projeto decorriam do Setor privado (50%) e do Setor público (50%) e ainda contava com parcerias com Instituições de Ensino Superior que trabalhavam na formação dos alfabetizadores. A sociedade civil participava através do programa adote um aluno. O custo por aluno era de cerca de R\$ 17.

Vejamos a ajuda de custo do alfabetizador (lê-se professor) que com sua formação aligeirada de apenas 5 meses era capaz de alfabetizar um sujeito e em seguida levá-lo para rede regular de EJA. Se existe uma rede regular como diz a LDB no inciso 1º do artigo 37

Os sistemas de ensino assegurarão gratuidade aos jovens e aos adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, suas condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Por que os professores da rede regular não podem fazer este trabalho já que, em sua maioria, há minimamente formação e anos de experiência? Que rede regular tem capacidade para promover a EJA se o documento de Base Nacional aponta que ainda é tímido o investimento em formação de professores para esta modalidade de ensino?

Quanto ao fato de o alfabetizador ser integrante, morador da comunidade o que promoveria um domínio mais amplo do cotidiano, da leitura de mundo e do universo dos educandos, lembramos que este é um aspecto relevante no trabalho do educador Paulo Freire, mas que não se reduz a isso. A idéia de Freire era partir de um conhecimento que o educando já possui, mas não se resumir a ele. Partir dele para dar um salto de qualidade. Será que estes “educadores” mal remunerados e praticamente sem formação poderiam assumir este papel?

Um brinde aos setores dominantes que além de “contribuir com a redução dos gastos governamentais com educação” ainda veiculam “os valores desta classe em seu conjunto.” (NEVES, 2002, p. 164)

Como educadores, não podemos nos abster ainda de destacar o despropósito com o trabalho e a formação dos pedagogos e professores. Estes são facilmente substituídos por

aqueles que têm boa vontade, que sabem fazer um ofício, mesmo que não possuam qualquer formação didática ou qualquer experiência na docência para isso. No escopo deste processo os professores organizados perdem espaço como organização de classe e vêm suas reivindicações trabalhistas de salário e emprego cada vez mais distantes da realidade.

Desta forma a educação pública como direito subjetivo vem sendo paulatinamente desmontada e a frase de Roberto Leher (2002, p. 195) parece se tornar cada vez mais atual: o *modus operandi* da coalizão no poder acarreta no borramento das fronteiras entre o público e o privado.

Para compreender, a partir de algumas categorias, este processo de privatização das políticas educacionais utilizaremos a caracterização de Neves que nos mostra que:

O caráter antipopular da política educacional neoliberal pode, com certeza, ser apreendido através da análise de quatro das características de suas políticas sociais, presentes claramente no campo educacional: privatização, focalização, descentralização dos encargos e participação. (2002, p. 164)

A focalização esta intimamente ligada á iniciativas isoladas, focais que não pretendem discutir o modelo e sim, resolver pontos de erupção.

A descentralização pode ser sentida nas políticas como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e posteriormente o FUNDEB que passa a incluir a educação infantil (Básica). Estas políticas descentralizam as responsabilidades e qualificam a divisão miserável dos recursos. Além disso, pouco se conseguiu avançar em termos de salário para os professores, como propunha a política inicialmente.

A participação, esta nos parece ser um problema central no que se refere ao diálogo com o objeto que propomos analisar. Através de um discurso que enfatiza as iniciativas pessoais e individuais de cada sujeito, que o culpabiliza e responsabiliza por seu fracasso (seja ele qual for) a idéia de público como aquilo que é para todo o povo perde o seu sentido.

Em uma sociedade cada vez mais individualizada e competitiva o sentido do coletivo perde sua razão e a busca pelo sucesso não passa mais por organizações, lutas e conquistas coletivas. Mandel nos ajuda neste aspecto ao apontar que:

(...) O Estado burguês se distingue de todas as formas anteriores de dominação de classe por uma peculiaridade da sociedade burguesa que é inerente ao próprio modo de produção capitalista: o isolamento das esferas pública e privada da sociedade, que é consequência da generalização sem igual da produção de mercadorias, da propriedade privada e da concorrência de todos contra todos. (1982, p. 336)

Com uma sociedade fragmentada, individualizada como podemos reunir atores para lutas e reivindicações sociais comuns? Se há uma luta, uma concorrência de “todos contra todos” quem serão os aliados?

Esta ideia de “todos contra todos” se difunde como ideologia do mercado e se expressa fatalmente na luta de classe. Neste sentido, não se trata “de todos contra todos” e sim, de uma luta entre aqueles que somente têm a oferecer no mercado sua força de trabalho, contra aqueles que possuem os meios e, podemos dizer tendo em vista a hegemonia, a mensagem.

Na sociedade que reivindica a participação de todos, os cidadãos, os trabalhadores são conclamados a serem parceiros do Estado, a adotarem um aluno, um paciente, um adulto. Neste sentido o cidadão é livre para escolher o setor que poderá ajudar com sua participação ou seu dinheiro.

A eliminação progressiva dos direitos sociais, o apelo à responsabilidade individual e à austeridade fiscal dos governos eram justificados como condição para uma economia saudável. Neste contexto, a cidadania redefiniu-se como escolha privada do consumidor em vez de participação cívica, causando a erosão do conceito e da prática da vida pública. (DUPAS, 2003, p. 41)

Dupas no presente trecho, está tratando da evolução do conceito de público que até o século XVII estava ligado a um certo conjunto de ações, valores e formas de estar na sociedade. Para os gregos – os poucos que não eram escravos e que possuíam vez e voz neste período - o público, representava a própria existência. O que queremos enfatizar para o período pós revolução industrial é que a responsabilização individual, o voluntariado, a liberdade que se resume a uma certa liberdade de consumo, devastou o conceito de público construído historicamente.

Com isso as fronteiras entre o público e o privado se tornaram mais fluidas e maleáveis causando uma privatização constante e algumas vezes silenciosa dos setores

públicos. O sentido de público como aquilo que é de todo o povo, com atributos de coletividade e conquista, perde seu sentido mais rico.

Mandel já apontava este fato no final da década de 1970 ao afirmar que “O Estado desenvolve uma vasta maquinaria de manipulação ideológica para ‘integrar’ o trabalhador á sociedade capitalista tardia como consumidor, ‘parceiro social’ ou ‘cidadão’ (e, *ipso-facto*, sustentáculo da ordem social vigente)” (1982, p. 341).

Apesar desta análise inicial bastante pessimista mas realista do sentido de público, o desmantelamento da educação pública como direito social tem sido acompanhado por uma reação popular dos movimentos sociais bastante significativa. Para enumerar apenas alguns protagonistas destas histórias de luta podemos citar os estudantes organizados na Revolução Pinguim no Chile, os Zapatistas no México e os nossos dois casos de estudo: os Bacharelados Populares na Argentina e as escolas Itinerantes do MST no Brasil. É neste contexto que esta discussão sobre o público e o privado se insere na presente análise. É este um dos elos que encontramos nas experiências estudadas.

Na medida em que, os movimentos e organizações de trabalhadores reivindicam a educação como direito social eles ressignificam a noção de público - retomando o sentido de público da Comuna de Paris - e tomam a educação como forma de construção de uma outra hegemonia, para além do capital (MÉSZÁROS, 2005).

A noção de público que buscamos retomar e que está presente em algumas lutas dos movimentos sociais na América Latina esta muito distante do panorama atual apresentado. O público a que nos referimos retoma á experiência da Comuna de Paris, que em sua breve existência promoveu o poder popular. Mesmo após o massacre e o banho de sangue que se seguiu, a experiência da Comuna e a noção de público por ela gestada, ainda hoje esta presente na luta dos povos contra os avanços do “capitalismo selvagem” (FERNANDES, 1973).

Muitos feitos foram realizados durante o breve período da Comuna: a abertura de parques, ateliês de artistas e escolas, o fim da influência religiosa no ensino e no Estado, a equiparação salarial entre os trabalhadores entre outros. Por hora destacaremos apenas a questão da educação, pois como destaca Leher, já naquele momento, os trabalhadores tinham clareza que somente com a defesa da escola pública “a universalização da educação seria possível” (LEHER, 2002, p. 206).

Não se trata de um saudosismo há um tempo que se fora e sim de uma análise de uma experiência real. Naquele período, já se apontava no horizonte, a certeza de que a liberdade não poderia se realizar plenamente sem um mínimo de igualdade de oportunidade entre os sujeitos.

A história da educação demonstra claramente o caráter elitista que esta assumiu na sociedade até a República quando gradativamente passa a ser incorporada nas Cartas Constitucionais como direito do cidadão e dever do Estado. Até àquele momento a instituição escola era apenas para uma elite ou, no caso do Brasil e de outras colônias Latino Americanas, local de catequização.

Não podemos esquecer ainda que, mesmo incorporado às Cartas Constitucionais, o direito á educação ainda assim careceu de recursos, de qualidade e da universalização tão entoados por políticos em época de eleições. O que se pode observar é que, apesar de representar um direito subjetivo da República Democrática, ele não se efetiva na prática na medida em que não há igualdade econômica entre os sujeitos.

A educação pública reivindicada pela Comuna, além de ser para todo o povo ainda possuía um caráter revolucionário como se pode perceber nas palavras de Leher (2002):

A defesa da instrução não era vista como desinteressada. O movimento vê na instrução uma forma de agudização da consciência de classes, para apresentar de modo mais vigoroso as suas reivindicações aos patrões burgueses. É uma ferramenta revolucionária para colocar um fim no velho edifício social. (p. 205)

Nesta perspectiva, ainda mais a experiência da Comuna parece dialogar com as experiências empreendidas pelos movimentos sociais, pois na medida em que pensam um outro projeto de país, a educação é tida como uma questão estratégica para as lutas sociais.

Transformados em trabalhadores com relações de trabalho precárias, voluntários e indivíduos, os sujeitos se perdem nas suas individualidades pessoais. Seus desejos consumistas desatam o laço de classe que os une. Esta em parte é a preocupação expressa por algumas das organizações que empreendem iniciativas educacionais para os sujeitos e seus filhos em luta.

### 2.3 Classe social e Movimentos sociais

Mais duas categorias parecem ser fundamentais tanto em termos metodológicos de utilização do materialismo histórico e dialético de Marx como em termos estratégicos de compreensão da realidade e da pesquisa, são elas: classe social e movimentos sociais.

No que se refere ao conceito de classe social, vale destacar a definição dada por Marcelo Badaró logo no início de seu último livro:

(...) tomo a classe tanto na sua inserção no processo de produção, circulação e reprodução ampliada do capital, quanto no seu papel de sujeito coletivo, que identifica interesses comuns e opostos aos de outra classe, organizando-se e mobilizando-se a partir de interesses, ou seja, desenvolvendo e expressando uma dada consciência de classe, como sujeito social e político. (2009, p. 13)

A noção de classe apontada, destaca de certo, a urgência da retomada desta categoria para o pensamento crítico e do método como teoria e prática política e ideológica na construção de uma outra hegemonia. O conceito de classe social retoma a unidade da classe como sujeito histórico, sujeito coletivo, expropriado e explorado pelo capital e que contesta e luta por um outro modelo.

O refluxo e talvez o preconceito de trabalhar com a categoria, se expressa em uma certa posição político e ideológica, denunciada por Marx já no século XIX, de fragmentação e imobilidade frente a uma mudança possível. Assim, ao não se reconhecer como sujeito coletivo em um processo histórico em constante movimento, a classe deixa de enxergar o elo que a une na diversidade.

A classe no sentido aqui utilizado assume a posição coletiva daqueles que vivem vendendo no mercado, o único bem que podem oferecer neste sistema, sua força de trabalho. Como mercadoria, a força de trabalho, está sujeita as variações de oferta e demanda do mercado. Assim, como mercadoria para o capital, se torna mais valiosa quando mais escassa e menos valiosa quanto mais abundante. Em tempos de globalização, modernização dos sistemas comunicacionais, diminuição das fronteiras entre os países, ampla utilização das mercadorias, os trabalhadores tem constituído um exército de reserva mundial que joga para baixo o valor pago pela força de trabalho, desarticula a organização da classe (que se encontra

fragmentada pela falta de organização trabalhista, a falta de empregos formais e a cooptação de lideranças) e amplia ainda mais a divisão internacional do trabalho. Nesta divisão, os países latino-americanos permanecem, como nos tempos coloniais, como exportadores de matérias primas e commodities. Vê-se o exemplo da exploração de minério na cordilheira dos Andes na Argentina e a agroindústria da soja no Brasil. São apenas dois exemplos que clarificam a noção da qual estamos tratando.

A classe trabalhadora neste cenário, desarticulada, vendendo sua força de trabalho a preços baixos, com poucas organizações de articulação como sindicatos e associações e sob a influência da hegemonia do capital, se encontra completamente individualizada. A classe não se reconhece como classe e assim tenta resolver suas questões de classe de forma individualizada desarticulada e conseqüentemente sem força política.

As políticas de alívio a pobreza e a criminalização dos movimentos sociais também compõem este desolador cenário. Como já dito anteriormente, a distribuição de bolsas para os mais pobres acaba por anestesiar a luta por garantir condições - mesmo que vegetativas - de existência.

Pensando em termos de elevação da consciência, nos moldes da caracterização elaborada por Gramsci: econômico corporativo e posteriormente ético-político, poderíamos supor que, com a garantia das condições mínimas de sobrevivência - que este subsídio do Estado fornece - as pessoas poderiam se organizar politicamente para buscar outras demandas como trabalho ou mesmo a transformação do próprio sistema que gera a política. No entanto, o resultado parece ser o contrário, a política de governo que se tornou uma política de Estado produz um sujeito que é ideologicamente e economicamente dependente do Estado e que não se opõe a ele. Não se trata aqui de invalidar a iniciativa que garante condições de existência para estas pessoas e que se tornou absolutamente necessária para o funcionamento do próprio sistema e a manutenção dele, se trata apenas de denunciar o estrago que estas políticas têm causado na organização da classe trabalhadora.

A ascensão ao poder de um representante da classe e a constante cooptação de lideranças que profissionalizam suas posições de classe e se acomodam em cargos importantes e lucrativos, também tem sido um fenômeno crescente no atual estágio do capitalismo.

A classe tem sofrido uma crescente fragmentação tanto em termos teóricos (com as teorias multiculturais e algumas vertentes pós-modernas) que a individualiza em categorias

como “negros”, “mulheres”, quanto em termos reais, das condições concretas de existência em trabalhadores informais, terceirizados e desempregados. O laço que une todos aqueles que sobrevivem da venda da sua força de trabalho parece ter se soltado e a conjuntura não parece apontar na direção de uma maior articulação.

No entanto, encontramos ainda resistências e luta em alguns setores organizados. Os movimentos sociais, os sindicatos de classe, as organizações de bairro, as associações de moradores são alguns exemplos disso. Para este trabalho, analisaremos as frações de classe que se organizam em torno do conceito de movimento social.

O conceito de movimento social tem sofrido ao longo de sua existência transformações significativas que, nos levam a buscar uma certa noção que caracterize as experiências atuais em curso. Com isso vale destacar as palavras de Semeraro (2002) que situa brevemente a história recente do conceito:

Naturalmente, há diferenças entre os movimentos sociais dos anos 60-70 e os que surgiram em 80-90. O povo e classe trabalhadora, antes considerados como sujeitos unitários, passam a ser vistos, depois, como agrupamentos complexos de múltiplos atores que se entrecruzam e se renovam continuamente. O voluntarismo, a visão lírica e sonhadora dos anos 60-70 tomava conta dos movimentos estudantis, um certo messianismo presente no sindicalismo rural, a utopia da educação popular e a mística da Teologia da libertação e das comunidades eclesiais de base, deram gradativamente lugar a organizações mais pragmáticas e especializadas nos anos 80-90. O levante e as pressões populares derivados destes segmentos contribuíram fortemente para o processo de democratização do Brasil. (p. 220-221)

A longa citação situa historicamente o conceito. O que nos tempos de ditadura militar no Brasil e em outros países na América Latina, se configurava como uma luta “clandestina”, “subversiva” contra a violência dos governos militares e por liberdade, nos tempos da democratização passa a ser institucionalizado, organizado de forma mais sistemática e orgânica ao Estado democrático.

A democracia e a institucionalização dos grupos e organizações na legalidade do “Estado Ampliado” já caracterizado se configuram como uma conquista da classe e em alguns casos como sua fragilidade. Sem dúvida, a constituição do PT e do MST no Brasil lograram muitas conquistas durante as décadas de 1980 e 1990. No entanto, com a institucionalização,

muitas organizações passam a depender de recursos do Estado e sua autonomia acaba comprometida. No caso do PT, a chegada ao poder do presidente Lula em 2002 ainda possui um elemento mais complexo: o “transformismo”<sup>14</sup>, que acabou por depositar na classe, a falsa ideia de que ela estava assumindo o poder e que uma mudança viria a seu favor. Além disso, as denúncias de corrupção parecem demonstrar que o PT não representa mais a classe trabalhadora.

Os movimentos sociais a que nos referimos neste trabalho de pesquisa são organizações da classe trabalhadora que, para além das suas reivindicações de luta iniciais, buscam também uma transformação profunda na realidade. Podemos dizer que são movimentos antisistêmicos, que mesmo que inicialmente buscassem demandas específicas para uma fração específica da classe, passam a incorporar na sua luta, uma busca por uma transformação, uma mudança profunda no sistema capitalista. Na medida em que suas reivindicações ultrapassam a luta econômico corporativa e assumem um caráter mais ético-político demandas como a educação aparecem como questões centrais.

Com isso, estudaremos dois movimentos sociais: um inicialmente mais vinculado a questão da luta pela terra no Brasil, o MST e outro, vinculado á luta por emprego, pelo trabalho, que é o Movimento em torno das Empresas Recuperadas na Argentina.

Apesar das origens distintas das duas organizações, ambas atualmente assumem que a educação dos trabalhadores representa um tema central na luta contra o capitalismo e por isso, tomam ou tentam tomar para si, a formação de militantes e trabalhadores.

Estes movimentos sociais, a partir de suas lutas específicas, assumem uma luta maior de construção de uma outra hegemonia e acabam encontrando na educação, um espaço de luta, organização e ação política. Neste sentido, os movimentos sociais assumem a educação como parte da estratégia política de transformação da realidade e, através da luta, logram junto ao Estado a oportunidade de realizá-la. São então organizações da classe trabalhadora que, a partir do avanço da luta, alocam a educação em um lugar estratégico de construção de outra hegemonia.

---

<sup>14</sup> Para saber mais sobre o transformismo em Gramsci ver capítulo 3 de BUCI-GLUCKSMANN, Cristine. *Gramsci e o Estado: por uma teoria materialista da filosofia*. 2 ed. Paz e Terra; Rio de Janeiro 1980.

## 2.4 Educação e movimentos sociais

Sobre a educação popular ou formação política, os estudos de Mauro Iasi (2007) e Lowy (2000) nos fornecem importantes instrumentos de reflexão sobre a relação teoria e prática a ser trabalhada nestes espaços. No estabelecimento desta metodologia de trabalho contamos também com as contribuições de Paulo Freire, Pistrak, Marx e Gramsci além de experiências e princípios sistematizados por organizações do campo com práticas em educação popular.

Cabe então citar a análise feita por Caldart no livro *A cidadania negada*. Levando em consideração a contribuição do MST podemos ressaltar que, como Caldart aponta “(...) A pedagogia do movimento põe em movimento a própria pedagogia, mobilizando e combinando diversas matrizes pedagógicas” (CALDART, 2001, p. 138)

Iasi (2007) explicita a metodologia utilizada pela educação popular através do método de análise de Marx. Neste sentido, a metodologia adotada é a “concepção Metodológica Dialética” (p. 159) que para Iasi representa a aplicação da teoria marxiana na educação. Daí, encontramos uma das grandes contribuições de Marx à educação popular.

Um conceito educativo central vigente até os dias de hoje e gestado nas experiências educacionais “revolucionárias” - no sentido de serem pensadas e realizadas durante momentos históricos de mudanças profundas como durante a Comuna de Paris e a Revolução Russa de 1917 - é a noção de trabalho coletivo e de “auto-organização” apresentada por Pistrak (2000). Neste sentido, a educação conta com o protagonismo dos atores sociais envolvidos nas várias instâncias do processo educacional da organização da escola.

A discussão sobre o acesso, a qualidade e a formação de sujeitos críticos, está intimamente ligada ao lugar estratégico que os movimentos sociais, atribuem à educação pública.

A educação das Escolas Itinerantes do MST, e a experiência dos Bacharelados Populares é concebida como atividade auto-organizada frente ao Estado, entretanto, o estudo pretende investigar como estes movimentos empreendem mediações com o Estado, desde as certificações dos cursos, passando pelo fornecimento de recursos e a garantia de infraestrutura. Com isso, é importante destacar a noção de público empreendida na experiência da Comuna de Paris e a ideia de público como dimensão que não se confunde

com a ideia de Estado educador presente na obra de Marx, em especial na *Crítica ao Programa de Gotha* (1985).

Tendo em vista a educação como “aparelho privado de hegemonia” como apresenta Gramsci, a escola, em especial as escolas organizadas e gestadas pelas organizações populares, são estratégicas para garantir a resistência a uma ideologia difundida amplamente nos meios de comunicação que reduz a observação do real a um presente/futuro imutável, um pensamento único sobre o futuro e o presente. A educação, a partir de uma outra relação com os atores sociais e seus direitos, de certo, denuncia esse “presentismo” individualista que anestesia atores sociais e constrói outras formas de interação pessoais e institucionais.

Neste sentido vale destacar as palavras de Izaguirre:

Estoy hablando de un modelo epistemológico donde la confrontación es la condición necesaria para el aprendizaje de si mismo y del otro, no solo del enemigo sino tambien de los aliados, los pares, los iguales, o sea, para la toma de conciencia. Como había anticipado la teoría de Marx, y como há verificado la epistemología genética en las últimas décadas del siglo XX, ese aprendizaje que confronta las ideas con la práctica, la teoría con la acción, se transforma en conciencia o sea en conocimiento, cuando se produce la reflexión posterior a las acciones. Esta localización teórica no es ingenua, ni dogmática. (2004, p. 254)

A educação, a formação política empreendida por estas iniciativas tem tentado, além de formar para o trabalho - tendo esta categoria central, a conotação dada por Marx - busca, através da compreensão de como funciona a sociedade e do movimento histórico que ela representa na luta de classe, promover uma verdadeira transformação da realidade. Mesmo que provisória e pontual, estas experiências nos mostram como a educação tem sido parte fundamental da estratégia política dos movimentos sociais.

Justificando nossa análise e as experiências aqui tratadas destacamos que:

Construir a democracia e o público, neste caso, não significa apenas superar as conotações negativas que definem o povo como ‘massa’, ‘plebe’, ‘vulgo’, como observa Bobbio (1999: 329). Mas, principalmente, reconhecer e promover o protagonismo público das organizações populares, a sua capacidade de ‘fundar novos Estados’ (Gramsci, 1975) e o direito de se apropriar e dirigir o poder público. Ao se tornar ‘obra de todos e de cada um’, o público deixa de ser

confundido simplesmente como os aparelhos do Estado e da burocracia. (SEMERARO, 2002, p. 222)

O que nos leva a pensar que existe legitimidade na ação das organizações na escola pública.

A noção de educação pública sob os auspícios do Estado, mas que recusa o papel de educador do Estado expressa nas experiências, muito contribui para compreender a noção de público a que nos referimos. Partimos das idéias de Marx de que:

A liberdade consiste em converter o Estado de órgão que está por cima da sociedade num órgão completamente subordinado a ela, e as formas de Estado continuam sendo mais ou menos livres na medida em que limitam a 'liberdade de Estado' (MARX, 1985, p. 51)

Compreender e sistematizar iniciativas como estas fortalecem e destacam o lugar estratégico que a educação tem na luta dos movimentos sociais pelo “bem viver”.

Outra categoria importante em se tratando de educação e movimentos sociais é a categoria trabalho. O destaque aqui feito repercute no fato de que o trabalho no modo de produção capitalista assume, nos dias atuais, no senso comum do cotidiano do trabalhador, um significado muito distinto daquele apontado por Marx nas muitas páginas que escrevera por toda vida. O trabalho para Marx está muito mais relacionado ao desenvolvimento ontológico do ser genérico do que na garantia das condições materiais de existência como está colocado hoje. É esta concepção que embasa as perspectivas pedagógicas educativas dos movimentos sociais. Uma abordagem que observa o trabalho não apenas na perspectiva de formação para o emprego e a empregabilidade e sim que vê no trabalho parte da própria ação humana no mundo, do próprio desenvolvimento do ser como humano.

Neste sentido, a educação politécnica é uma educação que leva em consideração o papel do trabalho como parte da formação humana e não ligada ao mecanicismo da formação para o “capital humano”. O trabalho tem um papel fundamental na educação dos movimentos sociais não por garantir uma habilidade para um determinado emprego e sim por garantir o “bem viver” do homem em harmonia com a sua natureza humana.

### **CAPÍTULO 3 - MOVIMENTOS SOCIAIS E A LUTA PELA EDUCAÇÃO PÚBLICA: O CASO DOS BACHARELADOS POPULARES NA ARGENTINA**

A análise a seguir, busca trazer algumas elucidações e contribuições acerca da relação entre os movimentos sociais e o Estado nas experiências educativas dos Bacharelados Populares na Argentina. Iniciaremos assim, a análise empírica seguindo os passos empíricos, examinando a experiência Argentina.

Para uma melhor composição do texto e um melhor entendimento das questões que pretendemos levantar, analisaremos as especificidades das experiências dos Bacharelados Populares para, adiante, discutir a experiência das escolas itinerantes.

A situação das escolas Itinerantes do MST que se encontram fechadas desde o final de 2008 por determinação do governo estadual do Rio Grande do Sul é delicada e, conforme as proposições da presente dissertação a experiência dos Bacharelados Populares podem oferecer elementos teóricos e políticos para ampliar a compreensão do significado da experiência educativa do MST. É importante ressaltar novamente que há luta, contudo, a violência do Estado contra as experiências das escolas do MST é uma forma de supressão das mesmas, por isso, as resistências são tão relevantes para a nossa reflexão sobre o significado do público em um contexto em que a dimensão particularista do Estado torna-se mais exacerbada. Pela complexidade da situação e na tentativa de encontrar os nexos entre as duas experiências, deixaremos para tratar das escolas do MST no capítulo seguinte.

A pretensão é promover uma aproximação que ajude a conhecer e analisar a situação destes movimentos sociais na Argentina e no Brasil, em suas experiências no campo educacional e nas brechas que abrem no Estado para conseguir: o reconhecimento oficial, com autonomia organizacional e curricular e, em alguns casos, os recursos necessários para as condições concretas de existência das iniciativas.

Para iniciar, destacamos o elo que parece aproximar ambos os casos: os Bacharelados Populares e as escolas itinerantes do MST ao mesmo tempo em que reivindicam e praticam uma educação comprometida com os explorados e expropriados e com a transformação da realidade inserem em sua luta a busca pela escola pública para todos, de qualidade e gratuita. Em outras palavras, estes movimentos buscam inserir nos marcos da educação formal, uma experiência educativa comprometida com a realidade dos educandos e com a transformação.

Neste capítulo, tentaremos apresentar o caso concreto de relação entre os movimentos sociais, a sociedade civil organizada e o Estado, na constituição dos Bacharelados Populares na Argentina.

A presença pressuposta de que há conflito, é um indicador do método, assim como a perspectiva da construção de uma outra hegemonia em que a escola, a formação humana, tem um papel fundamental. Alguns outros indícios serão explicitados ao longo do texto. Por hora vale lembrar que ter a luta de classe como eixo de análise e posicionamento no mundo reflete uma determinada noção de política pública e de público já explicitadas. Neste momento da análise, a experiência concreta de um Bacharelado Popular em uma empresa recuperada nos oferece elementos fundamentais para compreensão do fenômeno, sua construção, suas conquistas e derrotas e principalmente seus argumentos. Esse conhecimento é crucial em um contexto em que a luta pela função social da educação é objeto de intensos embates na sociedade, como se depreende do movimento empresarial pelo controle da educação “Movimento Compromisso Todos pela Educação”.

Como instrumentos metodológicos foram utilizados: a observação de atividades na Indústrias Metalúrgicas e Plásticas Argentina Cooperativa Limitada (IMPA) em Buenos Aires; análises de documentos como, a Resolução proposta pelo Ministério da Educação de Buenos Aires - para reconhecer os Bacharelados Populares - e a Proposta de Projeto Político Pedagógico, ambos ainda em discussão; entrevistas com Roberto Elisalde da Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (CEIP) e Marcello Castillo (presidente da cooperativa de trabalhadoras de IMPA) e; leitura de artigos relacionados ao tema.

Vale destacar que, grande parte da coleta dos dados realizada em Buenos Aires só foi possível devido à colaboração de Roberto Elisalde, pesquisador e professor da Universidade de Buenos Aires (UBA), membro da CEIP e autor do principal texto de base deste capítulo. Elisalde além da entrevista ajudou no contato com IMPA, na chegada ao local, na entrevista com Marcello Castillo e no acesso aos documentos.

Todo o material referente ao estudo deste caso somente está disponível na língua espanhola. No caso das entrevistas, foi feita uma livre tradução e a citação de alguns trechos.

### 3.1 Antecedentes históricos da conjuntura

A Argentina viveu entre os anos de 1930 e 1976 sete golpes militares que ocorreram nos momentos em que a burguesia agrária e exportadora – e outros setores da burguesia associada ao imperialismo em articulação com as forças armadas e, particularmente em 1976, com setores reacionários da igreja católica – tentava conter as mobilizações por uma melhor distribuição de renda e uma maior participação popular na democracia que se constituía. Mesmo assim, durante grande parte do século XX a Argentina se configurou como um dos países mais equilibrados socialmente da América Latina

(...) com o índice de analfabetismo mais baixo da região, uma poderosa classe média, a maioria da população concentrada nas cidades, uma notável excelência educativa e, até 1976, uma participação dos trabalhadores no Produto Interno Bruto (PIB) superior a 45%. (SADER, E; JINKINGS, I, 2006, p. 99)

No entanto, a última ditadura no país, iniciada em 1976 e terminada em 1983 produziu um dado alarmante: 14 mil desaparecidos ou mortos segundo dados oficiais, 30 mil segundo dados de organismos de direitos humanos. Para se ter uma idéia, a ditadura militar no Brasil que durou cerca de vinte anos matou aproximadamente 500 pessoas. A Ditadura Argentina foi uma das mais sangrentas do Cone sul e segundo estes autores:

Foi somente no último governo militar que o mundo conheceu as mãos e as avós da Praça de Maio. Foi o momento também que a ganância dos latifundiários, banqueiros, grandes exportadores de produtos agrícolas (carne e grãos), militares e as corporações estrangeiras demonstraram mais claramente que a burguesia nacional associada e subordinada á burguesia internacional tinha outros planos para o país. Uma mudança profunda se forjava (p. 100)

Apesar da repressão e da censura, as mobilizações de trabalhadores especialmente das classes médias se ampliavam e a resposta do Estado foi dura: mortes, prisões e sequestros. O golpe contou com o aval da maior nação imperialista do ocidente, os Estados Unidos, que apoiou o terror e a violência contra as mobilizações sociais de oposição ao regime. A maior porcentagem de filiação sindical, (de 90%) conquistada durante o governo de Juan Domingo Perón foi desarticulada pela proibição dos sindicatos e dos partidos políticos.

Ao longo da ditadura ocorreram greves parciais, mas em 1982, uma greve geral com violentos confrontos com a polícia demonstrava que o regime não duraria muito mais. Neste mesmo ano, numa tentativa de manter o poder da ditadura empresarial-militar, o país inicia a fracassada guerra das Malvinas<sup>15</sup> contra o Reino Unido. A derrota ajudou a fortalecer a queda da junta militar e o fim do regime. Alguns anos antes, o Mundial de Futebol de 1978 já havia fracassado ao tentar melhorar a imagem da Argentina para o mundo, pois no ano seguinte, jornalistas entrevistaram parentes dos desaparecidos e mortos e divulgaram para a imprensa mundial o massacre que ocorria no país.

A maior parte das empresas estatais argentinas foi criada durante o governo de Juan Domingo Perón, um governo que encaminhou reformas sociais objetivando o fortalecimento de determinadas frações burguesas e que manejando repressão e consentimento, organizou e promoveu a maior parte das políticas sociais existentes até os dias de hoje. Durante o governo de Perón (1946 até 1955), o protagonismo do movimento operário foi intenso. No ano de 1951, o número de sindicalizados equivalia a 90% do total de trabalhadores, a maior porcentagem de filiação da América Latina (SADER, E; JINKINGS, I, 2006). Os trabalhadores estavam organizados. O governo populista de Perón, foi também o início da abertura do país ao capital estrangeiro, instituiu o Estado de Bem estar Social e assinou os acordos de Bretton Woods, decretando a entrada do país no Fundo Monetário Internacional (FMI).

Durante os dois primeiros governos peronistas, se destacaram dois planos importantes. O primeiro Plano Quinquenal foi marcado pela estatização do sistema ferroviário, do setor energético e de serviços. No diálogo e nos embates entre trabalhadores e patrões foram legitimadas as reivindicações dos trabalhadores que conquistaram muitos de seus direitos. Como não poderia deixar de ser, o setor empresarial foi regulamentado e subsídios foram destinados ao seu desenvolvimento. Foi neste momento que a metalúrgica IMPA, que compõe o objeto deste estudo, assim como outras indústrias na Argentina, foram nacionalizadas. No caso de IMPA, a empresa havia sido criada por volta de 1910 por imigrantes alemães e em 1945 foi nacionalizada.

---

<sup>15</sup> Recentemente em 2010, a partir de estudos que consideram a possível existência de petróleo na região, mais uma vez as Ilhas Malvinas são motivo de disputa entre os dois países.

Apesar dos esforços para desenvolver o país, Perón não conseguiu fazer com que este setor fosse a principal fonte de riqueza da economia e manteve o poder dos latifundiários e exportadores. No âmbito internacional se destacaram ainda neste período o boicote dos Estados Unidos aos produtos argentinos e a fechamento de alguns mercados.

O segundo plano Quinquenal foi fortemente afetado pelo desgaste do governo nos embates com a Igreja. Perón queria a separação entre Estado e Igreja e enfrentou forte resistência. Na economia, com o fracasso parcial da industrialização e a retomada de uma economia mais tradicional teve início uma abertura mais sistemática ao capital estrangeiro.

Em 1955 um golpe militar derruba Perón e o ditador Pedro Eugenio Aramburu assume o poder. Com a ajuda dos estudos da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) o “desenvolvimentismo” passa a ser a nova política de modernização do país e as conquistas do governo de Perón são deslegitimadas.

Após o governo de Arturo Frondizi (1958 – 1962), derrubado após 34 motins militares - período em que IMPA é transformada em cooperativa (1961) - entre em cena Juan Carlos Onganía (1966-1970), que pede o primeiro empréstimo ao FMI e com a estabilização monetária através do congelamento dos salários consegue controlar a inflação. O país investia no aumento das atividades industriais em benefício de empresários e multinacionais que recebiam subsídios estatais para ali se instalarem.

Perón volta ao poder para cumprir seu terceiro mandato em 1973 e inicia a reconstrução do mercado interno, afetado pela abertura promovida pelos governos anteriores. No contexto internacional ocorria a crise do petróleo e internamente o governo tentava reconstruir o mercado. Neste momento, a Argentina se aproxima dos países socialistas da época e fecha acordos com Cuba e União Soviética. Perón renuncia em 1974 e morre no exílio em 1977 nos Estados Unidos.

Em 1976 é iniciada a ditadura mais sangrenta da Argentina. Sob o comando do ministro da economia Martinez de Hoz a Argentina abre a sua economia, favorecendo o fortalecimento ainda maior do capital financeiro e especulativo. Esta transição acarretou um princípio de crise com quebras de bancos, fuga de capitais e um menor crescimento de empresas. Neste momento, as frações burguesas dominantes dirigem grande parte de seus investimentos para a especulação e a compra e venda de papéis, capital fictício. A mudança provocou desemprego, desregulamentação, flexibilização do trabalho e fuga de capitais e cérebros. Nas palavras de Eduardo Basualdo:

La política económica a partir de 1976 cambia drásticamente, al adoptarse diversas políticas monetaristas. Hasta ese momento, la política económica buscaba potenciar la economía real y las variables financieras se acomodaban a su evolución. A partir del '76 es al revés: la variable de ajuste es la economía real. Ese cambio de política económica va acompañado de nuevas funciones del Estado. Un patrón de acumulación de capital implica una modificación sustancial, porque cambian las alianzas sociales y por lo tanto el carácter del Estado<sup>16</sup>.

A crise financeira de 1981 e o início da abertura do regime com Roberto Viola, que tinha a pretensão de continuar o governo militar, foi assolada pelo agravamento da crise da especulação financeira e do fracasso social das políticas econômicas e sociais aconselhadas pelo FMI e pelo Banco Mundial. Em consequência, “(...) a participação dos trabalhadores no PIB caiu para 28%; a economia se primarizou e se terceirizou entre 1975 e 1983, e a dívida quase quintuplicou: subiu de US\$ 8,9 para US\$ 43 bilhões.” (SADER; JINKINGS, 2006, p. 109).

O presidente do Banco central entre 1981 e 1982, Domingo Felipe Cavallo conseguiu difundir na sociedade a ideia de que a dívida pública estava estabilizada, mas a derrota na Guerra das Malvinas contra o Reino Unido enfraqueceu mais ainda a economia. As mobilizações e lutas de diversos setores da classe média e trabalhadora mostravam o enfraquecimento do governo assolado pela crise e, ao final, terminaram por derrubá-lo. A pressão internacional, particularmente da Trilateral<sup>17</sup>, também foi importante para a queda da ditadura.

Depois de sete anos de violenta ditadura, a transição democrática foi feita por Raul Ricardo Alfonsín em 1983 que enfrentou hiperinflação, desemprego, recessão, motins militares e mobilizações populares.

---

<sup>16</sup> Entrevista intitulada "Los sectores dominantes no quieren que siga aumentando la participación de los asalariados". Acessado no dia 26 de janeiro de 2011. Disponível em < [http://www.rayandolosconfines.com.ar/reflex62\\_basualdo.html](http://www.rayandolosconfines.com.ar/reflex62_basualdo.html) >.

<sup>17</sup> A Comissão Trilateral é uma organização internacional privada formada por cerca de 325 personalidades líderes em diversas áreas de atividade: empresarial, política, acadêmica e imprensa - provenientes das três maiores regiões industrializadas do mundo: América do Norte, Japão e Europa. A Trilateral foi fundada em 1973 por David Rockefeller, para supostamente buscar a internacionalização dos negócios e aumentar a competitividade das economias.

Em 1989 assume o poder Carlos Saul Menem que vendeu todo o patrimônio nacional. Menem alienou o petróleo e todas as empresas estatais de energia, comunicação e serviços conquistadas durante o primeiro período peronista. Houve um *boom* no consumo e a suposta entrada da Argentina no rol dos países do Primeiro mundo. O aprofundamento da crise a partir de 1995 confirma que o neoliberalismo, as privatizações, a abertura ao capital estrangeiro e a flexibilização dos direitos trabalhistas levou o país a quebrar, provocando desemprego estrutural, aumento da dívida pública e privada (em torno de US\$ 200 bilhões), desindustrialização e correspondente aumento das importações de todo tipo de produto.

O período em que Menem ficou no poder pode ser considerado o momento de concretização do neoliberalismo e dos postulados do Consenso de Washington. Em 1998, segundo dados oficiais, “57,5% da população urbana da Argentina era pobre e 25%, indigente” (SADER, E; JINKINGS, I, 2006, p. 116). Em 1998, em meio ao fechamento de várias fábricas e indústrias no país, a metalúrgica IMPA é fechada e no mesmo ano reaberta por iniciativa de cerca de 40 trabalhadores que iniciam sua autogestão.

Em 1999 assume o poder o presidente que quase três anos depois deixaria o cargo em meio a uma das maiores crises financeiro da história do ocidente.

A ruptura do modelo de acumulação imposto em 1976, que terminou com o governo De la Rúa em 20 de dezembro de 2001, gerou a implosão do sistema político e uma mobilização sem precedentes na sociedade, em particular da classe média. No fim deste mesmo ano a Argentina teve cinco presidentes em uma semana entre eles Adolfo Rodríguez Saá, que declarou o *default* [moratória] da dívida externa. (SADER, E; JINKINGS, I, 2006, p. 106)

Com De la Rúa, o desemprego atinge o índice histórico de 15,4% da população. Sua gestão econômica neoliberal provocou cortes nos salários e nas aposentadorias e uma mudança no papel do Estado em suas responsabilidades sociais históricas. As denúncias de corrupção fortaleciam ainda mais as milhares de greves e mobilizações que ocorriam em todo o país. Em dezembro de 2001, De la Rúa deixa o cargo após uma onda de saques e conflitos entre policiais e a população mobilizada.

Com a crise do modelo de convertibilidade da moeda e o fim dos recursos externos, de organismos internacionais que cortam suas remessas, o sistema implode. Com o chamado “corralito” do novamente ministro da economia Cavallo (que havia instituído o sistema de

convertibilidade em 1981-1982), o governo confiscou US\$ 45 bilhões das poupanças de todos os argentinos e as mobilizações populares, com a presença maciça da classe média se intensificaram. A crise de 2001 na Argentina é considerada por alguns cientistas sociais como a maior crise do capitalismo no ocidente durante o século XXI.

Em 2002, Eduardo Duhalde sai do modelo de convertibilidade, desvaloriza o peso e convoca novas eleições. Assim, em 2003, após um segundo turno em que Menem desiste de concorrer, Néstor Carlos Kirchner assume o poder.

Estes são alguns elementos da história política e econômica da Argentina que nos ajudam a compreender a história de luta e de mobilização deste país. Os fatos históricos nos elucidam ainda sobre a inserção do país nas políticas neoliberais, o papel ocupado pela burguesia nacional e internacional e da chamada sociedade civil, que na Argentina, deixa claro seu caráter heterogêneo e dinâmico. As lutas mostram claramente o papel fundamental da classe trabalhadora (com forte protagonismo das classes médias) afetadas abruptamente pela crise estrutural do capitalismo e pelos ajustes promovidos pelo Estado.

Na análise histórica Argentina, podemos perceber que o Estado assume, assim como em outros países da América Latina, em um primeiro momento o papel de provedor e de organizador do setor social. Com o avanço das políticas neoliberais em todo o mundo, a abertura da economia e as políticas do Consenso de Washington postas em prática, o Estado passa a assumir um papel menos protagônico, como articulador e organizador de políticas não mais como provedor de direitos sociais.

Este elemento, referente ao momento do diálogo entre as políticas que certificam a existência das experiências educativas que estamos analisando e, o momento histórico em que são estabelecidos os vínculos entre o Estado e os movimentos sociais, podem nos fornecer algumas pistas. Na medida em que são formas de concessão para que determinado grupo tenha o direito de gerir - por seus próprios custos em alguns casos - o processo educativo, existe um vácuo deixado pelo Estado.

Com esta concessão de liberdade, o Estado de certo, se exime da responsabilidade. Isto está bastante claro na política de financiamento das iniciativas. Como veremos adiante, não há política de financiamento. Preferimos analisar com mais atenção a luta, a conquista e entender melhor o processo, mas, não podemos deixar de assinalar a importância dessa possível inserção na conjuntura.

Analisaremos com detalhe agora, a história da metalúrgica IMPA, a consequente constituição do MNER e dos Bacharelados Populares. No primeiro Bacharelado Popular reconhecido na Argentina, podemos ver com nitidez a associação de diferentes setores da sociedade civil na luta.

### **3.2 Os sujeitos sociais coletivos**

Ao mesmo tempo e que ocorria este intenso processo de redefinição do papel do Estado no provimento das políticas sociais, alguns movimentos sociais e organizações como o MST no Brasil, os Zapatistas no México e os movimentos em torno das empresas recuperadas na Argentina, começam a se organizar, lutar, marchar, manifestar seu descontentamento com relação ao rumo que as políticas sociais começam a adotar.

A crise de 2001 potencializou este processo e acelerou a necessidade dos trabalhadores de se organizar para garantir suas condições materiais de vida e de trabalho, conter a onda de privatizações e garantir seus direitos. Gestados nos marcos de uma oposição ao modelo que as políticas vinham assumindo, algumas organizações passam a assumir a educação como parte da estratégia política e reivindicam o direito de realizá-la. Como aponta Gluz:

En ese contexto, surgirán nuevas formas de organización y representación de intereses populares, las más de las veces por fuera y en confrontación con las estructuras sindicales tradicionales. Sus principales expresiones son los movimientos piqueteros, las asambleas barriales y las diversas modalidades de agrupamiento de trabajadores en el marco de las denominadas empresas recuperadas. (2008, p. 2)

Neste contexto de insatisfação, luta e organização dos movimentos sociais e da sociedade civil organizada a educação passa a ser assumida como parte da estratégia da luta política e a escola passa a ser mais um espaço de disputa. Para esta análise, como já explicitado anteriormente, utilizaremos como objetivo o caso do primeiro Bacharelado Popular reconhecido na cidade de Buenos Aires, o da metalúrgica IMPA. Para analisar com mais rigor o caso, vale destacar alguns elementos da constituição e surgimento de IMPA, do MNER e dos Bacharelados Populares.

A metalúrgica IMPA está localizada em um grande galpão com 5 andares que ocupa 20 mil metros quadrados no bairro Almagro. O pequeno e tradicional quadro, abaixo do letreiro na parte da frente do galpão da Metalúrgica anuncia o que virá: “IMPA: Cidade Cultural”.

Como já dito anteriormente, a metalúrgica foi criada em 1910 por imigrantes alemães e em 1945 foi nacionalizada durante o governo de Perón. Em 1961 se tornou cooperativa.

Segundo entrevista com Marcello Castillo, um pouco antes de 1998, a fábrica começou a entrar em falência e os trabalhadores começaram a perder seus empregos. Na época, cerca de 150 trabalhadores estavam empregados em IMPA e muitos destes tiveram que procurar outros empregos para garantir suas condições materiais de existência e alguns poucos, permaneceram na luta para que a metalúrgica não fosse fechada. Nas palavras de Castillo, alguns trabalhadores “(...) lo hicieran, porque, uno por la necesidad de cada uno, la mayoría tenía familia, y decidieron irse por pensar en su propia familia (...) y hubo 40 compañeros que decidieron no irse, pelearla (...)”

Naquele momento na Argentina, muitos empresários decretavam falência, pegavam as melhores máquinas e iniciavam um novo negócio, com outro nome, em outro lugar deixando para trás os trabalhadores desempregados. Para garantir que com IMPA não fosse assim, cerca de 40 trabalhadores lutaram para não perder seus postos de trabalhos. O contato com um advogado, um senador e pessoas influentes no cenário e com recursos e disposição para apoiar a iniciativa que se forjava foram cruciais para que a posse da empresa e o pagamento de parte da dívida - que fora deixada por seus antigos proprietários – fossem parcialmente resolvidos.

IMPA inicia assim um movimento organizativo até então novo no contexto argentino. Os trabalhadores das fábricas quebradas, das empresas falidas buscavam uma outra forma de organização, para além dos partidos políticos e dos sindicatos da forma como eles estavam organizados. O apoio e o contato com estas organizações de luta foi fundamental para a articulação, a organização jurídica e a prática, mas, uma outra forma de diálogo estava a se construir. Nas palavras de Marcello Castillo;

(...) IMPA es un lugar que concentra todas las corrientes políticas no es que dicen, ‘no, IMPA tiene peronistas de izquierda’, ‘no, IMPA tiene..’no importa, vienen igual. Vienen trosco, chinos, todos, CTA [*Central de los Trabajadores Argentinos*]. Es así, es un símbolo y baluarte de la lucha de las organizaciones sociales (...). Bueno, no sé tiraron varios nombres hasta que a lo último aparece el Movimiento de Empresas Recuperadas, que nació acá.

Y acá en medio de eso que se venia charlando ese armado, se fue atendiendo particulares casos de recuperaciones de algunas fábricas, que de hecho IMPA fue una de las que más participó en recuperaciones.

IMPA foi assim a primeira fábrica recuperada e iniciou um processo de organização que culminou, no que atualmente engloba diversas fábricas em processo de recuperação e quebra, no Movimento Nacional de Empresas Recuperadas (MNER). A partir da experiência vivida e enfrentada em IMPA, outras fábricas, empresas e até padarias foram recuperadas pelos trabalhadores organizados coletivamente.

Atualmente a situação da fábrica é extremamente delicada, mas os trabalhadores seguem na luta. Em setembro de 2010, devido a um processo judicial a fábrica estava sem luz e gás e funcionava apenas em período parcial, com a ajuda de um gerador. A fábrica se encontra ainda sob ameaça de fechamento devido à dívida (deixada pelos antigos donos e paga parcialmente no início do processo de recuperação) que girava em meados de 2008, em torno de um milhão e meio de pesos argentinos. Castillo destaca ainda que a metalúrgica esta localizada em uma área de grande especulação imobiliária, “20 mil metros cuadrados en medio de la Capital es tentador, es tentador.”

A relação com o Estado é bastante complicada, o atual governo está disposto a retirar os trabalhadores do local e fechar a fábrica. A briga com a justiça é longa, muitos trabalhadores estão sendo processados e respondem na justiça por ações de protesto, manifestação, embate com a polícia entre outros. No ano de 2008, um despejo truculento deixou os trabalhadores acampados em frente á fábrica por dias<sup>18</sup>.

Com a retomada da produção e a autogestão, atualmente IMPA conta com 120 trabalhadores. Apesar das tentativas de fechamento, com muito orgulho é contada a história onde os trabalhadores não precisaram se tornar patrões, reproduzir as relações hierárquicas capitalistas de forma tão cruel, dentro do espaço de trabalho. A metalúrgica agora é também, espaço de vida, de cultura, trabalho e organização coletiva. Os trabalhadores das fábricas e empresas recuperadas surpreenderam a todos segundo Castillo.

---

<sup>18</sup> Mais informações sobre o processo judicial e a manifestação em 2008 podem ser encontrados em < <http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-102570-2008-04-17.html> >Acessado em 25 de janeiro de 2011.

Y se comieran un garrón, que hace más de 10 años que están firmes las que se recuperaron en el comienzo están firmes, con muchos problemas, porque todos estamos con distintos problemas particulares en cada fábrica. Pero están, están, se pelean (...)

Castillo chama a atenção para o fato de que, todo esse processo de recuperação e quebra de empresas, acelerado pela crise de 2001, foi bastante útil naquele momento para o Estado na medida em que conteve o avanço no desemprego estrutural e ainda, promoveu a constituição de outras iniciativas de atendimento á população, que funcionaram, nas palavras de Castillo, como “espacios de contención”. Mas nesse processo dialético, as conquistas dos trabalhadores não podem ser ignoradas e neste sentido este trabalho é construído.

No local da fábrica inúmeras iniciativas abertas, gratuitas estão acontecendo para atender a toda a população do entorno não apenas aos trabalhadores e suas famílias. Além do Bacharelado Popular e do Centro de Saúde (ambos atendem a população da fábrica e do bairro), há o trabalho cultural dentro da fábrica que teve início com atividades como, o lançamentos de livros de intelectuais de esquerda, atividades culturais, confraternizações e etc. Foram as atividades culturais, iniciadas cerca de um ano após o início da recuperação (1999), que fizeram reviver os espaços da fábrica e mesclá-los com a vida e a luta da classe por trabalho e melhores condições de vida.

Na primeira fábrica recuperada do país, o primeiro Bacharelado Popular foi reconhecido pelo Estado em 2003. Durante o trabalho de campo, em setembro de 2010, Castillo me disse ainda que a proposta agora é criar uma universidade em IMPA, aberta, gratuita e para todos, como os Bacharelados Populares.

### **3.3 Organização da experiência propriamente dita e o contexto sócio histórico**

O projeto dos Bacharelados Populares surgiu no seio da Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (CEIP) um grupo de educadores populares vinculados á Universidade de Buenos Aires (UBA). Em 1998 - mesmo ano em que os trabalhadores iniciam a retomada da produção em IMPA - o grupo de docentes investigadores realizava um “mapa social” (AMPUDIA, 2008), de alguns bairros da cidade. O levantamento que tinha como eixo central, a análise das condições sócio educativas da população, apontou uma

grande defasagem na educação de jovens e adultos. A partir deste diagnóstico e fortalecido pela conjuntura econômico e política em que o país se encontrava, cada vez mais imerso nas consequências catastróficas das políticas neoliberais das décadas de 1980 e 1990, o grupo de educadores da CEIP iniciou a construção da proposta dos Bacharelados Populares para Jovens e Adultos.

Como se pode observar, o projeto surgiu em meio a uma pesquisa científica, construída no espaço da universidade por educadores militantes, engajados nas lutas de suas categorias, dos estudantes e em discussões acerca do papel da universidade e da produção do conhecimento. Os Bacharelados Populares foram forjados então, como fruto de um estudo acadêmico seguido de um posicionamento dos pesquisadores/professores frente à situação. Este processo se iniciou em um dos espaços públicos que ainda se mantém vivo, pulsante e que permanece na luta para que assim permaneça, a universidade pública.

Sobre a produção do conhecimento na universidade foi possível acompanhar, durante todo o período da pesquisa de campo, a luta dos estudantes e professores contra a exploração de minério na Cordilheira dos Andes por uma empresa canadense. Desde 2009, a denúncia vinha sendo feita por professores da universidade de Córdoba, uma das cidades atingidas pelos efeitos da exploração. A empresa ao utilizar material químico para separação de metais e rochas poluiu alguns lagos em Córdoba e em cidades próximas e provocou uma incrível cratera no que deveria ser o alto da montanha. Além da catástrofe ambiental denunciada pelos que se opunham a manutenção da exploração na região, os pesquisadores, professores e estudantes denunciavam (e seguem denunciando) o sentido da pesquisa científica e da universidade pública na produção do conhecimento social e ambientalmente viável. A denúncia chama atenção para o fato de que a universidade pública estaria recebendo recursos da multinacional para produzir os estudos e levantamentos que embasavam a atividade.

Em 2010 a televisão argentina já havia se apropriado das imagens e da denúncia, mas apesar disso, nada ainda havia sido feito para impedir a continuação da exploração, que segundo estudos, pode prejudicar fatalmente o abastecimento de água além de provocar danos ambientais, irreversíveis na montanha.

Este é apenas um dos exemplos, das lutas que vem sendo travadas na Argentina com o apoio dos atores sociais do campo educacional (estudantes, professores e pesquisadores) para além da luta mais específica em torno da educação pública de qualidade para todos. Esta é uma das lutas em que alguns dos protagonistas dos Bacharelados Populares estão inseridos.

Na entrevista, Marcello Castilho que desde a quebra passando pela recuperação até os dias de hoje trabalha na metalúrgica, explica que o diálogo entre os trabalhadores e o grupo de educadores populares teve início com os pesquisadores/educadores buscando as organizações e apresentando a proposta dos Bacharelados e o diagnóstico (“mapa social”).

Antes disso, IMPA já começava a se inserir como uma organização social, um movimento social que, buscava um diálogo entre o trabalho e a vida. Como já dito anteriormente, a metalúrgica já iniciava a utilização do seu espaço para atividades culturais. Como explica Castillo

Y, bueno, ahí los compañeros estos convocan a los primeros artistas para ir más o menos viendo el proyecto adentro de la fábrica de un centro cultural y empezó a caminar y lo empezaron a llevar adelante los artistas, y bueno, después al poco tiempo aparece, lo convocan a Roberto, y el ya tenía experiencias con otros bachilleratos en otros lugares. Le gusto la idea y dijo ‘bueno, si me encanta la apuesta’ y vino y se puso a trabajar para hacer la primer experiencia en un bachillerato educativo en una empresa recuperada.

Alguns desatentos podem encarar o processo como algo autoritário, “de fora para dentro”, algo imposto por um grupo de intelectuais, mas, se analisarmos mais profundamente veremos que este processo parte de professores, pesquisadores, militantes que se armaram da pesquisa científica para construir *com* as organizações, uma proposta. Para atender as necessidades educacionais de setores da classe trabalhadora e ao mesmo tempo, organizar e qualificar a luta dos coletivos de resistência foi necessário deixar o espaço da universidade e dialogar com a vida real.

Neste contexto de insatisfação, das necessidades apontadas pelo “mapa social” e no bojo dos processos de luta e engajamento de professores e alunos da Universidade de Buenos Aires que o projeto dos Bacharelados Populares é criado. Somente algum tempo depois, após um amadurecimento da equipe do projeto é que ele passa a ser apropriado e dinamicamente reestruturado e rediscutido pelos movimentos sociais nas suas práticas cotidianas de resistência e luta.

Segundo Elisalde, os Bacharelados Populares foram pensados e planejados, a partir de uma dupla origem: a necessidade educativa de uma população desatendida e amplamente excluídas do processo educativo e; decisão política das organizações que percebem a

necessidade e a importância estratégica de assumir a educação dos trabalhadores (ELISALDE, 2008).

Desde o projeto inicial dos Bacharelados Populares, um projeto mais genérico e abrangente que ainda não contava com a participação orgânica dos movimentos sociais, a influência de vários processos formativos que vinham ocorrendo na América Latina estavam presentes. Segundo Roberto Elisalde, em entrevista realizada em Buenos Aires, “nosotros tomamos - cuando armamos el grupo fundador, cuando armamos el proyecto - tomamos como referencia lo que estaba ocurriendo en vários países latino americanos, Brasil es uno. Porque nosotros tomamos como referencia el MST.”

Dois exemplos importantes, segundo o professor investigador, foram as experiências educativas e organizativas do MST no Brasil e as experiências Argentinas de escolas e universidades populares, das décadas de 1930, 1940 e 1960.

Em 1998, quando o projeto começa a ser desenhado, as políticas neoliberais que haviam sido implementadas mostravam seu cruel resultado para a massa da população: aumento do desemprego, do mercado informal e da inflação. Com as políticas de reestruturação do papel do Estado e o consequente esvaziamento do espaço público, a população que mais dependia dos sistemas públicos começa a enfrentar o desmonte e o sucateamento de áreas fundamentais como saúde e educação.

### **3.4 Os Bacharelados Populares: surgimento e relação com o Estado**

Segundo Elisalde (2008) e Sverdlick (2008), a cronologia do surgimento dos Bacharelados estaria dividida da seguinte forma:

1. 1998 até 2003: Surgimento e discussão do projeto dentro da CEIP e dos espaços acadêmicos onde circulam os professores e pesquisadores que fazem parte da Cooperativa. Esse grupo focava em duas problemáticas, a primeira estava ligada a educação de jovens e adultos como necessidade local dos bairros, a outra, a preocupação em constituir uma equipe para formação de educadores populares e de autoformação em educação popular.

2. 2003 – 2007: Articulação do grupo fundador com as organizações sociais. Neste momento o grupo de investigadores e professores passa a articular com os movimentos sociais em luta. Em 2003 o primeiro Bacharelado Popular (IMPA) é reconhecido.
3. 2007 – 2010: Ampliação da experiência, abertura de novas escolas e aumento do número de educadores e educandos. Em 2007 o Estado reconhece a certificação de 16 Bacharelados Populares. Atualmente mais de 60 escolas estão funcionando.

A luta em torno nos Bacharelados Populares envolve cerca de 20 movimentos ou organizações sociais<sup>19</sup>. Estas organizações são muito diversas, vão desde grupos militantes como a Frente Popular Dario Santillan (FPDS) até padarias recuperadas, madeireiras, fábricas, entre outros. O exemplo de IMPA é emblemático já que o Bacharelado da Metalúrgica foi o primeiro a ser reconhecido pelo Estado.

Os Bacharelados Populares foram reconhecidos pelo Estado após muita luta das organizações. Passeatas, marchas, vigílias e greves foram organizadas para que o trabalho emancipatório da escola dos trabalhadores para os trabalhadores pudesse ser reconhecido.

Segundo Roberto Elisalde durante entrevista:

En 2003 reconoce IMPA. En 2007 reconocen 16. Después de que? De movilizaciones, marchas, cortes de calle, de lucha cierto? Estas experiencias, estan atravesadas por una dinámica de organización de dinámica asemblearia, de lucha, y el de 2007 hasta 2010, que es ahora, se hace un año, más de veinte organizacioes. Hoy son más de 60 bachilleratos populares.

Atualmente os Bacharelados Populares funcionam como escolas públicas e gratuitas onde o Estado reconhece a validade do diploma, de algumas experiências, mas ainda não assegura recursos para garantir a continuidade do trabalho. As escolas contam com recursos das

---

<sup>19</sup> É importante destacar que, na literatura em espanhol sobre o tema, o conceito de organização social é bastante distinto do conceito adotado no Brasil nos últimos anos. A organização social na Argentina representa um coletivo de militantes que se organiza em torno de reivindicações comuns, conceito semelhante á ideia de movimento social no Brasil. Neste sentido, a organização social, ao contrario do sentido privatizante que tem assumido no contexto brasileiro, assume um sentido de luta e organização. Para saber mais indicamos, Roberto Elisalde em *Movimientos Sociales y educacion; teoria e historia de la educación popular em Argentina y America Latin*, organizado por Elisalde, R e Ampudia, M. Buenos Aires: Buenos Libros, 2008.

organizações sociais, pois não há qualquer tipo de financiamento público. Esta é a luta que educadores e educandos travam neste momento com o Estado o que pode ser observado pelas entrevistas e pelo projeto político pedagógico em construção.

Quanto aos docentes, são todos militantes; estudantes, pesquisadores e professores graduados e pós-graduados que não recebem qualquer pagamento pelo trabalho. Como no Brasil, algumas iniciativas contam com recursos ocasionais de projetos de pesquisadores de professores vinculados á universidade, mas a garantia de recursos do fundo público, ainda não existe. Muitas escolas funcionam em galpões cedidos pelas empresas recuperadas, enfrentam dificuldades materiais, mas contam com o trabalho destes militantes e com os recursos das organizações sociais vinculadas.

Podemos considerar que o agravamento da crise de 2001 que arrasou o Estado Argentino colaborou em parte para o fortalecimento e o reconhecimento destas experiências educativas, mas não podemos ignorar que, a mobilização popular, a luta cotidiana e a auto-organização dos movimentos sociais foi fundamental para a constituição, como política pública, das iniciativas. Ao longo da história argentina, pudemos observar que a luta dos trabalhadores esteve pulsante. A ditadura iniciada em 1976 que acarretou milhares de mortos e desaparecidos deixou também como marca um forte poder mobilização, de movimentação.

As políticas sociais de forma geral são formuladas no âmbito da organização e da luta social não se tratando, portanto da gestão de um Estado ou um governo, entidade neutra e homogênea e sim, de mobilizações da classe. Como nos explica Elizalde (2008):

Apropiarse colectivamente de la gestión de escuelas no significa outra cosa que penetrar en los procesos de construcción de las políticas públicas del propio sistema, desafiar sus límites y generar acciones de reconstrucción de poder en las mismas comunidades y sus movimientos sociales. (p. 95)

De fato, podemos considerar que este processo foi ampliado pela crise que explode em 2001, mas a situação já vinha se agravando anteriormente e, com isso, muitas fábricas e indústrias já viviam momentos de quebra e de experiências de autogestão como foi o caso da metalúrgica IMPA, da fábrica Zanon e muitas outras.

O que nos parece saltar aos olhos no caso dos Bacharelados Populares é que, as organizações sociais, os movimentos sociais, tendo em vista o papel estratégico que a educação possui na organização, na luta política e na construção de uma outra hegemonia,

abrem uma brecha no Estado para conseguir o reconhecimento de suas iniciativas. Com o reconhecimento do diploma os trabalhadores conquistam o direito de participar do processo de ensino aprendizagem com reconhecimento oficial e autonomia organizacional e curricular.

A luta por recursos permanece, mas o primeiro passo parece ter sido dado.

De acordo com a proposta de projeto político pedagógico em construção analisado;

Construir una alternativa político pedagógica implica reconocer la educación como un campo de disputa donde es posible la construcción del poder popular. En este sentido nuestra propuesta no implica alternativizar la escuela pública ni generar espacios por fuera del sistema público, sino crear una “escuela pública popular” que transforme lo público en popular democratizando el derecho a la educación y reclamando al Estado su responsabilidad en garantizar ese derecho. (Paginação irregular)

Os Bacharelados Populares lutam nos marcos do Estado por seu reconhecimento como política educacional.

Gluz (2008) em seu estudo, aponta através de uma entrevista com o mesmo educador Roberto Elisalde, que o reconhecimento dos Bacharelados Populares é uma conquista inédita, um fato novo na história da relação entre o Estado e os Movimentos Sociais. Nas palavras da autora “escuelas de gestión social – en una estructura organizativa históricamente binaria asentada en la clásica distinción público-privado (...)” (GLUZ, 2008, p.6).

Uma Resolução foi proposta pelo Ministério da educação da cidade de Buenos Aires e está em discussão com as organizações sociais. No artigo primeiro da resolução, que trata do Registro dos Bacharelados Populares uma semelhança com a realidade brasileira: a inscrição é válida por três anos sujeita a avaliações futuras para renovação.

Artículo 1º.- **Registro.**- Créase el Registro de Bachilleratos Populares (RBP) como servicio educativo de Gestión Social en el ámbito de la Dirección General de Planeamiento Educativo dependiente de la Subsecretaría de Inclusión Escolar y Coordinación Pedagógica, donde deberán inscribirse los establecimientos que reúnan las características estipuladas en el Art. 2º de la presente, estableciéndose la validez de la inscripción por un lapso de tres (3) años, quedando su renovación a evaluación de resultados, por parte de la autoridad de aplicación.

Como veremos adiante, o tempo para análise e renovação no Brasil é um pouco mais curto, dois anos. São algumas das similitudes entre os dois casos. Como “experiências” educativas acabam sempre sujeitas a avaliações e possibilidades de cortes e de descredenciamento. Atualmente, como política pública, os Bacharelados Populares atendem as demandas da população em um momento de crise do Estado, com seu aval, mas sem qualquer recurso público.

### **3.5 A proposta pedagógica e o processo educativo**

Os conceitos metodológicos que embasam a experiência dos Bacharelados Populares são importantes para dar um panorama da concepção educativa que eles contemplam. Segundo Roberto Elisalde durante entrevista, os bacharelados estariam apoiados em três fundamentos: a educação popular como conceito de educação que busca inserir no processo educativo aqueles que foram excluídos dele através de uma educação crítica e contestadora; a autogestão como organização autônoma dos trabalhadores, aspecto que se reflete no currículo e na organização política e pedagógica da escola (um princípio, que o neoliberalismo teria se apropriado e que a experiência busca retomar) e; os trabalhadores, que representam a classe que participa do projeto em todas as suas instâncias.<sup>20</sup>

A proposta dos Bacharelados Populares se apóia ainda na ideia de escola unitária de Gramsci. No Projeto Político Pedagógico lemos:

La escuela única no es uniforme sino por el contrario es una escuela en movimiento, un espacio de lucha que implica la construcción de una escuela crítica y creativa, que elimine la dicotomía entre los saberes hegemónicos y populares, teóricos y prácticos, académicos y del trabajo, lo manual y lo intelectual. Al mismo tiempo, es una escuela en lucha por el derecho a la educación única, igual para todos, y por la educación popular, que parta del pueblo para la construcción del poder popular. (Paginação irregular)

---

<sup>20</sup> (...) los Bachilleratos Populares son escuelas públicas populares así se define. Corresponde a dos principios la auto gestión y la educación Popular. Le diría que el tercero es a quien están dirigidos y quien te participa que son trabajadores. (Roberto Elisalde)

A educação assume nesta perspectiva que, em primeiro lugar não é jamais neutra e de nenhuma forma desvinculada da realidade concreta de educadores e educandos. É espaço de diálogo, de trabalho com a diversidade sem perder de vista a universalidade. É tratar do particular sem particularismos respeitando a unidade da diversidade sem diferenciar saberes nem raças.

A escola é tida ainda, como uma organização social. Um espaço de socialização dos sujeitos, espaço de formação integral e de aglutinação, articulação e formação política. Para explicitar este aspecto, novamente um trecho do Projeto Político pedagógico parece ser bastante elucidativo:

Consideramos a la escuela como una organización social, donde los diferentes espacios de decisión colectiva y participación son fundamentales para la formación de los estudiantes y los educadores. Desde esta concepción de escuela, entendemos que es fundamental trascender los límites de la institución para plantear acciones que comprendan al barrio, a fin de afianzar la construcción del poder popular. (Paginação irregular)

Como organização social tendo o trabalho coletivo como eixo fundamental, se constrói a proposta dos Bacharelados Populares. Uma proposta não apenas de educação, mas de postura frente ao mundo. A participação coletiva nas esferas de decisões, a presença de mais de um educador em sala de aula, tudo isso, são reflexos de questões que têm sido pensadas sobre uma educação para além desta que esta posta, uma educação para a transformação. A proposta contempla muitas correntes pedagógicas de esquerda como a da Escola do Trabalho de Pistrak (2000) e os fundamentos da escola do MST que se embasa na organicidade e no trabalho coletivo.

Além disso, como organização social, os Bacharelados Populares tentam abarcar não apenas as necessidades educativas dos trabalhadores da fábrica e sim, atender a todo o bairro, a todos aqueles que se encontram excluídos do processo educativo. Buscam incorporar as demandas sociais às suas demandas e transformar em temas de aula, em motivo de organização, questões postas pelos sujeitos em suas realidades cotidianas locais. Também encontramos estes elementos no Projeto Político Pedagógico em construção:

(...) organizaciones sociales autogestionadas que aspiran trascender el adentro y que se integran en el ámbito do barrial y social, alcanzando el afuera,

suprimiendo los límites de la diferencia entre uno y outro espacio; donde la escuela puede ser parte de la comunidad, concibiéndola como un campo de tensión y discusión permanente entre una y outra dimensión. (Paginação irregular)

Os Bacharelados Populares são assim, organizações sociais, autogestionadas que se situam em um contexto específico de ausência do Estado e insatisfação, de luta e auto-organização. Inseridas nas demandas dos bairros discutem questões locais e organizam ações conjuntas. Em contrapartida, também recebem o apoio das associações, sindicatos e sujeitos sociais em suas lutas específicas.

Com a presença ativa dos sujeitos sociais, o diálogo com os educadores, educandos, e com os trabalhadores, a educação se forja na luta. Muito influenciados pela pedagogia de Paulo Freire, os educadores constroem sua proposta, suas aulas, amparados na realidade local trazida pelos educandos, pelas organizações do bairro, pela vida concreta. As aulas, o Projeto Político Pedagógico, se apóiam na análise dos problemas e vivências cotidianas para iniciar as discussões e elevar a consciência (FREIRE, 1987).

Paulo Freire está bastante presente na proposta pedagógica dos Bacharelados Populares coordenados pela CEIP a que pudemos ter acesso. Considerar a vivência social dos educandos, trabalhar com a conscientização política e com a realidade parecem ser os focos da proposta curricular.

Durante o trabalho de campo, acessamos o material de uma aula que seria dada por uma educadora em um Bacharelado em La Plata (Manuella). A aula tratava da cartografia social, localização e poder na cidade e no mundo. O plano de aula trabalhava com o trajeto das linhas de ônibus da cidade de La Plata e de Buenos Aires para assim compreender a geografia da distribuição dos serviços, da riqueza e do poder. A educadora explica que o mapa mostra claramente a divisão de acesso e poder nas cidades e, com a ajuda da história, situa um pouco da luta de classes na área. Foi possível assim, observar na prática a proposta de trabalho.

O Bacharelado Popular de Jovens e Adultos de IMPA é uma escola de ensino médio, com três anos de trabalho. Não se trata de alfabetização como muitas vezes o tema no Brasil, nos remete. Tendo em vista o mapa social e as especificidades por ele apontadas em termos educacionais, em 2009 começou a funcionar também em IMPA o Primário Popular de Jovens

e Adultos. Por sua recente criação e pouca elaboração teórica a respeito, trataremos apenas do Bacharelado Popular de Jovens e Adultos que pôde ser observado e analisado mais de perto.

No caso do Bacharelado Popular da metalúrgica IMPA, as aulas ocorrem de segunda á quinta-feira com quatro horas de duração. Roberto Elisalde me conta que, a sexta-feira, em muitos Bacharelados, foi dispensada porque a análise do concreto cotidiano mostrou que era o dia em que havia mais faltas. Para evitar evasão, que já não é irrisória segundo Elisalde, o dia foi dispensado.

Em mais uma tentativa de quebrar com alguns pressupostos e paradigmas da escola tradicional, as aulas no Bacharelado Popular de IMPA, como já dito anteriormente, são ministradas geralmente por dois educadores. Os fundamentos da Pedagogia do trabalho de Pistrak (2000) de auto-organização e de valorização do trabalho como desenvolvimento ontológico do ser social; a proposta de Paulo Freire (1987), de trabalho com os temas geradores e de elevação da consciência crítica e; uma educação em torno de um processo político e democrático que, conhecemos no Brasil como a experiência da escola da Ponte, parecem ser os fundamentos da pedagogia que a luta construiu:

La construcción de un vínculo pedagógico distinto resulta central en esta experiencia. El diálogo y el intercambio constituyen aspectos nodales del proceso educativo. Desde la tarea docente, se intenta potenciar la articulación de aportes teóricos con los saberes de los estudiantes, bajo la idea de que esto permite construir una educación vinculada a sus propias vidas que los compromete con un aprendizaje diferente. (SVERDLICK, I.; COSTAS, P, 2008, p. 237)

Alguns outros aspectos como, a realização de assembleias, a convocação para atos e manifestações e a participação na luta pela educação e por trabalho também são elementos presentes na conceituação pedagógica e na prática cotidiana dos Bacharelados Populares. A luta pela escola não se encerra na luta cotidiana, é tema de aula, de organização política e curricular. Sobre o currículo de forma mais ampla Elisalde afirmou na entrevista:

Yo presumo que no inventamos nada, hay muchas tradiciones de lo público popular en la escuela libertadora. Lo que hicimos fue sumar y unir varias tradiciones. Por eso la asamblea, la coordinación, es participar y construir un gramática escolar diferente a la tradicional porque estamos en galpones, estamos en fabricas recuperadas, eso da otra gramática, outro diseño.

Além das disciplinas curriculares obrigatórias, os Bacharelados Populares vinculados aos diferentes tipos de organização, possuem diferentes especializações que variam de acordo com a atividade da organização. No caso de IMPA, a especialização é o cooperativismo. Com isso, além das disciplinas do chamado Ensino Médio, especializadas na área para qual o estudante vai direcionar seus esforços na universidade, os alunos tem aulas de organização de cooperativa, trabalho cooperativado, entre outros.

Escola unitária e organização social com uma proposta curricular emancipatória. São estas as principais características do Bacharelado Popular de IMPA e que parecem poder ser ampliadas para o conceito de Bacharelado Popular que está em construção. A escola como espaço de disputa e de construção de uma outra hegemonia.

### **3.6 Algumas reflexões a título de síntese**

A conquista do reconhecimento das experiências dos Bacharelados Populares no âmbito do Estado, especificamente no Ministério da educação da cidade de Buenos Aires é um fato importante e inédito na relação entre os movimentos sociais e o Estado na Argentina. Contudo, como assinalado, o próprio reconhecimento é provisório, indicando que a continuidade da mobilização social em torno da experiência é crucial para evitar retrocessos. Não podemos deixar de analisar o contexto histórico de crise e de afastamento do Estado da garantia da esfera pública de direitos sociais. Ao tomar em suas mãos a educação, as organizações populares, em certa medida, “tomam para si” uma responsabilidade do Estado. Aqui reside um problema crucial da dissertação: o horizonte político do movimento social compreende que a iniciativa de auto-organização pode servir como meio tático para forçar o Estado a assumir a iniciativa do movimento como legítima e, por conseguinte, passível de ser auspiciada pelo Estado e até mesmo inscrita no rol do Estado.

Do ponto de vista do Estado, considerando a persistência das políticas macroeconômicas neoliberais, entre as quais as políticas de financiamento que objetivam manter os gastos sociais comprimidos, o reconhecimento de iniciativas populares isoladas pode ser funcional para a política de contenção de gastos públicos. De outra parte, o fato de que os movimentos não têm tido força para impulsionar suas iniciativas de auto-organização

de espaços educativos como meio para forçar o Estado a assumir, no concreto, o seu papel de garantidor de direitos sociais universais, demonstra a fragilidade do processo. O Estado em crise trouxe a possibilidade de reconhecimento, mas a batalha em torno de um reconhecimento mais amplo e de recursos necessários e contínuos continua. Afinal, o reconhecimento provisório pode ser uma forma de o Estado desmobilizar a luta em prol dos bacharelados populares. Passados três anos, possivelmente, a mobilização já sofreu enfraquecimento e a dependência de recursos do Estado tenha desmobilizado parte dos educadores e dos educandos.

Examinando o projeto IMPA é possível apontar elementos que corroboram o vigor teórico e político (no sentido amplo, pedagógico) do movimento. Esta experiência é um símbolo. A luta pela permanência dos trabalhadores na gestão da fábrica repercute na luta e organização dos Bacharelados: a experiência política é parte dos temas de aula, contudo, a experiência não está fora da artilharia do capital. Por falta de crédito social, a produção segue em horário reduzido. Devido ao horário vespertino, as aulas continuam mesmo sem luz. Os professores, estudantes, pesquisadores e professores de programas de pós-graduação e recém formados, continuam a trabalhar sem receber qualquer remuneração mantendo a iniciativa pela militância política que, é preciso enfatizar, compreende a formação como relevante para a luta política.

Mas há ainda duas conquistas iminentes: a primeira se refere a uma resolução do Ministério da Educação da cidade de Buenos Aires que se encontra em discussão com as organizações desde 2008 e que deverá regulamentar um cadastro de Bacharelados Populares e regulamentar, de forma mais sistemática, o seu funcionamento. A segunda, de caráter pedagógico, se refere ao projeto Político Pedagógico que vem sendo elaborado pelos educadores da CEIP para nortear o trabalho nas iniciativas populares. Os passos têm sido dados, mas o caminhar mais longe dependerá, centralmente, da continuidade das mobilizações e lutas.

O caso de IMPA é apenas um, em um universo que engloba diferentes forças do cenário social. A mobilização em torno dos Bacharelados Populares e da escola pública gratuita e de qualidade para todos é uma luta já assumida por diversos atores sociais como sindicatos, associações de bairros, partidos políticos. Ao perceber a exclusão educacional que uma fração da classe vem sofrendo, estes movimentos têm reivindicado a escola pública gratuita e universal e, ao mesmo tempo tem se organizado para oferecê-la. Parece se

configurar como uma luta daqueles que se opõe ao atual modelo e que acreditam que uma mudança possa ser gestada e construída.

Os movimentos sociais assumiram a educação como parte da estratégia política como ferramenta de construção de uma outra hegemonia. Na medida em que vão assumindo essa tarefa, buscam o reconhecimento a autonomia e os recursos públicos necessários para levar adiante as iniciativas. Isso não quer dizer que esperam o Estado para seguir adiante, mas que reconhecem que o apoio e o reconhecimento estatal é um direito.

Além disso, estas iniciativas têm ressignificado a noção de público retomando a tradição forjada na experiência da Comuna de Paris, um conceito de público como aquilo que é de todo povo, que segue sendo uma inspiração para a luta dos movimentos sociais do presente. Os Bacharelados Populares parecem transformar as relações contraditórias entre o público e o privado abrindo um novo caminho, o das escolas públicas sob a gestão de educadores militantes e dos movimentos sociais. Se trata de garantir que o Estado forneça a estrutura e os recursos necessários para que a escola e as organizações sociais possam, como sujeitos coletivos, gerar e organizar a educação da classe.

Os Bacharelados Populares buscaram e encontraram o reconhecimento da educação popular, no âmbito da educação pública formal e agora seguem em luta por uma efetiva política de financiamento.

## **CAPÍTULO 4 – A LUTA DO MST NO BRASIL PELA EDUCAÇÃO PÚBLICA: O CASO DAS ESCOLAS ITINERANTES**

Trataremos agora da realidade do nosso país e para analisar esse processo tentaremos mostrar alguns elementos da construção e da organização histórica do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Os estudos de Camini (2009) e Caldart (2004) confirmam que a problemática da educação e da formação política ocupam um lugar fundamental na estratégia política do movimento e que isso repercute em sua organização interna. De fato, ao longo de sua história poderemos perceber a sua intrínseca relação com a educação. A história da organização parece se confundir com a trajetória da preocupação com a educação dentro do movimento. Devido a sua peculiaridade de “ocupar, resistir, produzir” (insígnia também usada pelo MNER, do qual IMPA faz parte), a escola sempre foi uma demanda dentro da dinâmica de movimentação das famílias, de jovens, adultos e crianças do campo, na luta pela terra.

Diferentemente do movimento apresentado no capítulo anterior, como já dito, o MST no Brasil, é um movimento que organiza fundamentalmente trabalhadores do campo, que luta pela terra e pela realização da Reforma Agrária, embora sua agenda seja mais ampla do que isso.

Cada vez mais, o MST é obrigado a enfrentar as corporações, visto que a extraordinária expansão desse setor virtualmente inviabiliza a consolidação de uma agricultura de modelo da pequena agricultura. Essa frente de luta contra o modelo dominante tem como referência um modelo alternativo cujo objetivo é a soberania alimentar dos povos, daí a busca de alternativas que incorporem os conhecimentos científicos na agricultura de alimentos por meio da agroecologia. (LEHER, R; COUTINHO, A; BOTELHO, J & COSTA, R, 2010, p.60)

Neste capítulo tentaremos tratar não apenas dos antecedentes históricos e debates teóricos em torno da metodologia da educação do Movimento, mas principalmente das conquistas e conflitos nas lutas pelo direito à educação no âmbito do Estado. Sobre a “pedagogia do Movimento”, muito já fora produzido sobre este aspecto fascinante. O último trabalho de Camini (2009), que em grande parte embasa este capítulo, apresenta um exame detalhado da constituição das iniciativas de escolas itinerantes da região sul do Brasil (estados do Paraná e Rio Grande do Sul) e trabalha aspectos fundamentais sobre a metodologia e a Pedagogia do Movimento Sem Terra. Este trabalho foi a maior fonte de informações sobre a

realidade no Rio Grande do Sul, mas não particulariza a questão que orienta a presente dissertação: entender com mais detalhe a relação da luta do MST pela educação com o Estado, colocando em relevo os nexos da concepção pedagógica transformadora com o conjunto de políticas públicas do Estado ou, em outros termos, as tensões da educação popular no espaço da educação formal.

Neste capítulo trataremos sinteticamente da constituição histórica do MST<sup>21</sup>, seu surgimento e as escolas dos acampamentos, posteriormente chamadas de escolas Itinerantes. Em seguida analisaremos a relação destas escolas com o Estado e, posteriormente, o processo que acarretou no fechamento das escolas.

O que temos de concreto dentro da perspectiva e do recorte que fizemos é que, na relação com o Estado, no caso brasileiro, algumas escolas, após cerca de 12 anos de funcionamento regular e oficial, tiveram os convênios com o governo estadual cancelados devido a um Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) que abertamente condenou a educação realizada nas escolas itinerantes e a comparou a educação dogmática dos homens bombas de Bin Laden<sup>22</sup>.

O TAC e as medidas subsequentes objetivam criminalizar o MST para tornar as suas iniciativas “caso de segurança nacional” utilizando um léxico inspirado nos princípios da Guerra Infinita tão em voga na doutrina Bush. Ao empreender essa ofensiva, as lutas do movimento inevitavelmente passam a estar direcionadas para a autodefesa da entidade, travando as conquistas educacionais da luta dos Sem Terra em prol de suas escolas nos acampamentos.

Ao analisarmos as medidas repressivas, destacaremos que tais atos repressivos fazem parte do processo de criminalização que o Movimento vive no país. Não abordaremos com detalhe todo o processo de criminalização que o Movimento vem sofrendo, pois o tempo previsto (e cobrado) pela CAPES torna inviável a análise mais acurada do processo destacando especificidades advindas das forças políticas locais, regionais e nacionais, ações de corporações, sociedades rurais, medidas que juridificam o conflito etc. De todo o modo, nesta seção, apontaremos alguns elementos fundamentais para um entendimento dos

---

<sup>21</sup> CALDART, Roseli. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 3ª ed Expressão popular. São Paulo, 2004.

<sup>22</sup> Ver nota 10.

anteriores do processo histórico que envolve o fechamento das escolas itinerantes no Estado do Rio Grande do Sul.

Por último, analisaremos o processo pedagógico realizado nestas experiências educativas, os conceitos trabalhados por esta perspectiva e a proposta de formação que fora criminalizada.

A presente seção utiliza como fontes secundárias de análise dois livros sobre o Movimento Sem Terra (Camini, 2009; Caldart, 2004), duas dissertações de mestrado Bahniuk (2008) e Pulh (2008) e, como fontes primárias, o TAC de abertura do convênio e o de encerramento das atividades, além de um periódico do Movimento que tratou (em maio/junho de 2009) do fechamento das escolas. Além disso, foram feitas observações e entrevistas em Porto Alegre capital do Estado do Rio Grande do Sul.

#### **4.1 Contexto sócio histórico**

Durante as décadas de 1990 e 1980 o MST se organiza e se espande por todo o país. Esse processo se dava após o período da ditadura civil-militar iniciada no Brasil em 1964 e que, nos seus quase vinte anos de regime, desarticulou e fragmentou as lutas no campo e na cidade colocando na ilegalidade as organizações de trabalhadores.

O MST surge oficialmente no ano de 1984, quando ocorreu o Primeiro Encontro Nacional do movimento em Cascavel, no Paraná. Porém cabe lembrar, que o MST somente foi possível em virtude de outras lutas que lhe antecederam como, desde o final da década de 1950, as Ligas Camponesas e, posteriormente, nos anos 1970, a luta dos camponeses que se organizavam nas comunidades eclesiais de base ou na Comissão Pastoral da Terra (1975) para reivindicar a realização da Reforma Agrária no país.

A década de 1980 foi um período de grandes mobilizações e de reorganização da classe trabalhadora no Brasil. Foi neste período que surgiram o Partido dos Trabalhadores (PT), o MST e a Central Única dos Trabalhadores (CUT). Formados por setores combativos da classe trabalhadora, estas organizações classistas se organizavam após um longo período de desarticulação e censura.

Em 1988 é promulgada a nova Constituição do país e na primeira eleição direta para presidente, no processo de redemocratização, é eleito Fernando Collor de Mello iniciando o

período neoliberal. Collor de Mello após dois anos no poder, sofre um *impeachment* provocado pela combinação heterogênea da insatisfação de setores dominantes - que temiam que Collor pudesse colocar o ajuste neoliberal em risco - e pelas mobilizações dos trabalhadores, estudantes e da classe média assolados pelo “Plano Collor” que, assim como o “corralito” na Argentina, confiscou o dinheiro dos trabalhadores no sistema bancário sob o pretexto de conter a inflação. Coube a Itamar Franco assumir os dois últimos anos do mandato.

Na eleição seguinte, de 1994, vence Fernando Henrique Cardoso que em seus dois mandatos realizou a primeira reforma da previdência tão criticada por seu opositor e seguinte presidente, Lula da Silva. Durante seus dois mandatos Cardoso foi incisivo no ataque aos trabalhadores: aumentou o tempo de aposentadoria, limitou o teto dos salários e pensões e instituiu a contribuição previdenciária para aposentados e pensionistas. O governo Cardoso foi também o mais privatista deste período neoliberal iniciado por Collor de Mello. Durante seu governo a Vale do Rio Doce e grande parte do setor de energia e telecomunicações foi privatizado.

No que se refere à Reforma Agrária, Cardoso editou a Medida Provisória (MP) 2.027-38 em maio de 2000 que impede a vistoria e a desapropriação de propriedades rurais ocupadas. Ao editar a MP, Cardoso objetivou reverter o número de ocupações de terra no país, que subiu mais de 300% nos quatro primeiros anos de seu mandato, chegando a 599 ocupações em 1998, segundo a Comissão Pastoral da Terra.

A chegada do presidente Lula ao poder em 2003 trouxe esperanças aos militantes do campo e da cidade. Um operário vinculado ao Partido dos Trabalhadores (PT) chegava à presidência da república e as possibilidades de mudanças pareciam estar postas. Parecia óbvio que haveria maior diálogo e aproximação com o governo federal para a realização da Reforma Agrária e para a garantia dos direitos dos acampados e assentados assim como os direitos dos trabalhadores urbanos. No entanto, com apenas alguns meses de governo, o presidente aprova a segunda reforma da previdência (aprova a reforma que ele havia criticado no governo Cardoso) e a aproximação mantida com os movimentos durante as campanhas fica nítida apenas como uma questão estratégica de campanha e não de possibilidade real de mudança.

Fica claro, logo no início do mandato de Lula da Silva, que o seu governo opera um bloco de poder cujo horizonte não contempla a Reforma Agrária como parte da mudança do modelo agrícola do país. Evidência disso é que sequer a MP que bloqueia a Reforma Agrária

em áreas ocupadas foi revertida e, ademais, conforme estudos de Ariovaldo Umbelino, Lula da Silva não avançou nas metas de novos assentamentos que permaneceram na mesma ordem de grandeza das de Cardoso<sup>23</sup>.

A Carta aos Brasileiros, a adesão ao acordo com o FMI e a hipertrofia dos apoios dos representantes do grande capital estreitaram, ainda mais, a já limitada presença dos trabalhadores e de suas organizações na campanha eleitoral. A década de 1990 foi de relativo refluxo nos movimentos sindicais e, somente no início da presente década, os movimentos recuperaram, parcialmente, sua capacidade de intervenção política, visto que diversas resoluções “propositivas” atenuaram o caráter classista de muitos sindicatos. Com efeito, já na discussão do programa de governo, a direção da campanha manteve apenas uma pequena abertura aos sindicatos e às organizações populares. (LEHER, 2006, p. 50)

Em uma palestra, realizada em setembro de 2010 na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a dirigente do MST do Rio de Janeiro, Juliana Gomes, explica com clareza o processo que ocorreu. Segundo ela, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso os Sem Terra arrombavam a porta, faziam vigílias e tinham algumas de suas reivindicações atendidas. No governo de Lula da Silva, a porta é aberta, o café é servido, mas nada acontece efetivamente. Mais uma clara expressão do “transformismo” que o líder sindical sofre ao assumir o poder.

As medidas neoliberais não favoreceram a retomada do crescimento econômico e, muito menos, a redução substantiva da desigualdade social. A despeito da redução tímida do índice de GINI<sup>24</sup>, cabe destacar que esse índice não capta o grosso da renda dos ricos, por meio de títulos, propriedades e operações do capital portador de juros. De fato:

A economia do período Collor-Itamar-Cardoso-Lula caracteriza-se por uma taxa de crescimento medíocre. Apesar de todas as reformas feitas com os supostos objetivos de reduzir a dívida pública, sanear empresas estatais que comiam recursos do Estado e, dizia-se promover o crescimento econômico, os resultados foram pífios (SADER, E; JINKINGS, I, 2006, p.226)

---

<sup>23</sup> Reforma de Lula seria menor que a divulgada *Agência Estado* 28/02/2011, Disponível em: < <http://www.gazetadopovo.com.br/vidaecidadania/conteudo.phtml?tl=1&id=1101318&tit=Reforma-de-Lula-seria-menor-que-a-divulgada> > Acessado em 23 de Janeiro de 2010.

<sup>24</sup> Mede o grau de desigualdade existente na distribuição de indivíduos segundo a renda domiciliar per capita.

As políticas do Consenso de Washington – e suas adaptações posteriores – foram abruptamente adotadas no país durante todo este período. Os trabalhadores sofreram com a flexibilização de seus direitos e a desarticulação original de suas organizações de classe como se pode depreender do transformismo sofrido pela CUT com a ascensão de Lula da Silva.

É importante lembrar que nesse contexto de luta das organizações dos trabalhadores pela manutenção de seus direitos, no mesmo ano (1996) em que as escolas dos acampamentos do Rio Grande do Sul foram aprovadas, meses antes (abril) ocorria o conflito que ficou conhecido mundialmente como, o Massacre de Eldorado dos Carajás. O confronto no estado do Pará ocorreu quando cerca de 1.500 Sem Terras que estavam acampados na região decidem marchar para denunciar a morosidade na desapropriação de terras. No confronto com a polícia dezenove Sem Terra foram assassinados. Neste sentido, assim como na experiência dos Bacharelados Populares, o Estado parece conceder direitos na tentativa de conter crises e ocultar o seu real papel neste período neoliberal: organizador e mediador, não mais provedor.

#### **4.2 Construção histórica do MST no Brasil, da luta pela terra à luta pela escola**

A importância da escola para o MST foi construída ao longo dos 25 anos de existência do Movimento, completados no ano de 2010. Esta frase não representa uma declaração proclamatória, pois, se observarmos com detalhe veremos que praticamente desde a constituição do Movimento existe a preocupação e a luta pela escola.

Analisando a dinâmica de deslocamento da luta pela terra, as condições precárias de vida, os processos de organização coletiva e a divisão de tarefas, podemos perceber que a escola sempre foi uma necessidade e uma reivindicação. A questão da educação foi assim, ao longo da constituição do Movimento, se qualificando na prática diária, nas escolas improvisadas, nas escolas conquistadas, no dia-a-dia da luta, e hoje representa um complexo de idéias e experiências organizacionais bastante sólidos.

No Brasil, o MST atua direta ou indiretamente em cerca de 2 mil escolas públicas, notadamente em áreas de assentamentos e acampamentos<sup>25</sup>. Entretanto, perto de 90 mil famílias seguem em acampamentos, aguardando o acesso à terra. São milhares de crianças sem direito à escola e, por isso, o movimento vem lutando pela implementação de escolas itinerantes para atender a essas crianças e jovens ainda não assentados.

O MST compreende que cabe ao Estado prover os meios materiais para garantir a existência dessas escolas e que é legítimo que o movimento discuta a proposta de educação, objetivando uma educação do campo comprometida com a especificidade desta luta, mas os conflitos têm sido sistemáticos. Os estados provinciais muitas vezes recusam o diálogo com o MST, por concebê-lo como organização criminosa.

Antes de elucidar aspectos referentes á importância e o papel da educação na organização e na luta do MST, é importante destacar que, para melhor compreender os aspectos políticos, culturais e pedagógicos que englobam a ação e a reflexão dos Sem Terra tanto na luta diária pela terra quanto, na luta pela educação e pela construção de uma outra hegemonia, é necessário analisar as raízes de constituição do movimento. Ao observar este elemento fundamental, encontramos um movimento camponês e de origem religiosa (com participação de integrantes da Teologia da Libertação e da Comissão Pastoral da Terra – CPT). Como aponta Caldart (2004), esta dupla origem muito nos explica sobre as ideologias e práticas trabalhadas no contexto do movimento e da educação que este promove. Ter em vista esta origem histórica nos ajuda a compreender as especificidades de luta e de demandas deste povo que marcha, ocupa e produz para denunciar a má distribuição da terra e da riqueza no modo de produção capitalista.

Com o passar dos anos, a luta pela terra passou a ser entendida, não apenas como a luta pelo pedaço de chão para trabalhar e produzir ou a luta pela escola para formar as crianças do campo. Com o acúmulo, a luta consiste em rever e tentar construir alternativas para a construção de novas formas de socialização do saber e do poder. Assim, podemos dizer que o MST se configura como um movimento anti-sistêmico, que busca não apenas a satisfação de suas necessidades específicas de terra e trabalho, mas que discute o modo de produção atual e busca alternativas para ele.

---

<sup>25</sup> Mais informações sobre a educação e o movimento disponível em < <http://www.mst.org.br/node/1050> >. Acessado em 07 de novembro de 2010.

Para assumir esta tarefa a educação é tida como parte integrante da estratégia. Ao longo de sua trajetória o MST desenvolveu uma identidade própria, um jeito próprio de lutar e de se organizar e por isso também é referência para diversos movimentos sociais na América Latina como pudemos observar no caso dos Bacharelados Populares. Como nos diz Caldart (2004, p.47): “O MST já tem consolidada sua identidade social e política, conseguindo mostrar um jeito próprio de ser como movimento.”

Esta marca fora construída ao longo destes 25 anos de existência, resistência e luta. Assumindo que a luta pela terra seria feita no campo, mas decidida na cidade, o movimento se expandiu, se formou e percebeu que a luta pela Reforma Agrária, não poderia se resumir à luta pela terra, mas deveria discutir e pensar sobre o modo de produção capitalista.

Neste contexto “desde o início da retomada da luta pela terra, no final da década de 1970, surgiram as primeiras preocupações com as crianças, devido ao prolongado período de acampamento, com a presença delas junto de seus familiares” (CAMINI, 2009, p. 103).

O surgimento oficial do movimento somente ocorreria alguns anos depois em 1984, mas no princípio da luta pela Reforma Agrária já vinha sendo gestada a preocupação com as crianças e o acesso à escola no meio rural. Esta demanda se constituiu no cotidiano concreto da luta, na sua especificidade de movimentação, de deslocamento constante que envolve famílias inteiras.

Antes mesmo da criação dos setores de educação e de iniciar a luta específica pela escola, segundo Caldart (2004, p.230) “as pessoas com certa sensibilidade para esta dimensão da educação, (via de regra mães, professoras ou religiosas) passaram a se preocupar com o atendimento pedagógico às crianças.”

Mesmo quando o movimento não havia pensado em uma escola com organização e uma metodologia própria vinculada ao modo de vida do campo e da luta, educadores, militantes, pais e mães já realizavam atividades culturais com as crianças que se encontravam nas barracas de lona e no chão de barro com alguns objetos e nenhuma escola. Assim como os Bacharelados Populares, as escolas itinerantes surgem a partir de uma demanda real dos sujeitos.

A Constituição federal prevê a educação obrigatória dos seis aos quatorze anos e, a não garantia desse direito, pode acarretar a prisão dos pais enquadrados no crime de “abandono intelectual”. A questão da luta pela educação se complexifica aqui, pois, a sua ausência pode representar uma criminalização ainda maior dos pais em luta, dos militantes do

Movimento. Lutar pela escola é com isso, também lutar pela garantia da luta, pela sua continuidade, pela dinâmica de luta do MST.

A luta pela educação acabou por culminar na conquista, mesmo que parcial da escola, mas a derrota na realização da Reforma Agrária e de uma mudança mais profunda na sociedade ainda continua em pauta. Segundo Camini (2009), o primeiro diálogo com resultados positivos no que se refere à conquista da escola, entre o Estado e o Movimento, ocorreu no Rio Grande do Sul, Estado que analisaremos de modo mais sistemático:

Em março de 1982, um grupo de famílias que estava em Encruzilhada Natalino, ocupou o Passo da Entrada, local previsto para o seu assentamento. No grupo havia 180 crianças em idade escolas das quais 112 para ingressar na primeira série. (...) Após muitas idas e vindas para reuniões e reivindicações, já em maio, a Secretaria de Educação autorizou a construção da escola e imediatamente as duas professoras, Maria Salete Campigotto e Lúcia Webber iniciaram as aulas. Porém a legalização da escola só se completou bem mais tarde, em abril de 1984, daí já no assentamento Nova Ronda, que surgiu seis meses antes. (p.104)

Se observarmos bem, a escola surge assim no Rio Grande do Sul, no mesmo ano em que o Movimento é formalmente organizado e institucionalmente apresentado para a sociedade durante o Primeiro Encontro Nacional em 1984.

A escola que fora conquistada neste momento, não era uma escola Itinerante, não era uma escola de acampamento, e sim uma escola de assentamento que surgia junto com a criação do próprio movimento. Outro acampamento transformado posteriormente em assentamento que juntamente com Natalino foram os pioneiros na consolidação e conquistas de escolas no Estado foi a escola na fazenda Annoni em Sarandi. Tendo em vista a experiência adquirida no acampamento anterior (Encruzilhada Natalino) a equipe de educação teve que ser convincente em defender a criação de uma escola para atender as cerca de 650 crianças de 7 a 14 anos que estavam no acampamento. Muitos militantes ainda não viam claramente a importância da luta pela educação nos acampamentos. O número de crianças encontrado pelo levantamento, feito pela equipe de educação, fez com que a direção de Annoni levasse a preocupação à direção estadual do Movimento.

Segundo Camini (2009) essa foi então a primeira escola de acampamento conquistada pela luta dos acampados organizados. Nas palavras da autora:

A primeira tentativa de solução foi buscar uma escola da rede municipal, mas o prefeito de Sarandi, do Partido Democrático Trabalhista (PDT), prometeu e, em seguida, se recusou, por ser uma área de conflito não legalizada. O segundo passo foi recorrer à rede estadual, com o apoio da professora Julieta Balestro, que visitava o acampamento, o que favoreceu a audiência entre um grupo do acampamento e o secretário de educação da época, Francisco de Paula Vieira da Cunha. Este, surpreso com o elevado número de crianças ausentes da rede escolar, prontificou-se a solucionar o problema. Chegando março do ano seguinte (1986) e vendo que a promessa ainda não se transformara em realidade, a comunidade acampada se pôs a construir um grande barracão de lona preta para que se iniciassem as aulas (CAMINI, 2009, p.106)

Observando que possivelmente os poderes públicos não conseguiam dar conta da demanda, os Sem Terra se auto-organizaram para garantir a escola. Após alguns meses, a escola fora aprovada e em seguida o prédio começou a ser construído e quando concluído já se localizava em um assentamento, não mais um acampamento. A primeira escola de acampamento surge então da auto-organização da equipe de educação do acampamento e sob o calor da lona preta.

Segundo a autora, neste momento não havia ainda uma clareza quanto à concepção pedagógica do movimento, porém, já havia indícios de que a escola do MST estava preocupada com os sujeitos, com suas especificidades de luta e de vida. Camini (2009) destaca que o setor de educação do Movimento surge neste contexto, na fazenda Annoni, quando a necessidade concreta exigiu o atendimento a essa demanda.

Os Setores de Formação do Movimento foram criados algum tempo depois, para atender aos acúmulos que o MST vinha adquirindo com as experiências autogestionadas e institucionalizadas nos estados. Segundo a autora:

(...) seu nascimento oficial se deu em 1987, quando da realização do Primeiro Encontro Nacional de Educação, em São Mateus, Espírito Santo com a participação de educadores do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Mato Grosso do Sul, Espírito Santo e Bahia. Estados onde o MST estava se organizando. (2009, p. 110)

No Rio Grande do Sul, este setor contribuiu para construir a proposta político pedagógica do movimento, apresentada no ano de 1995 à Secretaria de Educação do Estado e aprovada como proposta da “escola dos acampamentos” no ano seguinte. A partir da

repercussão nacional inicial provocada pelas experiências no Rio Grande do Sul outros Estados passam a reivindicar e se organizar para garantir esta demanda.

O Rio Grande do Sul, o pioneiro na organização das escolas do MST, foi o mesmo que no final de 2008 sob gestão da governadora Yedda Crucius, decretou o cancelamento dos convênios do governo estadual com o movimento.

No bojo de um contexto em que a correlação de forças esteve favorável aos Movimentos sociais, o projeto é aprovado em 1996. Nesse contexto, é importante colocar em relevo a existência de políticas estaduais distintas para as questões referentes ao MST naquele momento: Almir Gabriel (PSDB) encobre a responsabilidade da polícia do Pará no massacre de Eldorado dos Carajás, Antônio Britto (PMDB) governador do Rio Grande do Sul, após vencer o principal aliado do MST no estado, Olívio Dutra (PT), assina o convênio que contém avanços para as demandas do movimento. O problema de fundo, a questão agrária, contudo, segue intocada em seu aspecto mais decisivo: a distribuição de terra para quem nela trabalha.

Neste período o governo estadual era ocupado por Antônio Britto (1995 – 1999) e a prefeitura de Porto Alegre estava nas mãos Tarso Genro (PT), mas os tempos áureos da escola seriam durante o governo de Olívio de Oliveira Dutra (1999 – 2002).

### **4.3 O diálogo com o Estado: a conquista**

A partir das primeiras experiências das escolas do assentamento, em Encruzilhada Natalino e Annoni e da repercussão nacional que promoveu a constituição dos setores de educação nas organizações estaduais do movimento, a luta pela educação se fortalece.

Uma preocupação que se desenhava neste processo era de que a escola do MST não poderia ser uma escola qualquer, uma escola capitalista reprodutora de um modelo de sociedade excludente e desigual a serviço das classes dominantes. Trataremos melhor sobre este aspecto na seção sobre o trabalho pedagógico, por hora vale salientar que com o avanço das discussões sobre a educação, a prática e a consolidação dos setores de educação a preocupação com a escola “diferente” se complexificava. Com isso, antes mesmo da aprovação do projeto em 1996 pelo Conselho Estadual de Educação, a preocupação com a

formação dos professores que atuavam na escola já estava colocada. Nas palavras de Camini (2009):

É importante salientar que a questão do “diferente” era tomada pelas professoras “de dentro” do movimento, que tinham uma prática social e profissional já orientada pela realidade e que viviam e pelo movimento que estavam ajudando a construir. As que vinham “de fora” continuavam fazendo do mesmo jeito que haviam aprendido em sua formação e que os Sem Terra sabiam dizer que não queriam. (p. 111)

Com isso, segundo a autora, a preocupação com a formação docente se materializa e, em “Janeiro de 1990, iniciaram-se as primeiras turmas de magistério para professores de escolas de assentamentos, em Braga, no Departamento de Educação Rural da Fundação de Desenvolvimento Educação e Pesquisa de Celeiro – Fundep” (CAMINI, 2009, p.111).

A Fundep havia sido criada no ano anterior por diversos movimentos populares com a finalidade de atender às demandas educativas desses movimentos. Foi no escopo desta Fundação que foi discutida a escola “diferente” do MST. Entre 1990 e 1996 cinco turmas concluíram sua formação e muitas discussões foram desencadeadas.

Em 1996, no Rio Grande do Sul, o MST conquista - não sem luta - o reconhecimento oficial das escolas dos acampamentos, da escola que acompanha a luta das famílias Sem Terra.

As escolas públicas nos assentamentos já representavam uma conquista (como se pode observar de Annoni e Encruzilhada), mas uma escola que seguisse os passos das famílias em luta, impedindo que as crianças deixassem de estudar enquanto estavam na movimentação, nas marchas, nas atividades do movimento, ainda não existia.

Segundo Isabela Braga, em entrevista realizada em Porto Alegre em 16 de fevereiro de 2011;

A escola itinerante em si, ela teve um histórico muito interessante, que talvez tu tenha lido um pouco, que foi a escola da Lona amarela, a escola que o vento levou, a escola de rodinha, até você chegar a uma estrutura de escola que se adequasse também a realidade daquelas crianças. Aí então que se concretiza em novembro, 19 de novembro de 1996, a legalidade da escola itinerante.

O Primeiro Congresso Infantil do MST/RS ocorrido em outubro de 1994 em Porto Alegre e o Segundo Congresso Infante Juvenil no ano, seguinte foram eventos fundamentais,mas, segundo Camini (2009)

No entanto, o que marcou de fato o debate, fomentando as discussões, foi o estudo do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que resultou na decisão de lutar pela legalização definitiva das escolas dos acampamentos. Na mesma oportunidade, esta proposta foi levada à Secretaria Estadual de Educação, através de uma manifestação coletiva dos educadores que participavam do encontro. (p. 115)

Neste momento, o setor de educação do Movimento começa a articular com a Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul a proposta pedagógica que viria a nortear o trabalho nas escolas dos acampamentos.

Segundo a autora, ao receber a proposta pedagógica construída coletivamente pelo Movimento em diálogo com educadores, educandos e suas famílias, o Conselho Estadual de Educação fez visitas aos acampamentos para averiguar como a escola estava organizada e como era realizado o trabalho. Após meses de espera, a sessão plenária foi marcada para o dia 19 de novembro de 1996 e,

Surpreendentemente, diante das crianças e educadores portando faixas e cartazes e sentados no chão da sala onde ocorria, a proposta pedagógica foi aprovada por unanimidade pelo Conselho Estadual de Educação, sob o parecer número 1313/96 com base no artigo 64 da lei federal número 5.692/71 como “Experiência Pedagógica” a vigorar por dois anos. (p. 120)

Nas palavras de Isabela Braga;

As crianças se mobilizaram, marcharam, ocuparam então, em uma reunião do Conselho Estadual de Educação que acontecia aqui em Porto Alegre, as crianças ocupam o prédio, ocupam o vão do elevador até lá e disseram pros conselheiros: só vamos sair daqui quando vocês derem uma resposta positiva pra gente. E aí foi então que eles não tiveram alternativa porque o projeto já estava lá há muito tempo e nada era resolvido. E aí quando eles deram a aprovação do projeto, as crianças saíram de lá com essa conquista na mão que foi a aprovação da escola itinerante.

A partir da luta das crianças Sem Terra - organizadas como sujeitos políticos, que lutam por suas demandas - a proposta é aprovada. O que parece fundamental neste processo

foi a presença das crianças na luta pelo reconhecimento, no dia da aprovação e em todo o percurso traçado. Para reivindicar seus direitos elas foram às ruas, protestaram, construíram um documento, conversaram com os adultos. Essa é a educação dos Sem Terra, a “pedagogia do trabalho” de Pistrak (2000), a auto-organização como princípio educativo e os complexos temáticos na mediação entre a escola e a realidade cotidiana do educando. A pedagogia da vida, ao refletir no cotidiano provocara uma mobilização infantil, por seus direitos (embasados no ECA) que até então não se observava no país. Um movimento rural conquista o direito de realizar a educação de seus filhos, dos filhos da luta.

A forma de organização e solidariedade que compõe um acampamento e um assentamento vem dessa trajetória de lutas, de poder facilmente se colocar no lugar do outro sem precisar muito esforço, de conseguir estabelecer regras de organização, de contar com o apoio dos companheiros, de pensar de que não se está só.

Após este primeiro convênio, a “experiência” das escolas nos assentamentos foi prorrogada por duas vezes (Resoluções 237/98 e 247/99) e por escolha e decisão dos Sem Terra, na terceira prorrogação a escola do Movimento nos acampamentos passa a ser chamada de Escola itinerante.

Apesar dos avanços que podemos destacar no diálogo com o Estado, Camini (2009) chama a atenção para dois pontos fundamentais. O primeiro diz respeito à própria aprovação da proposta em caráter de “experiência” de 1995 a 1998 que parece já demonstrar uma certa incerteza do governo estadual em reconhecer definitivamente as experiências das escolas. Outro ponto importante era que a escola estava conquistada, mas não era ainda a escola “diferente”, a escola vinculada à realidade dos sujeitos em luta. Trataremos melhor deste ponto quando abordarmos a metodologia e a pedagogia de trabalho. Por hora vale destacar a falta de diálogo entre a escola tradicional e a vida concreta dos educandos.

Apesar dos nítidos avanços, a escola ainda percorria um caminho tortuoso como política pública. Como Isabela Braga destaca:

(...) tinha muito essa perseguição da secretaria de educação sobre o que a gente ensinava ou não ensinava, o que era formação ou não era formação, que tudo isso vem também abranger um TAC dizendo que nós éramos formadores de ideologia, de guerrilheiros e coisa e tal. Ela sofria muito essa oscilação de governo, mas no último período assim, a gente teve muita dificuldade de andar, porque assim, nós tínhamos um convênio com o Estado, o Instituto Preservar, tinha um convênio com o Estado, onde ele arcava, única e simplesmente com o pagamento dos educadores. E nesse

convênio eram contratados treze educadores, nós tínhamos um quadro de 36 educadores atuando na escola. Então tu pensa que a gente tinha um salário, onde esse educador contratado ele tinha que rachar o salário dele com o grupo de educadores para que todo mundo pudesse ter minimamente uma condição de tomar banho, de se vestir basicamente e de comer e poder fazer o trabalho que nós achávamos importante naquele momento que era alfabetizar, que era formar as nossas crianças né, fazer a troca de experiências, de conhecimentos.

Como se pode observar, as dificuldades ainda eram muitas, pois o convênio feito com o Estado não cobria todos os gastos da escola. Os recursos dispensados cobriam apenas os gastos com alguns educadores que dividiam os poucos recursos para que todos pudessem ter condições de fazer minimamente o seu trabalho.

Além disso, no bojo destas discussões acerca do projeto político e no diálogo com o Estado, discutia-se que a escola dos “Sem Terrinha”, não poderia ser uma escola encerrada no currículo tradicional da educação formal oferecida no país, mas sim, deveria dialogar, trazer a trajetória de luta das pessoas, do movimento e da luta pela terra, trazer para a escola as questões do cotidiano, o que significa trazer a luta para o contexto escolar. Essa preocupação se esboçou como observamos, desde o início do processo com a preocupação com a formação dos educadores em 1990. Trataremos com mais detalhes sobre a pedagogia do movimento na seção 4.5, por hora vale destacar que, ao conquistar o direito à escola, ainda permanecia uma dúvida: Que escola queremos?

Segundo Camini (2009, p. 51) o problema do acesso se somava ainda a questão da discriminação enfrentada pelas crianças Sem Terra nas escolas públicas dos municípios próximos aos acampamentos. Esta é uma outra questão que justifica a discussão acerca da escola “diferente” e a necessidade de uma formação específica para os educadores que atuam nessas escolas.

Após 1996 outros convênios municipais foram firmados e as escolas Itinerantes se expandiram no estado do Rio Grande do Sul e, também, no Paraná.

Apesar do reconhecimento oficial, havia problemas no convênio e na garantia da conquista. Afirma Camini;

No entanto, não está havendo, da parte do Estado, um comprometimento de fato com a realidade desta escola. Basta observar sua estrutura, a sua

manutenção, o atraso no pagamento dos educadores, a falta de materiais didáticos, a não realização de concurso específico, entre outros aspectos. (...) Assim, da mesma forma que cede diante da pressão do MST, registrando e afirmando em leis, decretos, estatísticas a sua existência, o poder público nega a educação, um direito básico, ao não disponibilizar os recursos materiais, técnicos e profissionais para que ela se concretize. (2009, p.248)

Neste contexto, podemos dizer que a luta da escola passa a ser a luta pela educação pública de qualidade. Ao perceber que a escola não dialoga, não participa de suas construções sociais diárias e cotidianas, ao perceber sua falta de recursos e infraestrutura eles tomam consciência que não se trata apenas das escolas dos acampamentos e assentamentos e sim da escola pública gratuita oferecida pelo Estado. Como nos diz novamente Camini (2009, p. 186), “desde o início da luta pela terra, a intenção era forjar uma proposta diferente, pois muito cedo os Sem Terra descobriram que o modelo tradicional não correspondia aos seus interesses, e, por isso tornou-se necessário uma adequação de propósitos.”

O Estado garante o reconhecimento, algum recurso ínfimo e ocasional e simplesmente deixa que as coisas sigam auto-organizadas não no sentido pedagógico e sim no sentido de que a deixam “á própria sorte” em muitos casos. No Rio Grande do Sul, a autora nos mostrou os desafios no trecho citado. Nas palavras de Isabela Braga:

(...) o governo gastava era isso, em torno de 16 mil reais por convênio e a merenda escolar é isso que vem pra todas as escolas. Então nós tínhamos R\$ 0,25 por criança, pra merenda escolar por dia, um valor mínimo, muito pequeno. Então muito da merenda ela era complementada com a produção, que os próprios acampados faziam um coletivo que era a produção de horta, com a própria alimentação que vinha né, a sexta básica que vinha pros acampamentos também era complementado com arroz (...) então a gente fazia muito essa quebra dentro dos acampamentos pra conseguir garantir uma boa merenda pras crianças. A questão da estrutura física da escola também era muito, muito precária, justamente por conta disso, porque o Estado tinha um convênio conosco que não arcava e ai a gente acabou levando a culpa disso né, que nós não tínhamos estruturas adequadas pra colocar as nossas crianças. Claro, se o Estado não... bom o Estado não faz isso nem com as escolas do Estado né, imagina com as escolas itinerantes.

Os recursos parcos não conseguiam atender as necessidades da escola. No entanto nem sempre fora essa a realidade das escolas dos acampamentos. Segundo Isabela Braga, “no governo Olívio [Dutra] foi um período que nos não tivemos grandes dificuldades com a

escola em termos de formação dos professores, em termos de formação das crianças, em termos de material didático, material físico, tínhamos qualidade na escola!”

A autora destaca que do ano de 1999 ao ano de 2002, foi o período em que o movimento teve força, ganhou força, momento em que Olívio Dutra<sup>26</sup>, sindicalista e um dos fundadores do PT no Rio Grande do Sul, assume o governo Estadual. Foi o período em que o Estado e o Movimento trabalhavam pela formação dos educadores e em que os educadores ficavam mais tempo em uma escola, “período em que foram elaborados os regimentos escolares, os planos de estudo e projetos políticos pedagógicos em toda a rede de ensino do Estado do Rio Grande do Sul” (CAMINI, 2009, p. 132). No período seguinte, de 2003 a 2008, o governo de Yeda Crusius do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) alterou completamente a relação do governo com as escolas itinerantes:

A Escola Itinerante passou a ser ignorada e não reconhecida como política pública estadual. Desde então ela existe, resiste, funciona pelo empenho da organização e da própria comunidade acampada, sem o apoio do poder público, assumido quando da legalização da escola em 1996. Sendo assim não consegue fazer frente a todos os empecilhos; por isso, periodicamente, são retomadas as mobilizações e pressões, colocando a luta pela permanência, entre outros pontos de pauta. (CAMINI, 2009, p.249)

Segundo dados fornecidos por Isabela Braga durante a entrevista em Porto Alegre, em 2008 no Rio Grande do Sul, a escola itinerante estava presente em 8 acampamentos e contava com a colaboração de cerca de 40 educadores. Educadores estes, em sua maioria, formados em cursos de licenciatura em Educação do Campo, vinculados à luta e à dinâmica do movimento e da escola em movimento.

O livro recente de Camini (2009) nos mostra com detalhes o percurso de criação das escolas, seu reconhecimento oficial e as discussões sobre o currículo. O que a autora não poderia prever é que, menos de um ano após a primeira edição do livro, as escolas itinerantes seriam fechadas.

---

<sup>26</sup> Fato interessante ocorrido no trabalho de campo foi que, durante a estada em Porto Alegre, pudemos acompanhar uma entrevista feita com Olívio Dutra. A entrevista foi feita por um companheiro curdo que apresenta um programa de entrevistas sobre o neoliberalismo e os movimentos sociais na Turquia.

#### 4.4 Relações com o Estado, conflitos e lutas

Camini em seu livro já apontava para o processo de criminalização que o MST vinha sofrendo no Estado. Ela chegou a registrar, a ação do Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul no período 1999 – 2000 que contestou os repasses de recursos dos convênios entre a Secretaria Estadual de Educação e a Associação Estadual de Cooperação Agrícola (Aeca). Mas o pior ainda estava por vir, educadores ficaram quase oito meses sem receber seus salários em 2008 e no final deste mesmo ano, um Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) assinado pelo Ministério Público e pela secretaria da educação Mariza Abreu, determinou o fechamento de todas as escolas de acampamentos antes do início do ano letivo de 2009. Uma tentativa de dissolução do Movimento também já havia sido redigida pelos mesmos promotores (Luís Felipe de Aguiar Tesheiner e Benhur Biancon Junior) cerca de um ano antes e se transformou em uma ata no Conselho Superior do Ministério Público do Estado. Um trecho de seu livro explicita claramente que o processo de criminalização já havia começado:

Outra contradição que acompanha a trajetória e contexto desta escola, nos dois Estados pesquisados [*Rio Grande do Sul e Paraná*] refere-se às medidas permanentes de controle velado e subjacente a que ela é submetida através dos processos burocráticos de matrícula, exigência igual de dias letivos às outras escolas, falta de merenda escolar, visita aos acampamentos e interrogatórios dos educadores, afastamento das coordenadoras pedagógicas que circulavam acompanhando as escolas. (CAMINI, 2009, p. 250-251)

Algo estava iminente, mas o estudo foi encerrado antes. A dificuldade de diálogo com a Secretaria Estadual de Educação estava nítido e o descaso terminaria por desencadear manifestações do movimento em todo país. Sem esperar que as escolas padecessem por falta de recursos e condições de infraestrutura, o governo estadual lança a medida autoritária que determina o fim do convênio. O processo de criminalização no Rio Grande do Sul, sob o comando a governadora Yeda Crusius (PSDB) já se encontrava bastante acelerado. O parecer de dissolução do MST já apontava que as escolas itinerantes seria o próximo alvo<sup>27</sup>.

---

<sup>27</sup> As notícias referentes ao fechamento das escolas Itinerantes podem ser encontradas na Revista Sem Terra, Ano XII Mai-jun/09.

O motivo do fechamento das escolas alegado pelos promotores era de que as escolas Itinerantes do MST promoviam uma educação dogmática e “extremista” que não promovia uma visão mais geral de educação e condenava os filhos dos assentados a seguir a mesma vida de seus pais. A defesa do TAC ficou a cargo do procurador Gilberto Thuns que na crítica ao conteúdo pedagógico das escolas declarou:

A gente tem um nicho de professores que são escolhidos a dedo e que são afinados com idéias extremistas. Isso provoca um ensino completamente fora dos padrões que o Estado tem que garantir. Tu concordaria (sic) que o teu dinheiro fosse empregado para esse fim? (Revista Sem Terra, Ano XII, mai-jun/09, p. 35)

Mostrando claramente seu preconceito contra as práticas educacionais e políticas e uma falta de entendimento da proposta pedagógica que engloba as experiências das escolas Itinerantes, o TAC determinou seu fechamento. Desde então, a luta em defesa de suas escolas ganha uma nova dimensão. Com o fechamento das escolas dos acampamentos, as crianças têm enfrentado dificuldades de deslocamento e de transporte para ter acesso às escolas estaduais e municipais. Mesmo assim, a luta pela escola “diferente” nos acampamentos segue sendo uma reivindicação do MST.

O dado apresentado pela Revista Sem Terra (2009) sobre as escolas no estado é relevante: “(...) o convênio para manter as escolas itinerantes em funcionamento custava R\$ 16 mil ao estado por mês. Somente no município de São Gabriel, na fronteira Oeste gaúcha, o gasto com transportes para as escolas públicas do município totalizaria R\$ 48 mil.”

O mesmo nos diz Isabela Braga durante a entrevista realizada em Porto Alegre:

Nos fazemos todo esse processo com 600 crianças com 16 mil. Hoje, pra um município eles vão ter gastar um orçamento a mais, de cerca de 45 mil. E aí, o que o prefeito justifica é que eles não tem esse orçamento no município. Mas já se passaram dois anos e eles não colocaram isso no orçamento do município.

No Rio Grande do Sul, o recurso público para o pagamento dos educadores durante os quase treze anos de funcionamento da escola (1996 – 2008) era feito através de um convênio entre o governo do estado e o Instituto Preservar - Organização Não Governamental

que passa a assumir o repasse dos recursos para o Movimento. Podemos dizer que este modelo de parceria público privada, instituído no repasse dos recursos fragilizou a iniciativa. Sem se concretizar como política pública estatal efetiva, a parceria abriu brechas para a criminalização posterior que veio a contestar o destino do recurso e abriu as contas das organizações parceiras do Movimento.

A disputa ideológica em torno do MST no Brasil é muito complexa. Muitos setores são contra a ocupação de terras, as caracterizando como “invasões” de terra. Como podem estes “vagabundos” que não trabalham e tiram de mim algo que é meu por direito? – pensam os fiscais de plantão da propriedade privada e do individualismo, as grandes corporações e os latifundiários. O ataque ao Movimento parece vir de todos os lados.

Para aqueles que não conhecem as atividades, ações, organizações, formas de atuação e educação, o movimento é apenas um conjunto de marginais que pretendem “se dar bem” em cima do trabalho e dos impostos dos outros. Esquecem que antes de uma ocupação há sempre um planejamento prévio, não é qualquer área que pode nem deve ser ocupada. Esquecem que há muitos problemas de violência de latifundiários e seus jagunços que atacam os assentados e acampados causando em muitos casos mortos e feridos. Esquecem-se que prisões em mobilizações pacíficas e violência policial são comuns. Esquecem-se que muitas vezes as famílias perdem todos os seus pertences em incêndios clandestinos e saques, vivem sob forte ameaça de morte e risco para sua família e seus filhos. Esquecem-se que existe uma lei<sup>28</sup>, que jamais fora aplicada, que garante que a terra deve ser cultivada e preservada e não deve servir apenas para produção de gado e especulação imobiliária. A terra nos termos da Constituição tem que cumprir uma função social e é isso que o movimento reivindica ao sustentar que a terra é de quem nela trabalha.

No Brasil o conflito com a mídia é iminente e o seu lado na disputa parece claro. Os meios de comunicação em especial a rede Globo e a revista Veja divulgam apenas os confrontos, os momentos de defesa que aparentam ser momentos de ataques injustificáveis. Assim inundam os telespectadores com chamadas expressivas e depreciativas que demonstram a sua visão parcial e editada dos fatos.

A criminalização do MST envolve os dois veículos de comunicação de massa mais influentes no país, conta com o apoio de governos locais e o desconhecimento das pessoas

---

<sup>28</sup> Estatuto da Terra aprovado durante o governo João Goulart em 1964.

sobre o assunto. Se destacam neste contexto o Jornal Zero Hora e a RBS, rede de comunicação que abrange os estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul através de emissoras de TV e Rádio, jornais e portal de internet. Ambas seguem atacando brutalmente o Movimento.

O trabalho educativo é uma forma de manter viva a história e a trajetória da luta. A escola em movimento do movimento segue o currículo oficial, mas acaba por inserir na prática, na luta, nas indagações e dúvidas dos educandos a realidade que vivem e que desejam construir.

Isto quer dizer que junto com o processo de formação dos sem-terra veio o desafio de prestar mais atenção ao processo de constituição e de reprodução histórica da identidade Sem Terra; é preciso *saber cuidar* dela e dos seres humanos que a encarnam. É preciso em outras palavras, *cuidar* muito bem da tarefa da *formação humana*. (CALDART, 2004, p.418)

#### **4.5 Processo político e pedagógico: a escola “diferente”**

Como pudemos observar, a luta pela educação perpassa a história do MST praticamente desde a sua constituição. Após a conquista das escolas nos assentamentos do Rio Grande do Sul, uma outra questão entrava em cena: que educação queremos para nossos filhos? Que educação o filho de um acampado ou assentado deve ter acesso para que compreenda sua realidade e encontre formas de tentar transformá-la?

Desde o princípio da conquista das escolas, estava posto o desafio. As escolas públicas tradicionais, segundo relatos do estudo de Caldart (2004) apontam para uma escola insensível à especificidade das condições das crianças Sem Terra, desarticulada de suas realidades e reproduzindo preconceitos abundantemente veiculados na televisão e em outros meios de comunicação do país. Em ambos os estudos que utilizamos como referência para esta análise, Caldart (2004) e Camini (2009), e as duas dissertações de mestrado de Bahniuk (2008) e Puhl (2008) há relatos de rechaço e de preconceito aberto tanto dos educadores quanto dos próprios educandos, que reproduzem as concepções de seus pais e mestres sobre a realidade dos lutadores da terra.

A luta pela educação não se resume, assim como a luta dos Bacharelados Populares, a uma luta por escola pública de qualidade e gratuita para todos. Se trata de conquistar a

escola, a infraestrutura e ainda poder gerir e organizar esta educação de acordo com a trajetória e a caminhada de seus educandos e educadores. Se trata de uma luta que não esta apenas no campo objetivo, é uma disputa de visões de mundo, de práticas sociais saudáveis para a convivência humana e para o planeta. É uma escola que se contrapõe à escola do modo de produção capitalista, produtivista, é uma escola que experimenta outras formas de sociabilidade, de trabalho coletivo no lugar do trabalho individual fragmentado.

A educação como parte da estratégia política, marca a educação do movimento desde a educação infantil até o ensino superior. Nos últimos anos, o movimento vem concretizando parcerias e convênios com universidades públicas e com escolas municipais além de possuir seus próprios centros de formação como a Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF). A construção da ENFF é emblemática, pois contou com a ajuda de militantes de vários estados que produziram seus próprios tijolos, com sua força e seu suor para levantar, a muitas mãos, o centro de formação do MST que fica no estado de São Paulo. O terreno foi comprado com apoio do fotógrafo Sebastião Salgado - com a arrecadação da venda de um de seus livros, Terra - com textos de Jose Saramago e com a venda de um CD especial de Chico Buarque.

Não vamos tratar aqui das especificidades do processo pedagógico do MST. Os trabalhos de Caldart (2004, 2007) e o estudo monográfico anterior sobre a metodologia do curso de formação política Movimentos sociais, políticas públicas e emancipações<sup>29</sup> nos forneceram um panorama desta perspectiva. O que nos interessa mostrar agora é que esta apropriação do público, da escola pública como direito está em pauta não apenas no âmbito da correlação de forças com o Estado e em termos burocrático formais. Está presente também na disputa pedagógica e ideológica que a escola itinerante e a escola dos assentamentos (ou que atendem aos mesmos) defendem. Esta disputa fica clara com a finalização dos convênios no Estado do Rio Grande do Sul e se configura como uma consequência da visão difundida sobre o movimento no país.

Para compreender um pouco do que representa este olhar sobre a educação, destacamos dois aspectos metodológicos que parecem nos ajudar a vislumbrar um pouco do que representa esta metodologia político e pedagógica.

---

<sup>29</sup> “Educação como estratégia política: o caso do curso de extensão Movimentos sociais, políticas públicas e Emancipações”. (Monografia apresentada para obtenção da graduação em Pedagogia). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Maio de 2008.

O primeiro aspecto está vinculado ao trabalho coletivo e a auto-organização, preconizadas pelos *Fundamentos da escola do trabalho* de Pistrak (2000), e que foi amplamente associada a construção da concepção de educação do movimento. O trabalho como desenvolvimento ontológico do ser social, como parte integrante da vida e não apenas como meio de vida. É importante destacar que o trabalho coletivo e a auto-organização dos participantes busca a autogestão que está relacionada a uma questão central tanto na organização dos assentamentos e acampamentos do MST quanto nos princípios pedagógicos de formação de militantes. Na sistematização de Caldart:

A expressão *organicidade* indica no Movimento o processo pelo qual uma determinada idéia ou tomada de decisão consegue percorrer, de forma ágil e sincronizada, o conjunto de instâncias que constituem a organização, desde o núcleo de base (conjunto de famílias) de cada acampamento e assentamento até a direção nacional do MST, em uma combinação permanente de movimentos *ascendente e descendentes* capazes de garantir a participação efetiva de todos na condução da luta em suas diversas dimensões. (2004, p. 252)

A organicidade produziu a demanda da escola pública no movimento. Organizando suas bases de sustentação nos acampamentos e assentamentos os Sem Terra aprenderam a observar, analisar e dar respostas aos problemas reais que atravessavam suas estradas. Sem distinguir entre os que pensam e os que fazem reconhecem a importância de todo tipo de trabalho e de todos os trabalhadores. Reconhecem o tempo do ócio e o tempo do trabalho como sumamente importantes. Segundo Isabela Braga:

Porque quando a criança vai ali e pega a enxadinha e vai capinar a horta da escola, ela não ta simplesmente trabalhando: Ah tenho que trabalhar. Não ela ta trabalhando porque ela sabe que ela vai precisar ter verdura na merenda escolar dela e se ela não ajudar a trabalhar na horta, ela não vai ter a verdura na merenda e ninguém vai vir trazer pra ela de “mão beijada”.

O trabalho nesse sentido assume uma dimensão de vida, de coletividade que é extremamente formativo.

Com a organicidade, cada Sem Terra funciona como uma célula e para conseguir garantir a saúde do organismo, é necessário que as tarefas sejam divididas assim como os resultados e os frutos. Para que isso ocorra, desde o início da ocupação da terra até a

construção da escola, do posto de saúde nos acampamentos e nos assentamentos mais consolidados, as famílias se organizam para que sejam garantidas a alimentação, a ciranda, os alojamentos, a defesa e a segurança, a comunicação com outras organizações, com o Estado e com os proprietários de terras. As equipes de trabalho são montadas a partir das necessidades reais. A escola é uma necessidade real.

O outro aspecto metodológico que parece despertar calafrios nos defensores da neutralidade da ciência e da educação é o conceito de mística. A mística, originária da influência da igreja católica nas atividades do MST desde a sua constituição em 1984, é um momento de sensibilização para a luta, de falar de atos de vitória e de derrotas, de recitar versos, arriscar esquetes e declamar palavras de ordem. A mística trás relatos, poesias, dramatizações, textos em prosa, danças, cantos que demonstram a bandeira de luta, criticam o modelo vigente e defendem um sonho. A mística demonstra uma determinada “leitura de mundo” (FREIRE, 1996, p. 81), caracterizada pela luta, pela busca. Como Caldart aponta, “A pedagogia do movimento põe em movimento a própria pedagogia, mobilizando e combinando diversas matrizes pedagógicas” (CALDART, 2001, p. 138). Nas palavras de Isabela Braga:

Todas as manhãs antes de iniciar a aula. Ou o hino do movimento ou o hino da internacional. Isso pra nós é extremamente formativo porque hoje tu pega, apesar de hoje nós não termos a escola itinerante, tu pega uma criança de acampamento, que mora lá, de dois, três anos, quando eles tão no encontro junto com os pais, o pais vão cantar o hino, ele levanta o bracinho e canta, por mais que ele não saiba o que esta fazendo. Mas isso é formativo.

Não bastava ter acesso á educação, era preciso uma Pedagogia voltada para idéia de coletivo e vinculada a formação política, isto é, com uma metodologia voltada para e participação coletiva e para a transformação social que o movimento estava a buscar. Estes elementos ajudam a estabelecer estes nexos. Trata-se da experiência de luta acumulada, de solidariedade e de “leitura de mundo” (FREIRE, 1996). Refere-se ainda a uma combinação de correntes pedagógicas e experiências de escolas no campo e na cidade que assumiram as idéias de Paulo Freire como suas e começaram a difundir um ensino mais contextualizado á realidade dos seus educandos.

Estes dois conceitos que caracterizam fortemente a pedagogia Sem Terra, que possuem suas raízes nos primórdios da organização do Movimento e na construção da luta

pela escola como uma escola diferenciada atendem ainda a uma outra questão, interna ao movimento:

De um modo geral, os coletivos de educação surgiram para dar conta de duas demandas: a de garantir com mais eficiência a mobilização pelo direito á escola (*ter um coletivo ajudaria a conquistar outras escolas*), e a de *trocar experiências* em relação a como desenvolver a tal *escola diferente* que todos queria mas ninguém sabia exatamente como fazer. (CALDART, 2004, p. 243)

Ao mesmo tempo que garante o direito á educação das crianças em luta, o ensino, a auto-organização dos educandos e as lutas em que se envolvem mantém viva a história de luta do movimento, mantém em pauta suas demandas. A educação comprometida garante a resistência da história da luta que já completa mais de 25 anos. Alguns crédulos chegam a afirmar que desta forma, esta educação encerra as crianças, as futuras gerações nas mazelas da geração anterior, de seus pais e esquecem que a luta pela educação do campo e pela escola pública gratuita e para todos não é uma luta dos Sem Terra apenas é uma luta de toda a sociedade.

Além disso, a luta por garantir que especificidades curriculares sejam inseridas nos programas de forma autônoma nas diferentes regiões e contextos do país, deveria ser uma garantia para que a escola do MST fosse apreciada e não depreciada.

A escola “diferente” que Caldart (2004) e Camini (2009) expõe com detalhes, pretende promover uma mudança profunda na sociedade. Realiza um trabalho que se embasa em auto-organização e trabalho coletivo inspiradas pela luta cotidiana e diária das peculiaridades da mobilização pela terra e que busca se contrapor as tradições da escola capitalista individualista e competitiva. Uma escola para a vida na vida. Uma escola “no”e “do”campo. Uma escola para a transformação dos modos de vida.

De um modo geral, esta disputa pela escola “diferente” que o Movimento vinha buscando, resultou em uma outra questão importante: para essa escola diferente, precisamos de educadores/professores que trabalhem a realidade de vida daquelas crianças, suas dúvidas, inquietações e dificuldades. Os educadores deveriam estar vinculados, atrelados a luta pela educação e pela terra para educar seus filhos - defendiam os pais.

Esta nova mobilização em torno de garantir que as professoras fossem das próprias áreas de assentamento desdobrou-se por sua vez, no que viria a ser uma das marcas importantes do trabalho do MST nesse campo: a preocupação com a formação e escolarização de professores (CALDART, 2004, p. 246)

Atualmente, o Movimento possui convênios e parcerias com diversas universidades e centros de formação de professores que trabalham com a Pedagogia da Terra, mas reivindica a escola do MST, vinculada e caracterizada pela sua luta.

Inicialmente o trabalho nas escolas que atendiam ao movimento era feito por professores concursados e substitutos da rede pública, mas logo a formação e titulação de seus próprios educadores passou a ser uma preocupação do movimento.

A dinâmica de organização do movimento ao realizar uma ocupação, uma atividade coletiva, é realmente notável. Em qualquer espaço em que o MST atua com protagonismo, salta aos olhos do observador atento, a capacidade de se organizar coletivamente e de dividir as tarefas. O mesmo ocorre nos acampamentos, assentamentos e na escola. Segundo Isabela Braga:

Tem equipe de educação, equipe de higiene, equipe de segurança. Na equipe de educação se constrói o coletivo de educação do acampamento que ele é formado pelo grupo de educadores por uma representação dos pais, alguém da direção do movimento do acampamento que acompanha e também os representantes das crianças.(...) Cada turma, em cada sala de aula tem a coordenação. Ou seja a sala de aula é dividida em dois ou três núcleos, depende do número de crianças, cada núcleo tem seus coordenadores e tem o representante da sala que participa do coletivo de educação. Daqueles, dos núcleos de base das crianças, tem uma criança ou um casal de crianças que participa da coordenação do acampamento. Então esse processo sempre foi tentado construir para que as crianças comecem a participar desse processo formativo (...) ou seja que elas também saibam do debate político que elas também saibam porque é necessário ter luta...ou seja que os pais não vão marchar só pra poder fazer elas sofrerem mas, seus pais vão marchar porque elas precisam ter a terra delas no futuro, porque elas precisam ter reforma agrária, porque elas precisam ter educação de qualidade(...)

O trabalho organizativo envolve as crianças como protagonistas como podemos observar de sua atuação que começa na escola e vai até a participação nas reuniões da coordenação do acampamento. As crianças participam ativamente da luta e do processo formativo: o movimento incentiva a organização estudantil na escola, em equipes de trabalho

e prevê, ainda, a representação das crianças na coordenação geral do acampamento. São as próprias crianças que levam as suas pautas para a coordenação do acampamento e são elas que farão o relato das discussões travadas na coordenação geral com as outras crianças da escola. São sujeitos ativos desde a infância. Este processo de articulação da organização com o cotidiano dos fazeres dos acampamentos e assentamentos, compreendido como um fazer pedagógico é parte fundamental da pedagogia do movimento construída na luta e sob a influência de diversas correntes pedagógicas.

O incentivo permanente a auto-organização envolve tomar nas próprias mãos as demandas por educação, saúde, segurança e pela produção. No processo de auto-organização, existe divisão do trabalho, contudo, esta não é cristalizada, havendo rodízio de atividades. Desse modo, os Sem Terra se dão conta das especificidades de sua luta, dos obstáculos, da necessidade de organização e, não menos importante, da formação educacional, política e técnica (produção).

As escolas itinerantes como instituições auto-organizadas condensam as principais contradições que envolvem a luta pelo público. De fato, ao afirmarem um projeto educativo congruente com os horizontes emancipatórios do movimento, expresso na educação do campo e, ainda, ao viabilizarem a construção de suas escolas, a despeito das iniciativas do Estado, a tensão movimento-Estado é inevitável. De um lado, como o Estado é particularista (liberal-burguês), ao regularizar essas escolas, o faz de modo precário (mesmo o governo Olívio Dutra as reconheceu por período determinado) ou exige o abandono do projeto educativo próprio (governo Crucius). De outro, ao estruturar suas próprias escolas, o movimento pode naturalizar a política de omissão do Estado frente às demandas populares. Por isso, a politização em torno do tema “escola pública é um direito de todos e um dever do Estado” assume tamanha prioridade no seio do movimento, como se pôde depreende da grande mobilização impulsionada pelo movimento por ocasião do fechamento das escolas itinerantes.

#### **4.6 Síntese: tensões entre o público e o privado na luta pelas escolas itinerantes**

Assim como os Bacharelados Populares, as escolas Itinerantes do MST promovem uma politização das políticas públicas do Estado de grande alcance, reconfigurando o significado da luta pela educação pública, gratuita, unitária e de qualidade.

Os movimentos instituem essas escolas “por meio de seus próprios recursos e pela solidariedade classista de outros movimentos”, pois, a priori, o Estado não se mostra disposto a atender à reivindicação de novas escolas. Ao criar o fato político, expresso na criação das escolas, muitas vezes o movimento cria ou se vale de instituições privadas de natureza não mercantil para mantê-las. Enquanto o Estado não garante a escola, as iniciativas do movimento são mantidas por meio de parcerias público-privadas: o Estado, em geral, repassa recursos ou aloca pessoal na instituição privada utilizada pelo movimento. No entanto, à medida que são garantidas, a partir de parcerias público-privadas, as escolas do movimento acabam ficando enfraquecidas pelo caráter arbitrário do convênio com o Estado. Como, na lógica do Estado, as parcerias são formas de burlar a realização de políticas públicas efetivas, a manutenção das parcerias pode interessar, em alguns momentos, ao Estado, sempre disposto a sustentar que a melhor forma de ofertar “políticas públicas” é por meio de parcerias com entes privados. Em outros momentos, o Estado pode se valer da dependência dos recursos do Estado para atingir politicamente o movimento. Assim, a ameaça de retirar os recursos repassados aos entes privados que estruturam institucionalmente as escolas do movimento pode servir de instrumento político de domesticação dos movimentos. Em definitivo, a tática de criação das próprias escolas e de buscar recursos do Estado pode ter rebatimentos na estratégia política do movimento, em particular por colocar a autonomia do movimento frente ao Estado e aos governos em situação frágil. Ademais, tal tática pode contribuir para enfraquecer a luta pela escola pública e a construção de alianças com os trabalhadores da educação. Por isso, o empenho desses dois movimentos na defesa da escola pública é um tema tão central nos debates das lutas sociais do presente.

Apesar das dificuldades enfrentadas pelo MST para garantir o funcionamento da escola itinerante no Rio Grande do Sul com os poucos recursos do convênio (R\$ 16 mil) com o governo estadual para garantir apenas do pagamento dos educadores e alguma infraestrutura nas escolas nos acampamentos, o reconhecimento oficial foi uma importante conquista para o movimento e para a escola pública. Como política pública, o reconhecimento das escolas itinerantes do MST representou a inserção da escola reivindicada pelo movimento no seio do sistema educacional formal. Mais do que isso, expressa a validade da concepção de que a criação do público é expressão da luta social, não se reduzindo a ação governamental. O reconhecimento oficial do currículo e a garantia mesmo que parcial dos recursos para o

pagamento dos educadores e alguma infraestrutura, mesmo que precária, das escolas foi resultado de uma luta que o movimento vem travando desde a sua constituição em 1984.

Desse modo, quando o MST logrou reconhecimento da pertinência da tese de que a escola pública tem de estar associada ao poder popular (expresso nos acampamentos), a despeito das contradições e limites apontados, a conquista no plano político foi de enorme significado para o conjunto da classe trabalhadora: confirma o acerto da tese de que o público tem de ser forjado na luta de classes. Nessa ótica, o processo de fechamento das escolas itinerantes não pode ser visto como um processo isolado. O TAC de fechamento das escolas se insere em um processo de criminalização mais amplo que o Movimento vem sofrendo em todo país e principalmente no estado do Rio Grande do Sul. A mensagem é clara: a ordem burguesa não tolera o conceito de que o público está relacionado ao poder popular, sendo, para os governos, monopólio do Estado particularista.

A continuidade das lutas pelas escolas itinerantes está revestida de grande relevância estratégica. Aceitar o retrocesso significa concordar com a tese de que somente a burguesia pode instituir as políticas públicas. Desse modo, a reação de vários setores diante da ofensiva do governo Crúcius tem de ser mencionada. Neste caso, não se trata apenas da repressão e processos judiciais contra o MST, mas de diversas categorias do serviço público em greve e mobilização. Neste panorama destaca-se a atuação incisiva do sindicato dos professores estaduais, o CPERS que denuncia que a governadora durante seus quatro anos de governo, não discutiu uma vez sequer, sobre a educação pública com o sindicato e promove ainda constantes cortes de ponto dos trabalhadores em greve. Diversos movimentos sociais e de trabalhadores tem denunciado os esquemas de corrupção com envolvimento da governadora e a implantação das políticas do Banco Mundial que desmontam os serviços públicos e atacam direitos dos trabalhadores.

## **CAPÍTULO 5 – CONCLUSÕES PROVISÓRIAS FINAIS**

Os movimentos sociais organizados têm logrado conquistas no âmbito na educação formal. À medida que reivindicam a educação para a classe trabalhadora e buscam atender a uma demanda efetiva daqueles que se encontram desprovidos do direito de estudar, movimentos sociais como o MNER e o MST têm investido esforços para conquistar o direito às políticas públicas em educação.

O MNER, movimento mais amplo do qual IMPA faz parte, é um movimento urbano, de luta por trabalho. O MST é um movimento que organiza a luta dos camponeses pela terra. As organizações atuam em locais distintos, com antecedentes históricos e trajetórias também diferentes, mas ambas reivindicaram e conquistaram junto ao Estado o direito de realizar uma experiência de educação pública. Não pretendemos aqui, estabelecer comparações e análises hierárquicas da situação das experiências educativas em cada país pretendemos apenas encontrar alguns dos nexos que as une no que se refere a preocupação em garantir a educação pública para a construção de uma outra hegemonia, para a transformação da realidade. Ambas as organizações, ao abrirem brechas no Estado, tornam, de certo, o público mais público.

Assim como os Bacharelados Populares, as escolas itinerantes são experiências educativas gestadas e organizadas pelos movimentos sociais no âmbito da educação formal. Trabalhar com os dados da Argentina foi bastante surpreendente. Os Bacharelados Populares vêm se expandindo; estudantes e professores trabalham na construção do projeto político pedagógico e nas aulas junto com os educandos e o projeto funciona a pleno vapor. Após a conquista da certificação, a luta agora é pelo financiamento regular do Estado. No entanto, os professores seguem sem qualquer pagamento por seu trabalho. Persistindo a mobilização, a iniciativa pode seguir adiante, em caso de refluxo relativo, o futuro pode ficar ameaçado. De todo modo, a persistência da mobilização confirma que a educação é parte da estratégia política de luta e se consolida assim, como mais uma dimensão da luta pela construção de uma outra hegemonia, de outras formas de socialização do saber e do poder.

As escolas itinerantes do MST, conquistaram por quase treze anos além do reconhecimento, algum recurso público para a sua manutenção, mas atualmente se encontram interdidas pelo Estado como fruto de um processo de criminalização do movimento mais amplo no país.

O que nos interessa destacar é que há luta enfrentamento e que a educação é uma demanda real e organizativa que merece a atenção dos estudiosos na área.

Esperamos que este breve estudo possa despertar ainda mais a curiosidade epistemológica de educadores, educandos e estudiosos que tenham interesse na temática. Muitos aspectos metodológicos e práticos, institucionais e jurídicos não foram abordados e poderão ser em estudos posteriores.

Este trabalho de investigação pôde encontrar respostas para algumas das perguntas propostas sobre financiamento, gestão, relação com o Estado, alguns conceitos da metodologia pedagógica trabalhada e sobre a importância da educação para os referidos movimentos, mas o fechamento das escolas do MST no Brasil e a falta de recursos para as iniciativas argentinas ainda se configuram como um problema que as organizações buscam resolver no âmbito do Estado, de políticas públicas efetivas.

Com esse estudo, encontramos os nexos que identificam e aproximam as concepções pedagógicas que embasam as iniciativas e a luta pelo público. Encontramos uma noção de público comum que retoma ao pensamento crítico Latino Americano de Quijano (2005), Fernandes, (1973), Mariátegui (2008), Retamar (2006) e Sader (2005), que inspirada nas lutas da Comuna de Paris (1871) seguidas das obras de Marx e Gramsci ressignifica o público no contexto histórico. O que nos parece relevante é que a luta pela educação pública empreendida por estes movimentos sociais retoma a concepção de público experimentada durante os poucos dias da Comuna de Paris. Neste sentido, com a participação ativa e o protagonismo dos sujeitos, o público parece se tornar ainda mais universal. A política pública neste sentido assume as demandas sociais dos sujeitos que lutam por ela.

## Referências Bibliográficas:

AMPUDIA, Marina. El sujeto de la educación para jóvenes y adultos: territorialización y desterritorialización de la periferia. in ELISALDE, R y AMPUDIA, M (Orgs). **Movimientos sociales y educación: teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina**. 1 ° Ed. Buenos Aires: Buenos Libros, 2008.

ANDERSON, Perry. **Afinidades seletivas**. São Paulo: Boitempo, 2002.

ARGENTINA (Verbetes). In: SADER, E.; JINKINGS, I (orgs). **Latinoamericana: enciclopédia contemporânea da América Latina e do Caribe**. LPP/Boitempo, 2006.

BRASIL (Verbetes). In: SADER, E.; JINKINGS, I (orgs). **Latinoamericana: enciclopédia contemporânea da América Latina e do Caribe**. LPP/Boitempo, 2006.

BASUALDO, Eduardo. "Los sectores dominantes no quieren que siga aumentando la participación de los asalariados". Entrevista concedida a Ádrian D´Amore. Publicado em 30 de maio de 2008 na revista Zoom, Argentina. Acessado no dia 26 de janeiro de 2011. Disponível em < [http://www.rayandolosconfines.com.ar/reflex62\\_basualdo.html](http://www.rayandolosconfines.com.ar/reflex62_basualdo.html) >.

BAHNIUK, Caroline. **Educação, trabalho e emancipação humana: um estudo sobre as escolas itinerantes do MST**. 2008. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2008.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da história. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOITO, A.; GALVÃO, A. y MARCELINO, P. 2009. **“Brasil: o movimento sindical e popular na década de 2000”** em OSAL (Buenos Aires: CLACSO) Año X, Nº 26, octubre.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL, Lei nº 8.313 de 23 de dezembro de 1991. Acessível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8313cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8313cons.htm) Acessado em 12 de Janeiro de 2011.

BUCI-GLUCKSMANN, Cristine. **Gramsci e o Estado: por uma teoria materialista da filosofia**. 2 ed. Paz e Terra; Rio de Janeiro 1980.

CALDART, Roseli Salete. O MST e a formação dos Sem-Terra: o movimento sociais como princípio educativo. In: FRIGOTTO, G; GENTILI, P (orgs). **A cidadania negada Políticas de exclusão na educação e no trabalho**. Cortez: São Paulo 2001.

\_\_\_\_\_ **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3º ed Expressão popular. São Paulo, 2004.

CAMINI, I. **Escola Itinerantes: na fronteira de uma nova escola**. São Paulo: expressão popular, 2009.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. **Ideologia do desenvolvimento: Brasil JK-JQ**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

DUPAS, Gilberto. **Tensões Contemporâneas entre o público e o privado**. São Paulo: Paz e Terra. 2003.

ELISALDE, Roberto. Movimientos sociales y educación: bachilleratos Populares em Empresas recuperadas y organizaciones sociales in ELISALDE, R y AMPUDIA, M (Orgs). **Movimientos sociales y educación: teoria e historia de la educación popular en Argentina y América Latina**. 1º Ed. Buenos Aires: Buenos Libros, 2008.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo Dependente e Classes Sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

FONTES, Virgínia. A sociedade civil no Brasil Contemporâneo: Lutas sociais e Luta teórica na década de 1980 in LIMA, J. e NEVES, L. (Orgs). **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 25 ed. Paz e Terra: Rio de Janeiro 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 31º ed. Paz e Terra: São Paulo, 1996.

FRIGOTTO, G. (Orgs). **A cidadania negada: Políticas de inclusão na educação e no trabalho**. 2º ed. São Paulo: Cortez. Buenos Aires, Argentina: CLACSO. 2001.

\_\_\_\_\_ **Educação como expressão das lutas sociais**. Projeto de Análise da Conjuntura Brasileira. Projeto Outro Brasil, outubro de 2005. Disponível em: <[http://www.lppuerj.net/outrobrasil/docs/1512200515388\\_Analise\\_Leher\\_out\\_05.doc](http://www.lppuerj.net/outrobrasil/docs/1512200515388_Analise_Leher_out_05.doc)>  
Acessado em: 25 de setembro de 2009, 19:45:20

\_\_\_\_\_ **Estratégia de mercantilización de La educación y tiempos desiguales de los tratados de libre comercio**: El caso de Brasil. In: Gentili, P., Frigotto, G., Leher, R. e Strubin, F. (Comp.). Políticas de privatización, espacio público y educación en America Latina. Bs. As. Clacso/ HomoSapiens Ed. 2009.

GOHN, Maria da Gloria. Educação Trabalho e Lutas sociais in GENTILI, P e FRIGOTTO, G. (Orgs). **A cidadania negada: Políticas de inclusão na educação e no trabalho**. 2º ed. São Paulo: Cortez. Buenos Aires, Argentina: CLACSO. 2001.

GOHN, Maria da Gloria Marcondes. **Movimentos sociais e educação**. 7º Ed. São Paulo; Cortez, 2009

IASI, Mauro Luis. **Ensaio sobre consciência e emancipação**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007. v. 1. 172 p.

IZAGUIRRE, Inés. **Algunos ejes teóricos-metodológicos em El estudio Del conflicto social**. In: Movimentos sociales y conflicto em América Latina. SEOANE, José. Buenos Aires: Clacso, 2004.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 5 ed. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1976.

LEHER, Roberto. **A ideologia da globalização na política de formação profissional brasileira**. Revista Trabalho & Educação. NETE/UFMG, n.4, p.119-134, ago.1998.

\_\_\_\_\_ **Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública**: uma introdução ao debate a propósito dos “novos” movimentos sociais na educação. In: FRIGOTTO, G;

GENTILI, P (orgs). **A cidadania negada Políticas de exclusão na educação e no trabalho.** Cortez: São Paulo 2001.

\_\_\_\_\_ Movimentos sociais, democracia e educação in FÀVERO, O e SEMERARO, G (Orgs). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_ **Región Sur. O governo Lula e os conflitos sociais no Brasil .** *En publicación: OSAL, Observatorio Social de América Latina, no. 10 (2006) : 81- 129.*

\_\_\_\_\_ Educação Popular como Estratégia Política. In: Edineide Jezine; Maria de Lourdes Pinto de Almeida. (Org.). **Educação e Movimentos Sociais: novos olhares.** 1 ed. São Paulo: Alínea, 2007 .

\_\_\_\_\_ **Educação pública como expressão das lutas sociais.** Outro Brasil, 2007, disponível em: [www.outrobrasil.net](http://www.outrobrasil.net) Acesso em 16 setembro de 2009.

Leher, Roberto; Coutinho da Trindade, Alice; Botelho Lima, Jacqueline Aline y Costa, Reginaldo 2010 “**Os rumos das lutas sociais no período 2000-2010**” en *OSAL* (Buenos Aires: CLACSO) Año XI, N° 28, noviembre.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. **O Estado e a revolução: O que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na revolução.** São Paulo: Centauro, 2007.

LOSURDO, Domenico. **Marx, Tradição Liberal e a Construção Histórica do Conceito Universal De Homem.** In: Educação e Sociedade, v. 17, n. 57, especial, dez. 1996. Disponível em: [http://www.pucsp.br/neils/downloads/v13\\_14\\_losurdo.pdf](http://www.pucsp.br/neils/downloads/v13_14_losurdo.pdf) Acesso em: 20 de setembro de 2010, 07:50:10

LOWY, Michel. **A guerra dos deuses: religião e política na América Latina.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MANDEL, Ernest. **O capitalismo tardio.** São Paulo: Abril Cultural 1982.

MARIÁTEGUI, José Carlos. **A reforma universitária.** Em publicação: Encarte CLACSO. Cadernos da América Latina No. 4. São Paulo: CLACSO, Conselho Latino-americano de Ciências Sociais. Maio 2008.

MARX, K. **Para a crítica da economia política**. Marx, Os Pensadores, SP: Abril Cultural, 1978.

\_\_\_\_\_. **Crítica ao Programa de Gotha**. In: MARX, K e ENGELS, F, Obras Escolhidas, V. 3. Lisboa: Ed. Avante! Moscou: Ed. Progresso, 1985

MARX, K; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Cortez, 1998.

MATTOS, Marcelo Badaró. **Reorganizando em meio ao refluxo: ensaios de intervenção sobre a classe trabalhadora no Brasil atual**. Rio de Janeiro: Vício de Leitura, 2009.

MÉZÀROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉZÀROS, István. **Estrutura social e formas de consciência: a determinação social do método**. São Paulo: Boitempo, 2009.

MIGNOLO, Walter. La idea de América Latina (la derecha, la izquierda y la opción decolonial). Crítica y Emancipación – **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales**, año 1, nº 2, 2009, p. 253-276.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a escola**. 3º ed. São Paulo: Ed Ática, 1992.

NEVES, Lúcia. As massas trabalhadoras começam a participar do banquete, mas o cardápio é escolhido a sua revelia, ou democracia e educação escolar nos anos iniciais do século XXI in FÀVERO, O e SEMERARO, G (Orgs). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

NETO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e serviço social**. São Paulo: Cortez, 1992.

PISTRAK, M. **Fundamentos da escola do trabalho**. 1º ed. Expressão Popular: São Paulo, 2000.

PUHL, Raquel. **O movimento da escola na educação do campo**. 2008. 98 f. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2008.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In LEHER, Roberto e SETÚBAL, Mariana (Orgs.). **Pensamento crítico e movimentos sociais**. São Paulo: Cortez, 2005

RETAMAR, Roberto F. **Pensamiento de nuestra América – Autorreflexiones y propuestas**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2006.

SADER e LEHER. **Público, Estatal e privado na reforma universitária**. Publicado no site Fírgoa, da Universidade de Santiago de Compostela, em 19.06.2006. Encontrado no endereço eletrônico: <http://firgoa.usc.es/drupal/node/30051>. Acessado em 25 de julho de 2010.

SADER, Emir. **A esquerda latino-americana no século XXI**. In Leher, Roberto e Setúbal, Mariana (orgs.), **Pensamento crítico e movimentos sociais**, São Paulo: Cortez, 2005

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2004.

SCALABRIN, Leandro. **MP e governo Yeda voltam a criminalizar MST**. Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em < <http://www.mst.org.br/node/6489> >. Acessado em 2 de outubro de 2010.

SHIROMA, E. O. ; MORAES, Maria Célia Marcondes de ; EVANGELISTA, Olinda . **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SVERDLICK, I.; COSTAS, P.. **4. Bachilleratos Populares en Empresas Recuperadas y Organizaciones Sociales en Buenos Aires-Argentina**. En publicacion: Referencias, año 5, no. 24. Movimientos sociales y derecho a la educación: cuatro estudios. Pablo Gentili e Ingrid Sverdlick (compiladores). LPP, Laboratorio de Políticas Públicas: Argentina. Diciembre. 2008 1850-3683. Disponível em: [http://www.foro-latino.org/flape/boletines/boletin\\_referencias/boletin\\_24/documentos/MovSociales/mov\\_soc\\_der\\_educ.pdf](http://www.foro-latino.org/flape/boletines/boletin_referencias/boletin_24/documentos/MovSociales/mov_soc_der_educ.pdf) Acesso em 19 de julho de 2009, 08:20:10.

THOMPSON, E. P. **Formação da classe operária inglesa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997. v. 1.

NORA, G.; BURGOS, A.; KAROLINSKI, M. **Movimientos sociales, educación popular y escolarización "oficial". La autonomía "en cuestión"**. En publicacion: Referencias, año 5,

no. 24. LPP, Laboratorio de Políticas Públicas: Argentina. Diciembre. 2008 1850-3683.  
Disponível em:  
[http://www.forolatino.org/flape/boletines/boletin\\_referencias/boletin\\_24/documentos/MovSociales/Simposio\\_Gluz\\_Burgos\\_Karolinski.pdf](http://www.forolatino.org/flape/boletines/boletin_referencias/boletin_24/documentos/MovSociales/Simposio_Gluz_Burgos_Karolinski.pdf) Acessado em 15 de julho de 2009, 17:30:10