

Movimentos sociais e educação: uma relação necessária

Social movements and education: a necessary relationship

Marlene Ribeiro*

Resumo

O artigo trata da relação entre movimentos sociais e educação. Tem por objetivo demonstrar que há uma relação necessária entre movimentos sociais, sejam de caráter conservador, sejam de caráter revolucionário, e a educação básica. Desenvolve uma abordagem interdisciplinar, trabalhando na perspectiva das inter-relações entre a filosofia, a sociologia e a história, disciplinas que fundamentam o conhecimento sobre a educação e os movimentos sociais. Conclui pela necessidade de ampliar esse debate de modo a contribuir, tanto para desocultar a necessária relação entre movimentos sociais e educação como para revitalizar tal relação, na perspectiva de construção de projetos sociais e educacionais populares, alternativos.

Palavras-chave: educação básica, movimentos sociais, trabalho cooperativo.

Relação entre movimentos sociais e educação: colocando as questões

Há uma demanda de discussões sobre a relação entre movimentos sociais e educação por parte de professores do ensino fundamental e médio e de estudantes das licenciaturas,¹

* Professora Titular em Filosofia da Educação, da graduação em Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faced/Ufrgs; coordenadora do Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas em Trabalho, Movimentos Sociais e Educação; pesquisadora apoiada pelo CNPq e Fapergs. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora Titular em Filosofia da Educação da Faculdade de Educação da Ufrgs, coordenadora do Grupo de Pesquisa CNPq e do Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas em Trabalho, Movimentos Sociais e Educação (Tramse). O artigo fundamenta projetos de pesquisa "O trabalho cooperativo na formação do técnico agrícola", com bolsa do CNPq, e "Formação de agricultores e agricultoras: mapeando a educação profissional agrícola no Rio Grande do Sul", apoiado pela Fapergs. Endereço: Rua D. Laura, 924, apto. 201 - Bairro: Rio Branco - CEP: 90430-090 - Porto Alegre - RS - Fone: (51) 3335.1772 - E-mail: maribe@adufgrs.ufrgs.br.

com motivações contraditórias, que, de um lado, reconhecem essa relação e, de outro, entendem que a educação e a política realizam-se em territórios à parte. Essa demanda desafiou-me a produzir este texto, que começa pelas indagações: que relação existe entre movimentos sociais e educação? Pode ser a escola uma instituição neutra, impermeável ao contato com movimentos sociais e isenta de ser influenciada por estes? Pode a escola influenciar de alguma forma os movimentos sociais?

Respostas a essas indagações – objetivo deste artigo – exigem que se façam três tipos de abordagens articuladas: uma pelo lado da filosofia, explorando as concepções de educação e movimentos sociais que se vão construindo ao longo da história; esta, a da história, é a outra abordagem, em que é possível perceber a interferência dos movimentos sociais na constituição dos modelos possíveis de educação e de sociedade, o que justifica a terceira abordagem, a da sociologia, uma vez que é tarefa inviável arrancar educação e movimentos sociais das sociedades que os engendram.

Portanto, essa é uma abordagem interdisciplinar em que, dando continuidade a uma prática docente e de análises teóricas que venho produzindo, procuro trabalhar na perspectiva das inter-relações existentes entre a filosofia, a sociologia e a história, que fundamentam o conhecimento sobre os movimentos sociais e a educação. Trabalho com a hipótese de que há uma relação necessária entre movimentos sociais e educação; meu objetivo, nes-

te texto, é demonstrá-la ou, por outra, torná-la visível.

A discussão sobre o tema reveste-se de dupla importância: de um lado, em desocultar as relações entre movimentos sociais e educação, permitindo iluminar a compreensão da escola que temos para que melhor possamos construir projetos de escola, que queremos; de outro, está em romper com moldes fechados e petrificados de conhecimento e de sociedade, que eliminam a relação e a possibilidade de compreender a totalidade viva, contraditória, de permanência e de mudança, em que se assenta e move a escola.

Julgo que a compreensão da necessária relação entre os movimentos sociais e a educação nos forneça elementos para intervir nessa relação a partir da nossa perspectiva de pais e professores e do nosso contínuo movimento para construir uma escola plural, solidária, efetivamente democrática e competente para os nossos alunos, filhos e netos.

Construindo as ferramentas de análise: conceitos de movimentos sociais e de educação

Tendo em vista a historicidade das realidades que se mostram como movimentos sociais e como educação e dos termos que os designam, é necessário, antes de estabelecer uma relação entre eles, delimitar a sua compreensão dentro do objetivo e metodologia propostos para o texto.

Ao fazer uma analogia entre a sociedade e um organismo vivo complexo, a sociologia funcionalista,² embora naturalize os conflitos sociais explicados como decorrentes de disfunções, admite o movimento e a mudança; o que ela refuta é a intervenção humana deliberada e consciente visando à transformação social. A compreensão de que o movimento é próprio dos organismos vivos e, portanto, da sociedade busca respaldo também nas teorias antropológicas evolucionistas. Contrapondo-se a essas teorias, o materialismo histórico define o movimento provocado pelas lutas de classes como o móvel da transformação, uma vez que as sociedades humanas não são naturais, mas históricas.³

Se há uma espécie de consenso a respeito de que a sociedade não é estática, o mesmo não ocorre quando se parte para a conceptualização dos movimentos sociais. Tomo como referência para situar-me as duas abordagens teóricas europeias, analisadas por Gohn (1997), “a marxista e a dos Novos Movimentos Sociais”. No texto em que desenvolvo uma análise comparativa entre autores que assumem a concepção de “novos movimentos sociais” (RIBEIRO, 1998), mantenho a leitura marxista ao afirmar “que, mesmo percebendo o traço de novos quanto às características apontadas pelos autores, é preciso não perder de vista o caráter dialético e histórico dos movimentos sociais que os vinculam às revoluções operárias e camponesas” (p. 43).

A abordagem dos “novos movimentos sociais” focaliza os novos atores políticos e as questões que estes introduzem em suas manifestações, de modo a produzir diferentes movimentos sociais, conforme os interesses e as reivindicações que mobilizam seus agentes. Podem-se citar, nessa ótica, as lutas pela emancipação das colônias africanas e asiáticas o feminismo, as lutas ecológicas, as manifestações anti-racistas etc. (OFFE, 1992; GOHN, 1997; RIBEIRO, 1998). Privilegiando o enfoque político, Santos (1994, p. 70) afirma que o projeto socio-cultural da modernidade está alicerçado “em dois pilares, o pilar da regulação e o pilar da emancipação”, com a predominância cada vez maior do primeiro sobre o segundo, o que significaria, na sua avaliação, a falência dos propósitos emancipatórios colocados pela modernidade. Para o alcance do objetivo deste texto, farei uma leitura mais abrangente dos movimentos sociais, referendada pelo materialismo histórico e dialético, de modo a desvelar projetos sociais e educacionais em conflito, pela conservação (regulação) e pela transformação (emancipação), que dão conteúdo e forma ao que visualizamos como movimentos sociais.

Assim, uma leitura histórico-dialética mostra os movimentos sociais como constitutivos da natureza mesma da sociedade capitalista, que se assenta sobre uma realidade em que a produção da riqueza resulta do trabalho de muitos homens, mulheres e até mesmo crianças, portanto, é uma

produção social. A apropriação dessa riqueza produzida socialmente, no entanto, é privada, ou privilégio de um pequeno grupo de pessoas que a acumulam. Só para dar um exemplo, “225 pessoas mais ricas” no mundo “somam uma fortuna superior a um trilhão de dólares, cuja soma é igual à renda anual dos 47% mais pobres da população mundial, isto é, 2,5 bilhões de pessoas” (SADER, 2000, p. 81).⁴

Essa contradição, que pode ser resumida à relação entre trabalho e capital, também produz a relação entre classes sociais cujos interesses são antagônicos. Sei que corro o risco de estar simplificando demais uma definição tão complexa como é a de classes sociais, dada a multiplicidade de trabalhos, interesses e lutas que movem e unem diferentes grupos sociais contemporâneos. Assumo esse risco porque me afastaria do tema central se fosse explicitar o termo “classes sociais”. Remeto a sua compreensão aos estudos desenvolvidos em Antunes (1999), Oliveira (2000) e Ribeiro (1999a) e admito que há outros interesses, além dos materiais, que definem diferenças entre os grupos, como os interesses de gênero, etnia, raça, para citar os mais importantes.

Portanto, se os movimentos sociais expressam interesses em conflito, podem assumir um significado tanto de revolução quanto de reação. Assim,

seriam revolucionários os movimentos voltados em alguma medida para a transformação, e reacionários, os movimentos de resistência à transformação, orienta-

dos para o restabelecimento de uma ordem que já faz parte do passado, tida como ideal, mais do que para a simples manutenção da ordem vigente. Nessa ótica, a questão da luta de classes está no miolo da temática dos movimentos sociais... (FERRARO; RIBEIRO, 1999, p. 9).

Com essa percepção, a de que os movimentos sociais podem significar tanto a luta pela transformação quanto a resistência à mudança, pode-se considerar que, historicamente, o liberalismo, enquanto combatente ao modelo feudal, é um movimento revolucionário que traz em seu bojo uma proposta de sociedade, de escola, de ciência e de Estado. Ao instituir-se, entretanto, coloca-se em confronto com outro movimento, o movimento operário, que, ainda em construção, elabora em suas lutas seus projetos sociais, pedagógicos, científicos e de organização das relações de trabalho e de poder.

O atual neoliberalismo é, desse ponto de vista, uma reação exacerbada ao avanço dos movimentos sociais revolucionários; é, ainda, um movimento que retroage, não só com referência aos princípios formais de liberdade e igualdade enquanto fundamentos do Estado liberal, mas em relação ao seu constitutivo, à cidadania burguesa e seu instrumento de realização, à educação pública, leiga, gratuita, enquanto um direito que deveria estar acessível a todos (LOPES, 1981; RIBEIRO, 1997; GAILLE, 1998).

A educação também é um termo polissêmico que o liberalismo, ao consolidar-se como organização social e

pensamento dominante, definiu, através da sociologia funcionalista que o representa, como instrução escolar. Até então e enquanto formação humana, a educação integrava processos sociais e culturais e, no caso das classes proprietárias da terra, não incluía aprendizados relacionados aos processos produtivos; no caso das classes não proprietárias da terra, podia, no caso dos artesãos, ou não, no caso dos camponeses, incluir aprendizados de leitura, escrita e cálculo. A vida social e cultural, a experiência do trabalho e uma possível instrução para os indivíduos do sexo masculino não estavam dissociadas para as classes que viviam do trabalho. Assim, a redução que hoje fazemos da educação à escolarização é um processo histórico que passou por intensas disputas de projetos educativos (RIBEIRO, 1997).

Para o que proponho neste trabalho tenho a educação como um processo mais abrangente, que inclui os aprendizados escolares, porém os transcende para abarcar, conforme o que foi proposto pelo Fórum Nacional de Educação,⁵ em seu art. 1º: “Todos os processos educativos que têm lugar na sociedade, nas diversas atividades em que se produzem as condições de existência humana, especialmente no trabalho produtivo.”

Nessa concepção, a referência para a formação humana são as práticas sociais, nas quais estão compreendidos o trabalho, a cultura, as trocas econômicas, os aprendizados escola-

res e as lutas sociais, podendo daí depreender-se o caráter pedagógico de que se revestem os movimentos sociais, tema já abordado em inúmeros textos (RIBEIRO, 1987; 1998; 1999c). Também me valho dos estudos sobre a dimensão pedagógica dos movimentos sociais feitos por Arroyo (1998; s.d.) e por Caldart (2000).

Pretendo desvelar a oculta relação entre educação e movimentos sociais, sejam estes de caráter revolucionário ou reacionário. Para o alcance desse propósito privilegiarei o que a LDBEN nº 9 394/96 designa como educação básica, ou seja: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (LDBEN nº 9 394/96, cap. II - Da Educação Básica; Seção - Das Disposições Gerais).

Invoco o caráter educativo dos movimentos sociais para a construção de identidades coletivas e estratégias de luta; penso que a educação seja um conceito mais abrangente do que instrução escolar. Neste texto, entretanto, as minhas preocupações estão mais direcionadas para a educação básica oferecida pela escola, a que todo o cidadão, em tese, teria direito, sem deixar de reconhecer a dimensão educativa dos movimentos sociais e a importância de uma formação universitária.

A escola pública, leiga e gratuita produzida pelo movimento social liberal

Começarei a análise de “trás para diante”, ou melhor, do que hoje vigora, o movimento neoliberal, definidor de diferentes modelos e qualidades de escola em consonância com a “livre iniciativa do capital” e o poder aquisitivo dos indivíduos. Caracterizo o movimento neoliberal ou ultraliberal como conservador e retrógrado quando comparado aos clássicos do pensamento liberal. Com essa finalidade, tomo de empréstimo as idéias de Ferraro (2000) para afirmar que o movimento retrógrado e reacionário, que advoga a não-intervenção do Estado na economia e inclui nesta “economia” a educação, não é tão novo assim; mais do que em Friedman e Hayek, que ressuscitaram a doutrina e lhe deram uma feição “neo” no final da década de 30 do século XX, suas raízes estão em Malthus e Spencer, os quais representam, respectivamente, o primeiro e o segundo momento de uma tradição liberal reacionária que tem continuidade com o atual neoliberalismo.⁶

Aparentemente, o cotidiano escolar parece não estar afetado por movimentos sociais. Todavia, é preciso cautela diante dessa primeira impressão; é preciso parar e fixar o olhar para captar uma realidade na qual se movem diferentes e contraditórios interesses e forças. Para observar melhor como isso acontece, precisamos retomar a história e algumas idéias do pensamento liberal clássico.

A necessidade de refutar os velhos dogmas e de difundir as luzes do conhecimento dá a medida da importância da escola pública e leiga para o movimento liberal, que se contrapôs ao *Ancien Régime*. Isso pode ser observado em Smith (1996), economista político inglês que, em 1776, já fazia a seguinte afirmação:

O Estado pode impor à quase totalidade da população a obrigatoriedade de adquirir tais elementos mais essenciais da educação [...]. Acontece, porém, que o Estado auferir certa considerável vantagem da instrução do povo. Quanto mais instruído ele for menos estará sujeito às ilusões do entusiasmo e da superstição que, entre nações ignorantes, muitas vezes dão origem às mais temíveis desordens (p. 247-349).

Com argumentação semelhante, Condorcet, “o último dos enciclopedistas”, declarava em sua obra, escrita em 1793, que era possível “instruir a massa inteira de um povo com tudo aquilo que cada homem precisa saber para a economia doméstica, para a administração de seus negócios, para o livre desenvolvimento de sua indústria e de suas faculdades [...]. Enfim, a instrução bem dirigida corrige a desigualdade natural das faculdades” (1993, p. 184-186).

Se observarmos algumas obras e debates referentes ao Século das Luzes, que alimentaram o processo revolucionário francês e influenciaram a educação até o século XX, como as de Kant (1966; 1996) e Rousseau (1968), por exemplo, veremos a importância que assumiu a instrução pública e leiga como um veículo de disciplinamen-

to para o trabalho de fábrica e para o controle dos cidadãos pelo conhecimento das leis de subordinação ao Estado nacional e para o próprio processo de consolidação desse Estado, através da uniformização do ensino da língua nacional (RIBEIRO, 1997; LOPES, 1981; BUFFA, 1995).

A escola ocupou um lugar de destaque nos processos e nas idéias que revolucionaram o sistema feudal, embora o modelo de sociedade que acabou por consolidar-se resultasse da força da nova classe, que imprimiu, também à escola, a desigualdade das relações materiais e políticas de constituição da nova sociedade. Mesmo assim, é preciso reconhecer que ao movimento social liberal devem-se as argumentações que sustentavam a necessidade de uma escola pública, leiga, gratuita, para todos.

Os discursos liberais que defendiam a escola pública, leiga e gratuita para o povo, como é de sua natureza, permaneceram no papel, enquanto a consolidação da sociedade burguesa far-se-ia no século XIX, em pleno confronto com o movimento operário organizado, confronto este que atravessaria o século, produzindo novos discursos sobre a sociedade e a educação.

O confronto entre liberalismo e socialismo: o trabalho como princípio educativo

Vimos até aqui que o caráter revolucionário do movimento social liberal, que transformou a estrutura social e

educacional do feudalismo, projetou também uma educação centralizada numa escola pública, de base científica, como instrumento de regulação do Estado e de preparação para o trabalho. Ao assentar-se, no entanto, a sociedade burguesa conquistada pelo movimento social liberal trouxe em si a contradição e o confronto, com o que passou, então, a significar um movimento social revolucionário, aquele que é constituído pela “classe que vive do trabalho”, marcadamente, mas não só, pelo operariado.

Dos movimentos sociais protagonizados pelas classes trabalhadoras destaco alguns flashes que evidenciam as preocupações desses movimentos com a educação.

Elaborado por Marx e Engels, o *Manifesto do Partido Comunista* [s.d.], que definia o programa dos movimentos revolucionários de 1848, colocava a “educação pública e gratuita de todas as crianças, abolição do trabalho infantil das crianças nas fábricas [...]. Combinação da educação com a produção material” (p. 34), entre as medidas necessárias para a construção de uma sociedade socialista. Em outro contexto, ao analisar as propostas do Partido Operário Alemão, em 1875, Marx (1979, p. 30-34) negou que a tarefa de educar o povo fosse delegada ao Estado burguês; este, quando muito, deveria fornecer os recursos para o funcionamento das escolas e para a formação dos professores, porque “é o Estado quem precisa receber uma educação muito severa” por parte da classe operária.

A derrota dos movimentos operários revolucionários de 1848 na Europa significou o retrocesso de um movimento que incorporava conquistas à organização do sistema público de ensino. Na França, que elegeu Luiz Napoleão presidente da República, a lei de 1850 resultou de “uma campanha empreendida pelos elementos católicos e reacionários, adversários do laicismo e dos progressos sociais, por temor ao predomínio do socialismo” (LUZURIAGA, 1959, p. 67). Do mesmo modo, na Alemanha, o movimento a favor da educação nacional, sustentado pelos professores formados nas escolas normais, “sofreu todavia grave retrocesso, como se disse, com o novo rei prussiano” (p. 80), o que vem a mostrar, de um lado, que a educação também é capaz de influenciar movimentos sociais transformadores e, de outro, que os movimentos sociais reacionários vêm acompanhados de políticas, legislações e práticas educacionais conservadoras e retrógradas.⁷

Os trabalhadores que se organizaram para defender a Comuna de Paris, abandonada pelo governo provisório francês ao ser invadida pelo exército da Prússia, na Guerra Franco-Prussiana de 1871 (BOTTOMORE, 1997), também assumiram o poder e as tarefas do Estado, entre essas, a organização da educação. Nosella (1986) vê na Comuna de Paris o ponto de partida para “a formulação do estatuto pedagógico da classe trabalhadora”. Para os *communards*:

O trabalho é a lei humana, pois é ao mesmo tempo vida e bem-estar da socie-

dade e do indivíduo. A educação deverá logicamente partir deste progresso, deste avanço da humanidade. Ela deverá glorificar o trabalhador, condenar o ocioso que consome sem produzir [...]. É preciso que a educação seja profissional e integral (FROUMOV, 1958, p. 186-187).

Foi o movimento operário, então, o que colocou com muita ênfase o vínculo entre o trabalho industrial e a formação escolar, o que iria se concretizar na organização da educação russa após a Revolução de Outubro de 1917, principalmente no período liderado por Lenin (LÊNIN, 1977; MAKARENKO, [s.d.]; PISTRÁK, 1981; RIBEIRO, 1999b).

Movimentos revolucionários impõem um repensar a sociedade e a educação

As duas primeiras décadas do século XX foram movidas por revoluções operárias, estimuladas, de um lado, pela crise de acumulação geradora de desemprego e rebaixamento salarial, principalmente porque, nessa época, os trabalhadores ainda não haviam conquistado direitos de proteção ao trabalho, próprios do Estado-Providência; de outro, devido à conquista do Estado russo, pelos trabalhadores, o que viria a influenciar os movimentos sociais em todo o mundo, despertando inclusive movimentos de forte reação, como foram o fascismo italiano e o nazismo alemão.

Na Alemanha, o movimento pela escola unificada inseriu-se no debate

sobre questões políticas que envolviam toda a sociedade. Na Conferência Escolar Nacional, realizada em 1920, a proposta de uma escola mais igualitária foi vencida pela proposta de uma educação para todas as crianças, sem exceção, “na medida de suas disposições” (LUZURIAGA, 1959, p. 101; MACHADO, 1989, p. 175), indicando que a criação de escolas diferenciadas para ricos e pobres teve o respaldo dos professores. Na França, o movimento pela democratização da educação, liderado por *Les Compagnons*, um coletivo de professores dos três graus de ensino que haviam combatido na Primeira Guerra Mundial, foi influenciado pelo movimento da “escola unificada”, iniciado na Alemanha. Do mesmo modo que os professores alemães, os professores franceses compreendiam a democratização como o acesso à escola por mérito, pois, segundo o artigo de Édouard Herriot (apud LUZURIAGA, 1959, p. 112), que viria a influenciar o movimento de democratização da educação na França, por “escola única” entendia-se “o ensino democrático fundado na seleção por mérito”. A “seleção por mérito” pode ter representado um avanço se comparada à seleção por classe social, que eliminava completamente as chances dos filhos dos trabalhadores de frequentarem a escola. Entretanto, ainda estava longe de significar a democratização da educação.

Movimentos sociais revolucionários nas primeiras décadas do século XX, influenciados principalmente pela Revolução Russa, produziram novos e

contraditórios discursos sobre a escola ativa, que prepara para o trabalho e exercita a cidadania, e sobre a escola unitária, voltada para a formação humana omnilateral, tendo o trabalho industrial como princípio educativo.

Antonio Gramsci é o sistematizador da proposta marxista de união entre trabalho industrial e ensino. Projetando a nova sociedade socialista italiana, antes de ser aprisionado pelo fascismo, Gramsci definiu que “a educação técnica, estreitamente ligada ao trabalho industrial, mesmo ao mais primitivo e desqualificado, deve constituir a base do novo tipo de intelectual” (GRAMSCI, [s.d.], p. 11). O mesmo autor propunha, ainda, uma escola unitária, que, em parte, corresponde ao que a LDBEN define como escola básica,⁸ com um currículo que contemple os fundamentos da sociedade, do trabalho, da ciência e da história. Essa seria uma escola de “cultura desinteressada”, ou seja, “de ampla visão, séria, profunda, universal e coletiva, que interessa a todos os homens” (NOSELLA, 1992, p. 18).

Com exceção dos revolucionários russos que conquistaram o poder, os movimentos operários europeus foram derrotados, mas sua força impôs conquistas sociais de proteção ao trabalho e de democratização da educação. Associadas ao paradigma taylorista-fordista de acumulação, direcionado para a produção e o consumo de massa, essas conquistas tomaram a forma de Estado-Providência, significando uma espécie de trégua entre o operariado e os capitalistas europeus. Enquanto

isso, o operariado explorado e sem direitos do chamado “Terceiro Mundo” pagava a conta dos benefícios sociais conquistados pelos operários europeus.

Além dos partidos comunistas e social-democrata alemão, também no movimento anarquista internacional havia uma preocupação muito grande com a escola, não naquela ótica idealista de que a educação pudesse transformar a sociedade, mas dentro de uma concepção de que era preciso criar novos hábitos, concepções e cultura que garantam o fortalecimento e a manutenção de uma nova sociedade após a sua instituição. De acordo com os anarquistas, a educação

não era o único nem o mais importante agente responsável pelo desencadeamento da revolução social e pela consolidação das mudanças por ela provocadas; mas era evidente, para eles, que sem a formação prévia de consciências e vontades libertárias por meio de tarefas adequadas, entre as quais incluíam-se as educacionais, a transformação social correria o risco de tomar um rumo não desejado (LUIZETTO apud MORIYÓN, 1989, p. 10).

Os movimentos anarquistas propunham-se a instaurar uma sociedade autogestionária e solidária e, para essa conquista, a educação, entendida nos seus aspectos formais, não formais e informais, desempenharia papel importante; isso significa dizer que os anarquistas não se preocupavam apenas em criar escolas e métodos de ensino alternativos, mas, para eles, “trata-se também de que a mesma organização em que se reúnem os libertários

seja substancialmente pedagógica em toda a sua forma de funcionar” (MORIYÓN, 1989, p. 25).

Os movimentos operários do final do século XIX e das primeiras décadas do século XX no Brasil foram profundamente influenciados pelas idéias anarquistas. Esses movimentos manifestavam séria preocupação com a educação dos operários até como forma de divulgar suas idéias. Há poucos estudos sobre esses movimentos e suas propostas para a educação, sendo mais conhecidos os que foram organizados por Ghiraldelli (1987, 1991).

A escola ativa como contraponto à escola omnilateral socialista

É em Marx e Engels, mas especialmente em Lenine, que colocou em prática alguns pressupostos da relação trabalho produtivo e ensino, na Rússia, após a Revolução, e em Gramsci, que sistematizou e deu forma à proposta que relaciona trabalho industrial e escola unitária, que se pode compreender o projeto que coloca o trabalho produtivo como princípio educativo do que corresponderia hoje a uma escola básica. A proposta de uma escola unitária, direcionada para a formação omnilateral, tendo por princípio pedagógico o trabalho industrial, está amarrada a um projeto de sociedade socialista e teve suas raízes no movimento operário europeu que buscava a transformação social; foi

aperfeiçoada na luta que os operários italianos moveram contra o fascismo e posta em prática na organização do sistema educacional russo.

Confrontando-se com esses projetos de sociedade socialista e de educação vinculada organicamente ao trabalho, pensadores educacionais liberais europeus e americanos propuseram a escola ativa num contexto de urbanização, desenvolvimento industrial e democratização da educação, portanto, de conservação da sociedade liberal. O que hoje conhecemos como influência de John Dewey e Jean Piaget, no que é conceptualizado como *escola ativa* e que, no Brasil, veio a fundamentar o Movimento dos Pioneiros da Escola Nova (GHIRALDELLI, 1991; GADOTTI, 1993), pode ser remetido a movimentos sociais geradores de discussões sobre a sociedade e a educação.

Na perspectiva do confronto entre projetos de sociedade e de educação liberal e socialista, a escola ativa representa, portanto, a concepção liberal de educação enquanto preparação para o trabalho. A escola ativa contrapõe-se à pedagogia herbartiana, herdeira do iluminismo, voltada para a formação do homem burguês culto e ilustrado. O desenvolvimento da sociedade urbano-industrial criou novas necessidades de aprendizado escolar e de costumes que iriam suscitar, baseada na crítica à pedagogia tradicional de Herbart, uma proposta de ensino mais condizente com a modernidade capitalista. A emancipação proposta por ambas as escolas (tradicional e ativa) pode ser

compreendida dentro do projeto burguês de sociedade que, num primeiro momento, precisava consolidar-se enquanto Estado nacional e afirmar seu domínio de classe perante o clero e a aristocracia, defendendo, então, uma educação para a cidadania, isenta dos privilégios estamentais. Num segundo momento, já o sistema capitalista consolidado apresentaria exigências concernentes ao processo de modernização, que diziam respeito à criação de uma nova cultura, adequada à vida urbana e aos processos de trabalho fabris.

Não é possível deixar de considerar, por trás da explicação simplista, quase convincente, a necessidade de uma pedagogia da ação, centrada no aluno, as transformações ocorridas no mundo durante a primeira metade do século XX, sobretudo as duas grandes guerras mundiais e os processos revolucionários que culminaram com as revoluções russa (1917), chinesa (1949) e cubana (1959). Principalmente esses processos revolucionários vitoriosos impuseram a necessidade de o capitalismo produzir reformas no sistema, que contemplassem o operariado com alguns benefícios resultantes da riqueza socialmente produzida, tomando o Estado liberal a forma de Estado-Providência.

As informações científicas que passaram a alicerçar a educação básica nesse período, respaldadas em observações, testes, acompanhamentos e tabelas estatísticas, iriam permitir a definição de padrões de “normalidade” e de “deficiência”, os quais orientariam

a classificação dos alunos, fundamentando a elaboração de critérios para a organização das turmas e, em nível mais amplo, a necessidade de escolas diferenciadas para populações diferenciadas. As diferenças individuais, apoiadas cientificamente, permitem explicar o fracasso e/ou o sucesso do aluno e a conseqüente posição do indivíduo na sociedade, como uma questão de inteligência ou de mérito. À psicologia e à biologia junta-se a sociologia, que caracteriza a educação como mecanismo democrático para solucionar tanto as desigualdades quanto as distorções funcionais daqueles que estão à margem (agora excluídos), ou que são rejeitados pelas classificações e padronizações de normalidade do sistema. A escola, nessa ótica, assume o papel de instrumento, por excelência, para propiciar a mobilidade social ou para corrigir as desigualdades sociais no âmbito da distribuição sem, no entanto, atingir a raiz do sistema, as relações sociais de produção.

Aquilo que os pensadores vinculados ao projeto social liberal identificaram, numa perspectiva pragmática, como atividade que resultaria em uma preparação para o trabalho, os intelectuais orgânicos, que representavam o projeto socialista, identificavam como trabalho produtivo (prática) articulado à formação escolar (teoria). As lutas e contradições que marcaram o espaço de produção das propostas permitem perceber, na escola ativa, enquanto projeto vencedor, avanços incorporados dos embates travados com a proposta socialista.

A escola ativa, que, no Brasil, tomou o nome de “Escola Nova”, foi capaz de detectar problemas pedagógicos e construir métodos ativos, propiciadores da participação dos alunos. Entretanto, enquanto projeto conservador, não desceu até a raiz das desigualdades produtoras das diferenças sociais, servindo mais para justificá-las do que para superá-las. Para Saviani (1987), a participação política das camadas populares, viabilizada pelo acesso à escola, constituiu-se em ameaça às classes dominantes, que lançaram mão da Escola Nova como instrumento de recomposição de sua hegemonia. Ao chamar a atenção para

a qualidade do ensino, a “escola nova” desloca o eixo de preocupações do âmbito político [...] para o âmbito técnico-pedagógico [...], cumprindo, ao mesmo tempo, uma dupla função; manter a expansão da escola nos limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses (SAVIANI, 1987, p. 31-32).

O contexto de grandes mobilizações e greves operárias, nas duas primeiras décadas do século XX, de perseguição aos movimentos operários e de elaboração de um estatuto jurídico mínimo de proteção ao emprego urbano formal, no período do Estado Novo (1930-1945), foi o solo onde se travaram os embates sobre a educação brasileira. Porém, muito pouco das propostas produzidas nesses debates foi considerado na primeira LDBEN, a nº 4 024/61, que levou 13 anos para ser aprovada em decorrência dos debates entre os setores conservadores,

representados por católicos, e setores progressistas, representados por um conjunto de tendências, com predomínio dos liberais (CURY, 1978).

1968: um marco nos movimentos sociais e nas propostas educacionais contemporâneas

As duas grandes guerras mundiais ficam reduzidas a uma se as considerarmos como movimentos de disputa por hegemonia no mercado mundial entre os países, na Europa; os Estados Unidos, na América, e o Japão, na Ásia. Ao mesmo tempo em que se deslocaram os objetivos revolucionários da década de 20 para a defesa do Estado-nação (Primeira Guerra), a conjuntura de recessão e desemprego, no entreguerras, favoreceu o surgimento do fascismo e do nazismo, movimentos reacionários de perseguição aos judeus e aos comunistas, que, por sua vez, justificariam a participação dos países aliados na Segunda Guerra como um movimento de luta pela “democracia”.

O término da Segunda Guerra coincidiu com processos de (re)democratização da sociedade na esteira dos discursos dos países aliados, que apre-goavam os ideais de liberdade, não sem antes demarcar o território onde se iria mover a Guerra Fria. À frente dos aliados, os EUA, representando a democracia, fizeram uma demonstração de força perante a Rússia, o “perigo vermelho”, através do lançamento

de bombas atômicas em Hiroshima e Nagasaki (1945), quando o Japão já dava mostras de aceitar as condições de rendição.

A repercussão desses movimentos no processo de (re)democratização das sociedades foi enorme. O “perigo vermelho”, que, em 1949, contaminou a China, impôs ao capital uma redefinição do Estado. Contrariando o movimento reacionário neoliberal, organizado em 1938 (FERRARO, 2000; DIXON, 1998), o Estado passou a executar políticas sociais de redistribuição de renda e de regulação social.⁹ De um lado, o modelo de produção taylorista-fordista, voltado para o consumo de massa e colocando em prática uma gestão científica, iria exigir uma massa de trabalhadores qualificados em nível médio, principalmente para o setor de serviços; de outro, o processo de reconstrução da Europa estimularia o crescimento do mercado de trabalho.

Diz-se que, no século XIX, consolidou-se o modelo liberal de sociedade, mas foi no século XX, no pós-guerra, tendo como horizonte a produção e o consumo de massa e a ameaça do “perigo vermelho”, que se consolidaram processos de democratização da educação básica, decantados nos discursos iluministas desde o século XVIII. Movimentos sociais de naturezas e conteúdos diversos, como as guerras, as mudanças nos processos produtivos e o avanço dos regimes comunistas, iriam contribuir para ampliar as condições de acesso à escola, inclusive à universidade, e para qualificar a educação básica, interferindo no sentido

de oferecer melhorias à formação, às condições de trabalho e aos salários dos professores.

Essas conquistas dos trabalhadores, em especial, dos professores, obtidas no terreno da educação pública, iriam voltar-se contra o sistema, em 1968, quando o padrão de acumulação taylorista-fordista e o modelo de “escola integradora” a ele acoplado (GENTILI, 1998) começaram a dar sinais de esgotamento. Ressalto aqui a via dupla de influências recíprocas entre movimentos sociais e educação.

Os movimentos sociais do século XIX e das décadas iniciais do século XX tinham como sujeito coletivo principal o operariado fabril; como ideologia, o marxismo-leninismo; como objetivo, a luta para conquistar o Estado e, desse modo, romper as relações de exploração do trabalho pelo capital. A sua teoria educacional de associação entre trabalho e escola foi aplicada na Rússia, porém são poucos os estudos que permitem conhecer melhor seus resultados. Importa aqui saber que, na Rússia, um país com a maioria de sua população constituída por camponeses analfabetos até as primeiras décadas do século XX, a revolução priorizou uma educação qualificada ao seu povo, de modo a competir em produção científico-tecnológica com os EUA, ao enviar o satélite (*sputnik*) à Lua, em 1957, e ao realizar, em 1961, o primeiro voo em nave espacial. A China, outro país em que a maioria da população era de agricultores analfabetos, plantadores de arroz e famintos, fez uma revolução social e cultural e hoje

consegue relacionar-se com autonomia com o mercado internacional; Cuba, uma ilha de descendentes de índios e de escravos, apesar do boicote americano que já dura há mais de quarenta anos, consegue oferecer nove anos de escola pública e exportar seu modelo de saúde pública...

Entretanto, a utopia socialista que alimentou os movimentos revolucionários, baseada nos elementos classe operária, marxismo-leninismo e conquista do Estado, começou a ser contestada quando a URSS interveio, com tanques de guerra, impedindo processos de emancipação da Hungria (1956) e da Tchecoslováquia (1968). Além das críticas dirigidas a essas invasões, o Ocidente tomou conhecimento dos processos violentos de coletivização da terra e de criminalização de dissidentes políticos, enviados para campos de trabalhos forçados, na Sibéria, no governo de Stálin, que veio a substituir Lênin,¹⁰ no que se tornara a URSS.

Produziu-se, com isso, um desencanto com as utopias que, até então, haviam mobilizado as lutas emancipatórias dos trabalhadores. Junto com o desconhecimento que cercava as civilizações orientais (o lado oriental da Rússia e a China), o “progresso” do modelo de acumulação taylorista-fordista, apoiado na *indústria cultural*, ideologia difundida pelos meios de comunicação e entretenimento, como o cinema e a televisão (Adorno e Horkheimer, 1985), dificultava que se questionassem a exploração do trabalho e as desigualdades sociais produ-

zidas pelo capitalismo. Críticas aos regimes comunistas, os quais tomaram formas totalitárias de um capitalismo de Estado, alimentavam esse desencanto.¹¹

Durante o longo período de crescimento econômico, nos chamados “anos dourados” (1945-1975), o contrato social estabelecido entre sindicatos, Igreja e empresários, mediado pelo Estado-Providência, possibilitou condições de ascensão social do operariado, arrefecendo seus ímpetus revolucionários (HOBSBAWM, 1995; OFFE, 1995). Dentro desse período em que ainda vigorava o Estado-Providência europeu, ocorreu, na década de 40 à de 60 do século XX, a independência política das colônias que países europeus ainda mantinham na África e na Ásia. Junto com os significados trazidos pelas invasões da Hungria e da Tchecoslováquia, pela URSS, esses processos de emancipação colonial colocaram novas questões aos antropólogos e aos movimentos sociais, liderados pelos estudantes e iniciados na França, em maio de 1968. “Os movimentos étnicos, os conflitos raciais, o movimento de mulheres e a temática ecologia ampliaram o impacto de novas demandas, assim como os temas do desarmamento ligados ao desgaste da política da Guerra Fria” (BOCAYUVA, 2000, p. 95).

O movimento revolucionário de 1968, que nasceu dentro da Universidade de Paris, iniciou com uma manifestação contra medidas disciplinares impostas a um grupo de estudantes. A construção de barricadas e o con-

fronto com a polícia levaram a que o movimento estudantil ganhasse proporções maiores, com o apoio dos professores, da população em geral e da mais poderosa central sindical da França. Segundo Marcuse (1999, p. 62), os estudantes eram contrários “ao regime autoritário na França, pela politização da universidade, isto é, pelo estabelecimento de um vínculo efetivo e visível entre o que é ensinado na sala de aula e o que está acontecendo fora da sala de aula”, mas reivindicavam, também, que houvesse mais empregos porque o maior temor dos estudantes, ao concluírem seus cursos, era não encontrar um trabalho com o qual pudessem sustentar-se e construir uma família.¹²

Iniciado por estudantes universitários franceses, o Movimento de Maio de 1968 ganhou sindicatos, ruas, fábricas, atravessou fronteiras, causando agitação em outros países, inclusive no Brasil, em que os estudantes, liderados pela União Nacional dos Estudantes (UNE), fizeram a passeata de protesto dos cem mil, em plena ditadura militar, na qual foi morto um estudante (FÁVERO, 1995).

Diferentemente das organizações operárias que caracterizavam os movimentos revolucionários, o movimento de massas iniciado na França foi espontâneo e caracterizou-se pela ocupação dos espaços públicos e privados, como as ruas, salas de aula e fábricas, tendo influenciado os novos movimentos populares, que passaram a utilizar-se da estratégia de ocupação. Esse movimento mostrou que

os estudantes podem integrar forças sociais de mudança, embora as suas conquistas, que ficaram restritas à organização acadêmica, tenham sido proporcionalmente pequenas em relação ao peso e à importância que assumiu a mobilização.

No Brasil, a luta dos estudantes pela democratização da sociedade e da educação influenciou a Reforma Universitária (lei nº 5 540/68) e a lei nº 5 692/71 (para o 1º e 2º graus), feitas pela ditadura militar com os propósitos de desqualificar a escola pública, principalmente a formação oferecida pelo ensino médio,¹³ despolitizar os cursos universitários e aliviar a pressão por vagas nas universidades públicas (FÁVERO, 1995; ROMANELLI, 1986).

Processos de democratização e movimentos sociais populares no Brasil

No Brasil, processos de redemocratização, tanto em 1945, ao encerrar-se a ditadura do Estado Novo, quanto em 1985, ao encerrar-se a ditadura militar, foram conduzidos pelas classes dominantes, porém com um discurso contendo promessas de realização dos pleitos dos movimentos sociais, que obrigaram aquelas classes a mudar a face dos governos ditatoriais.

No período posterior ao Estado Novo, os governos que se sucederam, até 1964, assumiram o populismo como estratégia de colocar em prática pro-

jetos nacionais de desenvolvimento. Porém, se o populismo permite colocar o povo como massa de manobra para a realização de projetos que enfrentam a reação de determinados grupos e/ou classes sociais conservadores, ao mesmo tempo, o povo valorizado pode assumir o protagonismo das ações e pôr em risco a permanência e os objetivos do próprio governo. Os movimentos populares de alfabetização e de resgate da cultura popular, iniciados no Nordeste, podem ser considerados nesta ótica: a de governos populistas que tentaram implementar um projeto nacional-desenvolvimentista.

Esses movimentos possibilitaram uma aproximação entre populações pobres e estudantes do ensino médio e superior, que acreditavam na educação ou conscientização das camadas populares como o principal móvel para atingir o pretendido desenvolvimento nacional. Esse foi um momento em que as universidades discutiram a sua relação com a comunidade e o seu papel no desenvolvimento do país. Foi nesse contexto que Paulo Freire criou seu método de alfabetização, que serviria de mote para que entidades assistenciais e governo propusessem uma Campanha Nacional de Alfabetização (ROMANELLI, 1986).

O trabalho de alfabetização/conscientização, que tem Paulo Freire como referência, os trabalhos de cultura popular, que nos remetem principalmente à UNE, e a formação de lideranças jovens, feita pela Igreja Católica, estavam diretamente associados aos movimentos sociais, como a organização de

sindicatos de trabalhadores rurais, de ligas camponesas e manifestações de trabalhadores urbanos, principalmente portuários e ferroviários. Havia, no entanto, um acordo entre governo federal e sindicatos, dentro da política autoritária e populista, que significava uma certa perda da autonomia de ação desses sindicatos.

A perseguição às lideranças sindicais, a professores e a estudantes mostra, nesse caso, a força dos movimentos sociais, que romperam o pacto populista e provocaram uma reação por parte da burguesia nacional, associada ao capital internacional, a qual usou os militares para dar o golpe de 1964. Permite-nos, ainda, perguntar: até que ponto os trabalhos de educação popular e cultura popular foram capazes de influenciar nos processos organizativos dos trabalhadores que impuseram uma reação do capital, representada pela ditadura militar? Dessa história pode-se afirmar que, se, de fato, houvesse vontade política e soberania, o governo brasileiro teria condições não só de alfabetizar, mas de elevar o nível de escolarização da população brasileira, pelo menos, até os oito anos do ensino fundamental.

O descompromisso cada vez maior do Estado brasileiro com a educação, da infantil à superior, comprova que essa vontade e soberania não existem; a subserviência aos propósitos do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional respaldaram o discurso do ministro da Educação, quando afirmou, em 2001, que o “modelo de ensino público superior gratuito estará

falido dentro dos próximos quatro ou cinco anos”. Essa é a face nem sempre visível do movimento reacionário neoliberal, que subtrai às camadas populares o direito a uma educação básica e superior públicas de qualidade. Talvez o Estado precise, mesmo, ser severamente educado pelas camadas populares, como já dizia Marx (1979).

A década de 80 foi rica em movimentos sociais populares que demonstraram possuir um caráter combativo e organizar-se com autonomia em relação aos poderes constituídos e à Igreja, embora contassem com a participação de setores progressistas das Igrejas cristãs. Uma novidade nesses movimentos foi a criação, em quase todos os estados e em muitos municípios, de associações de professores das escolas públicas, depois transformadas em sindicatos e na Confederação dos Trabalhadores da Educação (CNTE), e de sindicatos de professores de escolas e universidades privadas. Foi criado também, pelos professores universitários, o que veio a tornar-se o Andes/Sindicato Nacional. Grande parte das lideranças que viriam a organizar as oposições sindicais e a concorrer a cargos legislativos e executivos pelos partidos de esquerda saíram de trabalhos de organização de base e de formação política feitos pelos setores progressistas da Igreja Católica e da Igreja Evangélica de Confissão Luterana (IECL), os quais permaneceram desenvolvendo trabalhos de organização das Comunidades Eclesiais de Base e formação de lideranças, no período da ditadura militar.¹⁴

Não estou querendo idealizar tais movimentos que tiveram um forte refluxo na década de 90; há muitos estudos sobre greves e organizações sindicais que focalizam as novas questões colocadas pelos movimentos sociais na década de 1980, seus avanços e contradições. Meu objetivo é mostrar uma relação forte e contínua, de mão dupla, entre movimentos sociais e educação, seja a educação escolar, seja a alfabetização de adultos, seja a cultura popular, seja a educação restrita à formação política, seja a organização em associações e sindicatos dos segmentos vinculados à educação. Os processos organizativos dos professores viriam a significar intensa participação na elaboração de propostas para a reestruturação dos cursos de formação do educador e para a nova LDBEN no período de conquista da redemocratização.

Na elaboração de propostas sobre a educação na Constituinte e, mais tarde, do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases que viria a regulamentar a educação na Constituição de 1988, o debate sobre o trabalho como princípio educativo foi retomado pelos pensadores educacionais brasileiros organizados em associações científicas e de caráter sindical. Participaram amplamente desse debate os movimentos organizados de professores, pais e estudantes, incluindo-se questões referentes à educação especial e à educação indígena. Os professores e estudantes de todo o país, no entanto, não tiveram forças para aprovar projetos para cuja elaboração contribuíram. A legislação

educacional brasileira, com o apoio da maioria conservadora e reacionária no Congresso Nacional, vem sendo imposta, seja por manobras regimentais, como ocorreu com a LDB “Darcy Ribeiro”, seja via decreto-lei (RIBEIRO, 2000).

Movimentos sociais e educação básica hoje

O desemprego, tanto estrutural quanto tecnológico, aliado ao desmantelamento do incipiente Estado-Providência, conquistado pelos trabalhadores com muitas lutas na era Vargas, resultou na diminuição da base dos sindicatos, no aumento dos obstáculos para organizar uma greve e na perplexidade diante de um contexto no qual os trabalhadores não estão conseguindo distinguir as armas de luta de que ainda dispõem.

Ao contrário do que afirmam alguns autores sobre a extinção do trabalho, mais do que nunca este continua a existir, retrocedendo a formas precarizadas, algumas próprias do século XIX; recolocando a escravidão sob outras faces; gerando máfias e redes de tráfico (prostituição infantil, drogas, armas, dólares) como alternativas de sobrevivência. O trabalho informal e sem direitos, entretanto, não tem tido a potencialidade de organização transformadora que a produção social, no interior das fábricas, foi capaz de potencializar operários em outras épocas, tanto no mundo quanto no Brasil (ANTUNES, 1999; RIBEIRO; FERRARO; VERONEZ, 2001).

Associada à carência cada vez maior de vagas no mercado de trabalho formal, com carteira assinada e direitos sociais, coloca-se a questão da terra, inacessível para milhares de famílias que dela poderiam tirar o sustento e garantir a produção de alimentos. Os processos de urbanização e de industrialização sempre estiveram associados à expulsão de agricultores e de suas famílias para constituir um mercado de força de trabalho em condições de formar uma reserva de desempregados com os quais Estado e capital pudessem regular o valor dos salários, o que significa dizer que o desemprego é uma invenção e uma necessidade do capitalismo.

A educação básica integradora, nesse contexto, tem esvaziado as suas funções de incutir a disciplina da obediência e da competição para o emprego assalariado, de preparar para o exercício de uma profissão, de integrar à sociedade e de manter e difundir os valores da ordem vigente.

A política de municipalização do ensino fundamental estimula a criação de escolas-pólo nas sedes dos municípios, de modo que, mesmo nas áreas onde predomina uma produção agropecuária, são abandonadas as escolas rurais multisseriadas. Com isso, os filhos dos agricultores são desestimulados de freqüentar a escola porque, além de terem de percorrer longas distâncias (até 10 km), todo o ensino rural é direcionado para a cultura e os valores do trabalho e da vida urbanos (RIBEIRO, 2001).

Esse é o retrato da relação necessária entre a atual desqualificação da

educação pública e o movimento neoliberal, que privilegia o capital “delinqüente”, as grandes corporações e a diferença em favor do aumento da riqueza dos mais ricos; um movimento que percebe a pobreza como uma causa natural, necessária à competição, que, a seu tempo, a natureza mesma dará conta de resolver. Retrocede, assim, a concepções doutrinárias do século XIX, como mostra Ferraro (2000). A questão que fica subentendida, na perspectiva do neoliberalismo, é por que gastar com a formação básica qualificada de duzentos milhões de jovens latino-americanos se talvez haja empregos para, no máximo, quarenta milhões nesta primeira década do século XXI?

Nesse contexto de destruição de condições mínimas de trabalho, de cidadania e educação básica, conquistadas em séculos de lutas dos trabalhadores em nível nacional e internacional, que se alia à destruição do meio ambiente e ao genocídio de povos indígenas, africanos e de países pobres, de países de cultura islâmica, como fica a necessária relação entre movimentos sociais populares e educação?

As camadas populares não estão passivas nem imóveis à espera de que a natureza resolva eliminá-las pela fome, pelas doenças, pela miséria. A imensa maioria não quer participar da economia suja do tráfico de drogas ou nela encontrar solução para suas vidas; trabalhadores começam a dar-se conta, também, de que não querem a escola da submissão, da competição, da dependência, da discriminação...

Há, na atualidade, uma gama muito grande de movimentos em defesa das condições de vida no planeta, de luta pela punição dos crimes das ditaduras argentina e chilena; há forças revolucionárias lutando na Colômbia; há o Movimento Zapatista no México; há manifestações que unem movimentos de diferentes conteúdos contra uma globalização perversa que exclui a maioria e, para pensar uma outra globalização que integre efetivamente toda a humanidade, foi criado um Fórum Social Mundial, em Porto Alegre - RS. Em todos esses movimentos há esforços muito grandes para levar em conta os valores culturais dos povos que os constituem e para respeitar as diferenças, destacando-se o papel das mulheres, dos povos indígenas e africanos na construção das novas identidades desses sujeitos coletivos.

Na impossibilidade de abordá-los todos, detenho-me em dois tipos de movimentos. O primeiro, mais amplo, nomeio, provisoriamente, de “economia solidária”,¹⁵ o qual atua no âmbito da organização dos processos e das relações de trabalho cooperativo sem, necessariamente, ter uma atuação política correspondente. O segundo, mais restrito, também contempla a organização cooperativa de trabalho, aliando esta organização à luta por um projeto de sociedade e à formação política, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), um dos movimentos mais significativos da América Latina. Vejamos as necessárias associações desses movimentos com a educação básica.

A *economia solidária*, baseada no trabalho cooperativo, assume diferentes nomes e sentidos nos diversos países onde os trabalhadores a escolhem como uma via de solução para o desemprego (SINGER, 1998). Envolve atividades, às vezes articuladas, às vezes não, nas áreas da produção, comercialização, consumo e crédito. No âmbito da produção, que se apresenta como base para as demais atividades, o trabalho verdadeiramente cooperativo pressupõe que os trabalhadores sejam proprietários dos meios de produção e que pratiquem a autogestão e o rodízio de funções. Não pode haver a exploração de uns sobre outros através de relações de assalariamento, nem pode haver a subordinação de uns sobre outros que resulte da hierarquização dos postos de trabalho. Os debates colocados pelo que chamo “economia solidária popular”, tendo a ética da cooperação e da solidariedade como eixo, enfatizam a necessidade de se articular a produção ao consumo e ao crédito para que esta modalidade de economia possa ir criando raízes, fortalecendo-se e tornando-se uma alternativa viável ao sistema capitalista, produtor de mercadorias, explorador da força de trabalho, expropriador da terra e discriminador das relações de gênero, de etnia e de raça.

Para esses objetivos, de gerar uma nova cultura do trabalho, de instaurar novas relações interpessoais e com o mundo e de criar novos valores de produção e consumo, a economia solidária necessita de uma educação básica correspondente em seus valo-

res e perspectivas. A história do cooperativismo, que nasceu no século XIX combatendo a exploração do trabalho pelo capital, mostra, em todo o seu decorrer, a importância da educação cooperativa como princípio básico em todos os estatutos de cooperativas (SCHNEIDER, 1999).

Antes, entretanto, de começar a idealizar o movimento cooperativo e uma formação cooperativa conseqüente aos seus princípios, é preciso alertar que, desde o início das organizações associativas, os capitalistas têm estado atentos a elas, ou perseguindo-as ou impondo-lhes uma legislação e burocracia de subordinação, cujos critérios as transformam em empresas capitalistas. No contexto atual, além dessas iniciativas, os representantes do capital – empresas e Estado – também têm se utilizado do discurso sobre o trabalho cooperativado para “estimular” seus trabalhadores a se organizarem em cooperativas de trabalhadores autônomos, as quais passam a responsabilizar-se pelos encargos sociais e pelos riscos do trabalho sem a proteção da legislação trabalhista. Nesse sentido, o trabalho pseudocooperativo vem ao encontro da política neoliberal de liberar as empresas e o Estado dos custos sociais do trabalho, permanecendo este, no entanto, com os recursos arrecadados através dos impostos para sustentar o pagamento dos juros e dos serviços de uma dívida externa que nunca se paga.

Uma educação básica cooperativa ainda não existe; precisa ser criada por professores, pais e alunos que

queiram construir experiências de trabalho cooperativo na escola, articulado às experiências associativas de produção, consumo e crédito.

O MST, um movimento que é herdeiro das lutas pela terra desde o Brasil-Colônia, que ressurgiu no final da década de 70 e assume o nome atual em 1984,¹⁶ vem se organizando tendo por base a cooperação. O tempo de permanência das famílias nos acampamentos expõe com muita força a luta pela ocupação da escola para que possa vir a tornar-se cooperativa e solidária (BONAMIGO, 2002).

Os movimentos cooperativos urbanos caracterizados como “economia solidária”¹⁷ não têm ainda um acúmulo de discussões sobre a escola cooperativa e solidária que o MST vem não só propondo, mas colocando em prática com a formação de professores. Então, menciono aqui algumas questões demandadas por esses movimentos sociais para a escola básica, ressaltando alguns princípios que o MST já elenca em suas práticas pedagógicas. Pela impossibilidade de abranger todas as questões, focaliza três: a formação de professores, o currículo e o trabalho dos professores.

Professores são formados em licenciaturas plenas, porém a nova LDBEN abriu espaço para profissionais de outras áreas que, fazendo algum tipo de adaptação curricular, possam vir a lecionar; abriu espaço, também, para o aligeiramento da formação dos professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental. Essa formação deficiente,

associada à proibição, com o veto do presidente da República, de tornar obrigatório o ensino de sociologia e de filosofia no ensino médio, significa a perda de instrumentos teóricos que possibilitem discussões sobre as demandas de educação provenientes de novas realidades colocadas pelos movimentos sociais, no caso, o movimento cooperativo.

Toda a formação de professores está assentada sobre uma concepção de homem branco, europeu, cristão, letrado e de classe média, que determina a escolha dos conhecimentos que irão se constituir em disciplinas do currículo, a ordem e a hierarquia dessas disciplinas, tendo as psicologias, que tratam do indivíduo, precedência sobre as demais. Portanto, uma formação e organização curricular dirigidas para o individualismo e a competição, o que fica mais claro na organização dos procedimentos de avaliação dos conteúdos. Trabalhadores urbanos e rurais entrevistados são unânimes em apontar os valores da subordinação, da competição e do individualismo egoísta, incutidos principalmente pela escola, como graves obstáculos à organização do trabalho cooperativo (RIBEIRO, 2001, 2002).

A separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, com a sobrevalorização deste sobre aquele, elimina a possibilidade de integração do saber popular no currículo; separa a formação teórica da aplicação prática dos conteúdos e organiza as disciplinas em conhecimentos abstratos, de modo que as atividades curriculares

possam ficar protegidas de um contato físico com o mundo do trabalho e seus conflitos. Assim, nem se questiona a organização do trabalho baseada no emprego assalariado formal, nem se buscam as razões do desemprego, nem se colocam em discussão as demandas do trabalho cooperativo.

Essa formação, feita em faculdades, irá refletir-se na organização do trabalho dos professores, trabalho este que é individual e isolado, levando a que os diferentes conteúdos sejam apresentados em caixas fechadas, sem relação com a realidade, sem relação entre si, sem propiciar, portanto, o estabelecimento de relações solidárias e cooperativas, até porque o tempo de trabalho e os salários dos professores não têm permitido a integração do planejamento coletivo das atividades curriculares na carga horária dos professores. Essa é também uma denúncia unânime feita por professores entrevistados de escolas urbanas e rurais. O encontro coletivo semanal para o planejamento incluído na carga horária dos professores, excluídas as discussões sobre a burocracia da escola, é um primeiro passo para se pensar o trabalho cooperativo e solidário na escola.

O MST constrói sua proposta pedagógica a partir de uma crítica tanto ao modelo de sociedade produtora do latifúndio e da exclusão social e educacional quanto ao modelo de escola rural, que de rural tem apenas o nome. Reduzida às quatro primeiras séries do ensino fundamental, a escola rural tanto serviu para o controle

dos movimentos no campo como para introduzir uma cultura baseada na mecanização das lavouras, na adubação química e no tratamento das pragas com agrotóxicos, quer dizer, uma cultura de subordinação a pacotes agrícolas fechados, acoplados a culturas de exportação (CALAZANS, 1993, GRITTI, 2002; RODRIGUES, 1991). Esse modelo de escola, que desqualifica o saber do trabalho, promove a dependência tecnológica e propõe-se a retirar os agricultores do “atraso” para civilizá-los, não pode incorporar os valores da autonomia, da cooperação e da solidariedade.

A escola gestada na caminhada do MST, dos acampamentos de lona aos assentamentos de reforma agrária, é uma escola que, como vem sendo feito na formação dos professores em nível médio no Instituto Técnico de Capacitação e Reforma Agrária (Iterra), no município de Veranópolis - RS, retoma a proposta socialista de associar o trabalho produtivo com a terra ao trabalho pedagógico de aprendizagem escolar. Saberes do trabalho articulam-se com conhecimentos científicos numa perspectiva que tem a história das lutas como eixo de organização das disciplinas e de construção de novos conhecimentos. Entre os princípios filosóficos da educação no MST “destacamos a formação para a *cooperação*, como elemento estratégico que vise a construção de novas relações sociais” (MST, 1999, p. 9).

Na proposta construída junto com o movimento não pretendem os professores vinculados ao MST manter a di-

cotomia campo/cidade, que, historicamente, tem contribuído para dividir e enfraquecer as lutas por terra e por trabalho. Haveria outras características a ressaltar na proposta de escola básica que vem do campo, porém a mais importante, me parece, reside no fato histórico de agricultores que não tiveram escola ou que tiveram uma escola que negava a sua existência, secularmente vistos como atrasados, estarem construindo uma proposta/prática de escola articulada ao trabalho cooperativo e solidário, na perspectiva do projeto socialista de sociedade.

Com isso, pretendo ter mostrado a necessária relação entre movimentos sociais e educação, diferenciando aqueles que são de natureza conservadora e reacionária, como o neoliberalismo e sua visão de escola para o consumidor, daqueles que são de natureza transformadora, como o MST, cuja proposta de escola constrói-se nas lutas dos trabalhadores por terra, por trabalho, por conhecimento, por democracia, junto com a luta pela conquista do socialismo. Espero ter aberto um caminho para desocultar a necessária relação entre movimentos sociais e educação na perspectiva da construção de projetos sociais e educacionais populares alternativos.

Abstract

This article is about the relationship between social movements and education. Its objective is to demonstrate that there is a necessary relationship between social movements,

being them conservator or revolutionary, and basic education. It develops an interdisciplinary approach, based on the aspect of the interrelationship between philosophy, sociology and history, subjects that are the basis of knowledge on education and social movements. It concludes that its necessary to enlarge upon this discussion in order to contribute to unveil the necessary relationship between social movements and education and to revitalize this relationship, on the perspective of developing alternative social and popular educational projects .

Key-words: basic education, cooperative work, social movements.

Referências

- ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho*. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.
- ARROYO, Miguel G. Trabalho – Educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes. 1998. p. 138-165.
- _____. Pedagogias em movimento – o que temos a aprender dos movimentos sociais? [s.d.]. Texto Inédito, 19 p.
- BOCAYUVA, Pedro Cláudio Cunha. O retorno dos sujeitos coletivos. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *Aprendendo com os movimentos sociais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 91-108.
- BONAMIGO, Carlos Antonio. *Pra mim foi uma escola...* O princípio educativo do trabalho cooperativo. Passo Fundo: UPF, 2002.
- BOTTOMORE, Tom (Coord.). *Comuna de Paris*. In: *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997. p. 70-71,
- BUFFA, Ester. Educação e cidadania burguesa. In: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995. p. 11-30.
- CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CONDORCET. *Esboço de um quadro histórico dos progressos do espírito humano*. Campinas, São Paulo: Ed. Unicamp, 1993.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *Ideologia e educação brasileira*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.
- DIXON, Keith. *Les évangélistes du marché*. Les intellectuels britanniques et le néo-libéralisme. Paris: Raizons D'Agir, 1998.
- FÁVERO, Maria de Lourdes. *A UNE em tempos de autoritarismo*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.
- FERRARO, Alceu Ravanello. Neoliberalismo e políticas públicas. A propósito do prolapado retorno às fontes. In: FERREIRA, Márcia Ondina; GUGLIANO, Alfredo Alejandro (Org.). *Fragmentos da globalização na educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. p. 23-62.
- FERRARO, Alceu R.; RIBEIRO, Marlene. *Movimentos sociais: revolução e reação*. Pelotas - RS: Educat, 1999.
- FROUMOV, S. *La Commune de Paris et la démocratisation de l'école: documents et matériaux*. Moscou: Éditions du Progrès, 1958.
- FUKUYAMA, Francis. *O fim da história e o último homem*. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.
- GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1993.

- GAILLE, Marie. *Le citoyen*. Paris: Flammarion, 1998.
- GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Educação e crise do trabalho*. Perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 76-99.
- GHIRALDELLI Jr., Paulo. *Educação e movimento operário*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1987.
- _____. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 1991.
- GOHN, Maria da Glória. *Teorias dos movimentos sociais*. paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola, 1997.
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. São Paulo: Círculo do Livro, [s.d.].
- HOBSBAWM, Eric. *Era dos extremos*. O breve século XX - 1914-1991. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.
- GRITTI, Silvana Maria. O papel da escola primária rural na penetração do capitalismo no campo. In: RAYS, Osvaldo Alonso (Org.). *Educação: ensaios reflexivos*. Santa Maria: Pallotti, 2002. p. 69-84.
- KANT, Immanuel. *Réflexions sur L'Éducation*. Paris: J. Vrin, 1966.
- _____. *Sobre a pedagogia*. Piracicaba - SP: Unimep, 1996.
- LENIN, Vladimir I. *Sobre a educação*. Lisboa: Seara Nova, 1977.
- LOPES, Eliane Martha Teixeira. *Origens da educação pública*. São Paulo: Loyola, 1981.
- LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação pública*. São Paulo: Nacional, 1959.
- MAKARENKO. *Poema pedagógico*. Moscú: Progreso, [s.d.].
- MARCUSE, Herbert. *A grande recusa hoje*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- MARX, Karl. *Crítica del programa de Gotha*. Moscú: Progreso, 1979.
- MARK, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Alfa-Ômega, [s.d.].
- _____. *A ideologia alemã*. 1º Capítulo. Teses sobre Feuerback. São Paulo: Moraes, 1984.
- MACHADO, Lucília Regina de S. *Politecnia, escola unitária e trabalho*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.
- MORIYÓN, F. G. (Org.). *Educação libertária*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- _____. Educação tradicional e educação moderna. *Educação e Sociedade*, São Paulo: Cortez e Cedes, n. 23, p. 106-135, 1986.
- OFFE, Claus. Los nuevos movimientos sociales cuestionan los límites de la política institucional. In: *Partidos políticos y nuevos movimientos sociales*. Madrid: Sistema, 1992.
- _____. *Capitalismo desorganizado*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- MST. Princípios da educação no MST. *Cadernos de Educação*, 3. ed. São Paulo: Secretaria Nacional do MST, n. 8, jan. 1999.
- OLIVEIRA, Francisco de. *Classes sociais em mudança e a luta pelo socialismo*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.
- PALUDO, Conceição. *Educação popular em busca de alternativas*. Uma leitura desde o campo democrático e popular. Porto Alegre: Camp e Tomo Editorial, 2001.
- PISTRAK. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- RIBEIRO, Marlene. Luta de classes: um conceito em estado prático para leitura dos movimentos sociais. In: FERRARO, Alceu Ravanello; RIBEIRO, Marlene. *Movimentos sociais: revolução e reação*. Pelotas - RS: Educat, 1999a. p. 137-174.

_____. Trajetória da educação liberal: alguns traçados. *Cadernos de Educação*, Pelotas - RS: FAE/UFPEL, n. 9, p. 155-184, ago./dez. 1997.

_____. É possível vincular educação e trabalho em uma sociedade “sem trabalho”? *Revista da UCPel*, Pelotas - RS: Educat, v. 8, n. 1. p. 5-28, jan./jun. 1999b.

_____. Formação de professores e escola básica: perspectivas para a Pedagogia. *Educação e Realidade*, Porto Alegre - RS: Faced/ufrgs, p. 179-202, jul./dez. 2000.

_____. O caráter pedagógico dos movimentos sociais. *Serviço Social e Sociedade*, São Paulo: Cortez, n. 58, p. 41-72, nov. 1998.

_____. Migrante brasileiro: construindo a história, a vida e a palavra. In: FERRARO, Alceu R.; RIBEIRO, Marlene. *Movimentos sociais: revolução e reação*. Pelotas - RS: Educat, 1999c. p. 73-102.

_____. Trabalho cooperativo no MST e ensino fundamental rural: desafios à educação básica. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo: Anped, n. 17, jul./set. 2001.

_____. *De seringueiro a agricultor-pescador a operário metalúrgico*: um estudo sobre o processo de expropriação/proletarização/organização dos trabalhadores amazonenses. Dissertação (Mestrado) - FAE/UFMG, Belo Horizonte, 1987.

_____. Formação cooperativa e educação escolar: realidades que se complementam ou se contrapõem? In: VENDRAMINI, Célia R. *Educação em movimento na luta pela terra*. Florianópolis: CCE/NUP/UFS, 2002. p. 91-110.

_____. FERRARO, Alceu; VERONEZ, Luiz Fernando. Trabalho, educação, lazer: horizontes de cidadania possíveis. *Sociedade em Debate*, Pelotas - RS: Educat, v. 7, n. 2, p. 99-134, ago. 2001.

RODRIGUES, Marlene. *Cartilhas da dominação*. Curitiba: UFPR, 1991.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

ROUSSEAU, Jean Jacques. *Emílio ou da Educação*. São Paulo: Difel, 1968.

SADER, Emir. *Século XX: uma biografia não autorizada. O século do imperialismo*. São Paulo: Perseu Abramo, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. 3. ed. Porto: Afrontamento, 1994.

SAVIANI, Dermeval. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, Durmeval Trigueiro (Coord.). *Filosofia da educação brasileira*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

SCHNEIDER, José Odelso. *Democracia, participação e autonomia cooperativa*. 2. ed. São Leopoldo: Unisinos, 1999.

SINGER, Paul. *Globalização e desemprego. Diagnóstico e alternativas*. São Paulo: Contexto, 1998.

SMITH, Adam. *A riqueza das nações*. Investigação sobre sua natureza e suas causas. São Paulo: Nova Cultural, 1996. v. II.

STÉDILE, João Pedro (Org.). *A reforma agrária e a luta do MST*. Petrópolis: Vozes, 1977.

Notas

¹ O artigo resulta de estudos realizados para fundamentar debates com estudantes universitários, professores das redes pública e privada de ensino e movimentos sociais de professores e de agricultores familiares em 2001 e 2002.

² Inspirada nos postulados da sociologia positivista e da economia política clássica, a sociologia funcionalista (ou estrutural-funcionalista) é assim chamada porque se utiliza do conceito de “função social”, introduzido por Herbert Spencer. Seus principais representantes são: DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Abril Cultural, 1973; MERTON, Robert. *Sociologia, teoria e estrutura*. São Paulo:

- Mestre Jou, 1970; PARSONS, Talcott. *Struture and process in modern societies*. Illinois: The Free Press, 1960. Os dois últimos contribuíram com as noções de estrutura e sistema, de onde vêm a sua caracterização como estrutural-funcionalistas.
- ³ A história é movida pela luta de classes (MARX E ENGELS, s.d.); a força motora da história é a revolução (MARX E ENGELS, 1984).
- ⁴ Sobre a relação entre riqueza e pobreza no mundo, Eduardo Athayde, no artigo “Plano Marshall, economia e ‘risco Brasil” (*Folha de São Paulo*, domingo, 28/10/01, p. A 3), também traz dados semelhantes aos que são apresentados por Emir Sader na obra citada). No jornal *Folha de São Paulo* destacam-se duas notícias superpostas que retratam bem a relação entre o aumento da pobreza e da riqueza no Brasil: “Renda das famílias cai pela quarta vez seguida, diz IBGE” e, abaixo, “Lucro dos bancos sobe 45% e atinge R\$ 9,7 bi, revela BC” (São Paulo, sexta-feira, 13/9/2002, na primeira página (A 1).
- ⁵ Ver as concepções de educação do Fórum Nacional de Educação, posteriormente transformado em Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, do projeto de lei aprovado na Câmara Federal (PLC nº 101/93) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9 394/96 (“Darcy Ribeiro”), em Ribeiro, 2000. p. 190-192.
- ⁶ Malthus escreveu *Ensaio sobre o princípio da população* em 1798 e Spencer, *O homem contra o Estado* em 1884.
- ⁷ Ver mais sobre o assunto em Luzuriaga (1959) e Machado (1989).
- ⁸ O projeto popular de LDBEN, que se inspirava na concepção gramsciana de *formação omnilateral*, foi preterido pelo projeto do Senador Darcy Ribeiro, aprovado no Congresso Nacional como LDBEN nº 9 394/96, em que a educação básica já não coincide com aquela modalidade de formação (RIBEIRO, 2000).
- ⁹ Também chamadas “políticas keynesianas”, porque inspiradas nas idéias de John M. Keynes. Ver Ribeiro, (1999a) e Ribeiro; Ferraro; Veronez (2001).
- ¹⁰ O sobrenome Lênin (Vladimir Ilitch) aparece com diferentes grafias: Lênin e Lenine.
- ¹¹ A queda do Muro de Berlim e a repressão às manifestações estudantis na Praça Celestial (Tiananmen), na China, ambas em 1989, e a dissolução da URSS, em 1991, dariam sustentação à retomada da teoria hegeliana, para a qual o capitalismo significa o “fim da história” (FUKUYAMA, 1992), assim como contribuiriam para rotular o materialismo histórico e dialético como uma metanarrativa, portanto, sem potencial de explicar as transformações sociais.
- ¹² Os movimentos estudantis de 1968, que, em determinado momento, assumiram o caráter revolucionário de confronto com as relações de exploração do trabalho e de dominação política, aos poucos foram tomando a direção do protesto contra a cultura ocidental, introduzindo questões como constituição e organização da família, valores e costumes, opções sexuais, relações de gênero, experiência e uso de drogas etc., tendo sido caracterizados como *hipies*. Suas bandeiras foram ressignificadas, assimiladas pelo sistema e redirecionadas para o mercado de produção e consumo.
- ¹³ A Ditadura Militar retirou disciplinas de conteúdo formativo, como filosofia e sociologia, do ensino médio, e controlou os conteúdos de história ministrados no que se tornaram o 1º e 2º graus. Após trinta anos de luta para a reintrodução do ensino de sociologia e de filosofia como disciplinas obrigatórias do currículo de ensino médio, este pleito dos professores brasileiros, aprovado pelo Congresso Nacional, foi, com apoio do ministro da Educação, Paulo Renato Souza, vetado pelo presidente “democrático” Fernando Henrique Cardoso, que é sociólogo, em 2001.
- ¹⁴ Na ótica de Gramsci, em especial da noção de “bloco histórico”, Paludo (2001) reconstitui a trajetória dos movimentos sociais no Brasil dentro do que a autora concebe como um “campo democrático popular” (CDP) em processo, no qual “a educação popular” desempenha papel central.
- ¹⁵ Ver sobre a definição, limites e possibilidades do trabalho cooperativo inserido na *economia solidária popular*, em Ribeiro (2001) e Ribeiro (2002).
- ¹⁶ O MST foi criado no “Encontro Nacional dos Sem Terra, em janeiro de 1984, em Cascavel, Paraná, com a participação de 16 estados” (STEDILE, 1997, p. 102).
- ¹⁷ Economia solidária popular “abrange desde as formas mais simples de cooperação, que já estão incorporadas aos saberes da memória ancestral do trabalho agrícola, até as organizações associativas mais complexas, com estatuto e regimento próprios. Esse alargamento da compreensão do termo *solidária* para abarcar o trabalho cooperativo, do mais simples ao mais complexo, é restringido pelo termo *popular*, que traz implícitos dois elementos: a gestão dos processos de trabalho e a classe social que identifica os sujeitos sociais associados em cooperativas ou para outras modalidades de trabalho cooperado” (RIBEIRO, 2002, p. 94).