

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO**

Linha de Pesquisa: Educação, Estado e Diversidade

**EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: (DES)COLONIALIDADE E/OU
(SUB)MISSÃO. UM ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO NA ARGENTINA, NO
BRASIL E NO MÉXICO**

MAISA DOS SANTOS FARIAS

CARUARU

2015

MAISA DOS SANTOS FARIAS

**EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: (DES)COLONIALIDADE E/OU
(SUB)MISSÃO. UM ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO NA ARGENTINA, NO
BRASIL E NO MÉXICO**

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Contemporânea.

Orientadora: Prof^a Dra. Allene Carvalho Lage

CARUARU

2015

Catálogo na fonte:
Bibliotecária - Simone Xavier CRB/4-1242

F224e Farias, Maisa dos Santos.

Educação na América latina: (des)colonialidade e/ou (sub)missão. Um estudo sobre a educação na Argentina, no Brasil e no México./ Maisa dos Santos Farias. - 2015. 176f. ; 30 cm.

Orientadora: Allene Carvalho Lage

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação contemporânea, 2015.

Inclui referências bibliográficas

1. Educação – América latina. 2. Reforma do ensino. 3. Movimentos sociais – América latina. 4. Educação no campo. I. Lage, Allene Carvalho. (Orientadora). II. Título

370 CDD (23. ed.)

UFPE (CAA 2015-280)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO**

A Comissão Examinadora de Defesa da Dissertação de Mestrado

**“EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: (DES)COLONIALIDADE E/OU
(SUB)MISSÃO. UM ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO NA ARGENTINA, NO
BRASIL E NO MÉXICO”**

defendida por:

Maísa dos Santos Farias

Considera a candidata **APROVADA**

Caruaru, 09 de setembro de 2015.

Allene Carvalho Lage (UFPE-PPGEduC)
(Presidente/Orientadora)

Jamerson Antonio de Almeida da Silva (UFPE-PPGEduC)
(Examinador interno)

Alfredo Macêdo Gomes (UFPE-CE)
(Examinador externo)

Fernando José Martins (UEOP)
(Examinador externo)

Dedicatória

Dedico essa pesquisa aos movimentos sociais do campo da América Latina, pela resistência e luta por um mundo mais justo e solidário.

Agradecimentos

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Allege Lage, pela sua disponibilidade e incentivo, assim como pela forma cuidadosa como acompanhou a realização deste trabalho.

À FACEPE, pelo apoio financeiro a essa pesquisa.

À coordenação e aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, especialmente a Maria do Socorro Silva (secretária).

Aos colegas do curso de mestrado.

Aos professores da Banca de Defesa, Alfredo Gomes, Jamerson Almeida e Fernando Martins.

À minha família: minha mãe, Ivonete Farias; meus filhos, Audério Farias e Pedro Farias, e, especialmente, meu esposo, Alexandre Leite, por todo o apoio e companheirismo.

À minha amiga, Cícera Nascimento, pelas incansáveis leituras e reflexões que contribuíram para realização deste trabalho.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para realização deste trabalho.

*“... Contra la muerte, nosotros demandamos vida.
Contra el silencio, exigimos la palabra y el respeto.
Contra el olvido, la memoria.
Contra la humillación y el desprecio, la dignidad.
Contra la opresión, la rebeldía.
Contra la esclavitud, la libertad.
Contra la imposición, la democracia.
Contra el crimen, la justicia.
¿Quién con un poco de humanidad en las venas
podría o puede cuestionar esas demandas?”*

*(“Entre la luz y la sombra”. Subcomandante Insurgente
Marcos, México, 24 de mayo del 2014).*

RESUMO

Dentre os problemas sociais da América Latina, a questão educacional, nesses últimos trinta anos, tem-se destacado. A desigualdade de acesso ao conhecimento e de socialização dele, numa perspectiva de formação humana integral, é há muito evidenciada e discutida por políticos, intelectuais e movimentos sociais, porém, no decorrer da história dos países latino-americanos, apresenta-se como um quadro pouco modificado. Muitos pesquisadores e movimentos sociais afirmam que o agravamento da problemática educacional na América Latina está alicerçado no papel intervencionista dos organismos internacionais nas políticas educacionais desses países, especialmente a partir da década de 1990, que marca o início das reformas educacionais de feição neoliberal. Partindo dessa perspectiva, este trabalho tem como objetivo conhecer as alternativas à educação neoliberal que estão sendo produzidas na América Latina, especificamente a partir dos movimentos sociais do campo. Focalizamos, então, três desses movimentos: na Argentina, o *Movimiento Campesino de Santiago del Estero* (MOCASE – Via Campesina); no Brasil, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); e, no México, o *Movimiento Zapatista*. Para empreendermos o processo de investigação, optamos pelo Método do Caso Alargado e utilizamos, como técnica, a análise documental, dada a natureza da nossa pesquisa. As nossas conclusões apontam que os movimentos sociais do campo, em suas lutas por uma educação que objetiva transformar as atuais relações sociais, políticas, culturais e econômicas, representam um *lócus* de criação de alternativas políticas e teóricas às orientações educacionais hegemônicas da globalização.

Palavras-chave: Educação na América Latina; Reformas Educacionais da Década de 1990; Movimentos Sociais do Campo.

ABSTRACT

Among all the social problems from Latin America, issues related to education have, in these last thirty years, stood out. The inequality of access and socialization of the knowledge, in a perspective of integral human formation, is highly showed and discussed by politicians, nonetheless throughout the history of Latin American countries, is has changed so little. Many researchers and social movements claim that the worsening of the social education problems in Latin America is based on the interventionist role of the international organizations on the educational politics of these countries, particularly since the '90s, which is marked by the beginning of the neoliberal educational reforms. From this perspective, this paper has as aim learns alternatives to the neoliberal education which is being used in Latin America, specially from the rural social movements. Such as, in Argentina - the *Movimiento Campesino de Santiago del Estero* (MOCASE – Via Campesina) -, in Brazil - the *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra* (MST) -, and in Mexico - the *Movimiento Zapatista*. To the accomplishment of the investigation process we chose the Extended Case Method, we used as a technique the documental analysis, regarding the nature of our research. Our conclusions point out that the rural social movements, in their struggle for an education which has as objective transform the current relations in social, political, cultural and economical fields, represent a locus of creation for political alternatives and theoretical to the globalized hegemonic educational orientations.

Keyword: Education in Latin America; Educational Reforms of the '90s; Rural Social Movements.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1. METODOLOGIA	16
1.1. Método da Pesquisa	16
1.2. Delimitação e Local da Pesquisa	18
1.3. Fontes de Informação	18
1.4. Procedimentos Metodológicos: os caminhos na construídos na pesquisa	19
2. ESTADO, SOCIEDADE CIVIL E EDUCAÇÃO	24
3. AMÉRICA LATINA: COLONIALIDADE E REINVENÇÃO	45
3.1. Educação na América Latina	54
3.2. As Reformas Educacionais da Década de 1990 na América Latina	62
3.3. Desdobramentos das Reformas Educacionais da Década de 1990 na Argentina, no Brasil e no México	71
3.3.1. A organização do Ensino na Argentina, no Brasil e no México	84
3.3.2. Na Argentina	85
3.3.3. No Brasil	87
3.3.4. No México	89
3.4. Alternativas dos Movimentos Sociais a essas Reformas: Educação do Campo no Brasil e os Desdobramentos na Argentina e no México	91
4. ESTUDOS PÓS-COLONIAIS: UM APORTE TEÓRICO PARA PENSAR A (DES)COLONIALIDADE DA EDUCAÇÃO	101
5. EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO – ENFRENTAMENTOS E ALTERNATIVAS À IMPOSIÇÃO NEOLIBERAL NA ARGENTINA, NO BRASIL E NO MÉXICO	111
5.1. Argentina: Educação Popular no Mocase – Via Campesina	117
5.2. Brasil: MST e a Pedagogia do Movimento	126
5.3. México: O Movimento Zapatista e o Sistema Educativo Rebelde Autônomo de Libertação Nacional	135
6. ANÁLISE	145
CONCLUSÃO	154
REFERÊNCIAS	158

INTRODUÇÃO

A América Latina está constituída por países da América do Sul, América Central e México (América do Norte). Para muitos estudiosos, o conceito de América Latina se apresenta como um impasse no que se refere às questões de identidade cultural, geográfica e social. Contudo, o termo pode ser definido a partir da compreensão de um conceito político, forjado segundo os interesses das potências mundiais na segunda metade do século XX, especialmente França e Inglaterra. O termo foi ampliando-se desde sua criação, passando a simbolizar um conjunto de características culturais, étnicas, sociais e econômicas. Dispomos, como exemplo, o ocorrido após o final da Segunda Guerra Mundial, com a criação da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), que passou a usar o termo enquanto sinônimo do conjunto de países menos desenvolvidos do continente americano.

A maioria dos países da América Latina foi colonizada por Portugal e Espanha, que desenvolveram um brutal processo de exploração dos recursos humanos e das riquezas naturais e minerais desses países, possibilitando um incremento financeiro considerável a esses países colonizadores e aos seus projetos de expansão mercantil. Isso, de acordo com Galeano (2013) – do processo inicial de descobrimento aos nossos dias, tudo, da terra aos recursos humanos –, se transformou em capital, inicialmente europeu e posteriormente norte-americano.

A conquista dessas novas terras desencadeou, ao longo desses cinco séculos, um processo de dependência das nações colonizadas em relação às potências mundiais. Assim, podemos dizer que a história de subdesenvolvimento desses países tem uma raiz comum: as relações de exploração estabelecidas desde os primeiros contatos com esses povos. E, mesmo após os processos de independência nesses países e a ruptura do monopólio colonial, as relações de dependência se mantêm, sejam elas econômicas, políticas, ou culturais. Ainda que alguns países latino-americanos tenham conseguido certo nível de desenvolvimento em relação aos seus vizinhos, trata-se de um desenvolvimento muito aquém do ocorrido nos países que historicamente serviram como “modelo” de desenvolvimento (POZO, 2009; AQUINO, 1995; PRADO & PELLEGRINO, 2014).

Os países latino-americanos subdesenvolvidos e/ou em desenvolvimento têm marcadamente como similaridade a experiência das desigualdades, potencializadas

por políticas equivocadas destinadas a esses países. Essas desigualdades se expressam como ponto nevrálgico da América Latina, onde a superação dos problemas socioeconômicos torna-se elemento estratégico para se vislumbrarem relações mais igualitárias nas sociedades latino-americanas.

Dentre os problemas sociais da América Latina, frisamos aqui a questão educacional, foco do nosso estudo. A desigualdade de acesso e de socialização do conhecimento, numa perspectiva de formação humana integral, vem ao longo dos anos sendo evidenciada e discutida por políticos, intelectuais e movimentos sociais. Porém, no decorrer da história dos países latino-americanos, a questão educacional tem-se configurado de maneira pouco modificada, devido à realidade objetiva que segue trajetos próprios, inteiramente opostos às prescrições desse ideal de formação (PUIGGRÓS, 2003; FREITAS, 2012; BRITTO, 1991; CURY, 2002; CABRAL NETO et al., 2007).

Diante da realidade educacional dos países latino-americanos na atualidade, sem desconsiderarem a histórica negação do direito à educação pública e de qualidade, muitos intelectuais, movimentos sociais e centenas de pesquisas *lato e stricto sensu* destacam o agravamento da problemática educacional na América Latina decorrente do papel intervencionista dos organismos internacionais nas políticas educacionais desses países. Especialmente a partir da década de 1990, essas questões marcam o início das reformas educacionais de feição neoliberal. Os ideólogos e defensores da inserção dos organismos internacionais nas políticas macroeconômicas neoliberais, em particular nas políticas educacionais, conformadas a partir das reformas na educação dos países latino-americanos, concebem o mercado como o regulador da vida social, contestando a ação do Estado no suporte aos direitos sociais (CABRAL NETO; DUARTE; CASTRO, 2005; FREITAS, 2012; OLIVEIRA, 2011).

De acordo com Cabral Neto e colaboradores (2007), as diretrizes dos organismos internacionais que orientam as políticas educacionais na América Latina compreendem a educação como uma estratégia de desenvolvimento econômico e social, com enfoque na inserção dos países em desenvolvimento no mundo globalizado. Essa globalização, a partir da ótica de Ianni (1996), materializa-se nas formas pelas quais o capitalismo se desenvolve ao longo da história e da geografia. Esse processo de transformação do capital ressaltado por Ianni passa, na

contemporaneidade, a influenciar as coletividades e os povos por meio dos princípios de mercado e de consumismo.

Esse consumo, como analisa Milton Santos (2012), também se modifica ao longo do tempo, pois, se antes o fato gerador dele era a produção, hoje, nas palavras desse autor, devido a essa “globalização como perversidade”, as empresas hegemônicas produzem o consumidor antes mesmo de fabricar o produto. Desse modo, consolida-se no nosso tempo uma noção de consumo com feição fundamentalista, ascendendo e envolvendo todos os indivíduos. Essa noção de consumismo, segundo alguns pesquisadores, vem ganhando espaço na educação que passa, nessas últimas duas décadas, a ser vista como produto de consumo (LUZ, 2011; FREITAS, 2012).

Os Estudos Pós-Coloniais, que problematizam o pensamento teórico a partir do ponto de vista da América Latina e procuram compreender a realidade distanciando-se da concepção de saber eurocêntrica, destacam que essa globalização hegemônica difunde ideias sociais, culturais e econômicas numa perspectiva universalizante, desconsiderando o que Escobar (2005a; 2005b) assinala como “políticas de lugar”, que são políticas pensadas a partir das subalternidades. Escobar pontua que essas subalternidades têm origem na forma de dominação desencadeada desde o século XVI, na América, colocando a Europa e sua *episteme* como centro do mundo.

Nesse sentido, os Estudos Pós-Coloniais entendem que, a despeito do que já foi produzido e assinalado por muitas teorias, como a da dependência, que ancora o legado de desigualdades e injustiças sociais para a América Latina, alicerçado nos processos de colonialismo e no imperialismo, ainda se faz presente para esse continente o legado epistemológico eurocêntrico. Esse legado se concretiza na Colonialidade do Poder, do Ser e do Saber, que nasce concomitantemente ao colonialismo e perpetua-se até os nossos dias, pois, como frisa Quijano (2005), o fim do Colonialismo não representou a fim da Colonialidade. Isso nos impede, conforme Porto-Gonçalves (2005), de entendermos a existência a partir do mundo em que vivemos e dos saberes que lhe são próprios.

Em vista disso, os Estudos Pós-Coloniais ressaltam a necessidade de priorizarem-se os territórios epistêmicos da América Latina como lugar de

enunciação, aportado nas experiências e lutas dos movimentos sociais latino-americanos. Assim, oportunizam a análise dos problemas sociais a partir do entendimento diferenciado das questões históricas que permeiam o conjunto desses países e do diálogo com os conhecimentos eurocêntricos.

Contudo, os Estudos Pós-Coloniais não apresentam como propósito a negação da *episteme* eurocêntrica, mas uma interlocução com esse conhecimento, pois entendem que a lógica que permeia esse saber, no sentido apresentado por Porto-Gonçalves (2005), promove separações sucessivas e vários reducionismos, perpetuando o entendimento equivocado de que há uma relação ativo/passivo, situando a América Latina enquanto lugar inábil.

Assim, esse quadro teórico apresenta como premissa a necessidade de uma reflexão diferenciada da experiência histórico-cultural do continente, indagando, como afirma Lander (2005), sobre a viabilidade e a realidade de um diálogo a partir das regiões subalternizadas pelo eurocentrismo, no sentido de examinar alternativas ao pensamento único do neoliberalismo. Em conformidade com esse autor, o debate sobre o neoliberalismo, ao restringir-se à teoria econômica, encontra dificuldades para elaborar alternativas políticas e teóricas que objetivem confrontar esse discurso hegemônico. Lander (2005) apoia-se no entendimento de que o debate deve ser compreendido a partir do discurso hegemônico de um modelo civilizatório que se sintetiza nos pressupostos e valores básicos da sociedade liberal moderna, a qual dissemina a naturalização das relações sociais como uma consequência do desenvolvimento histórico da sociedade.

Com base no exposto, discorreremos neste estudo sobre as orientações dos organismos internacionais que têm se delineado para a educação na América Latina, enfocando a década de 1990 e analisando os desdobramentos dessas orientações nas políticas educacionais da Argentina, do Brasil e do México.

A escolha por esses três países baseou-se no fato de que, dentre os países latino-americanos, conforme suas realidades históricas, esses países vivenciaram, a partir da década de 1930, um acelerado processo de industrialização, enquanto os demais permaneceram dependentes de estruturas econômicas primárias. Para dar suporte a essa nova empreitada, a Argentina, o Brasil e o México forjaram estruturas complexas em seus territórios. O processo de urbanização e a efetivação dessas

estruturas implicaram, nesses países, múltiplas consequências e uma delas foi a edificação de relações marcadamente assimétricas entre os espaços rurais e urbanos¹.

Outro dado que também contribuiu para essa escolha foi o fato de que esses três países, pelos menos nas últimas três décadas, estiveram submetidos às orientações de organismos internacionais no que se refere à política educacional, mas não só.

Doravante, enfocamos as políticas educacionais que vêm se firmando na América Latina ao mesmo tempo em que lançamos um olhar reflexivo sobre as experiências educacionais que, nas últimas décadas, têm sido desenvolvidas pelos movimentos sociais do campo na Argentina, no Brasil e no México.

Assim, o nosso problema de pesquisa é o seguinte: **Que alternativas à educação neoliberal os movimentos sociais do campo têm produzido na América Latina, particularmente na Argentina, no Brasil e no México?**

Considerando esse problema, delineamos o nosso objetivo geral: conhecer as alternativas à educação neoliberal que estão sendo produzidas na América Latina, particularmente na Argentina, no Brasil e no México. A partir, então, desse objetivo mais amplo, delimitamos os seguintes objetivos específicos:

- sistematizar um conjunto de reflexões sobre as reformas educacionais da década de 1990 e os desdobramentos delas na educação na Argentina, no Brasil e no México;
- identificar experiências educacionais produzidas pelos movimentos sociais do campo, na Argentina, no Brasil e no México, como alternativas ao modelo de educação neoliberal;
- apresentar as aproximações pedagógicas construídas pelos movimentos sociais na Argentina, no Brasil e no México.

No sentido de alcançar os nossos objetivos, organizamos esta dissertação em seis capítulos.

¹(MENDONÇA; PIRES, 2012; POZO, 2009).

No primeiro, explicitamos o percurso teórico-metodológico do nosso estudo que se baseia no método do Caso Alargado, o qual tem como expoente Boaventura de Sousa Santos. Também definimos o caráter da nossa pesquisa (qualitativo e quantitativo), as principais fontes dos institutos estatísticos nacionais e latino-americanos, além dos três casos objeto do nosso estudo.

No segundo capítulo, apresentamos algumas contribuições a respeito da análise da mútua relação entre Estado e sociedade civil, a partir das elaborações contemporâneas sobre o tema, incorporando a essa discussão à questão da educação enquanto função política baseada nas contribuições desenvolvidas por Antonio Gramsci, por entendermos que ele desenvolve uma particular preocupação com a questão educacional ao buscar centrar sua análise na função política e, por isso, filosófica e histórica da educação.

No terceiro capítulo, discorremos sobre o surgimento do conceito de América e de América Latina no contexto da modernidade, no âmbito da cultura ocidental. Nesse sentido, buscamos compreender criticamente o sentido de ser da América e da América Latina. A seguir, expusemos um panorama das questões que marcam historicamente a educação na América Latina e, depois, apresentamos o contexto de implementação das políticas macroeconômicas educacionais na América Latina durante a reforma do Estado, com ênfase na década de 1990, e os consequentes desdobramentos das reformas educacionais na Argentina, no Brasil e no México. Destacamos, ainda, a questão da Educação do Campo como construção político-pedagógica dos movimentos sociais do campo, representados pelos Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), mas com repercussão na Argentina e no México.

No quarto capítulo, apresentamos uma reflexão, a partir dos principais teóricos do quadro dos Estudos Pós-coloniais, sobre a questão da Colonialidade do Ser, do Saber e do Poder, apontando as bases para pensar-se sobre a (des)colonialidade da educação.

No quinto capítulo, registramos – por meio de dados quantitativos dos principais institutos de pesquisa da Argentina, do Brasil e do México – as desigualdades educacionais entre o urbano e o rural. Nessa direção, ressaltamos a luta dos movimentos sociais do campo por uma educação que garanta a formação

integral dos sujeitos a partir da resistência às políticas de educação neoliberal. Pontuamos, dessa forma, as experiências do *Movimiento Campesino de Santiago del Estero* (MOCASE – Via Campesina), na Argentina; do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no Brasil; do *Movimiento Zapatista*, no México. Escolhemos esses três por serem experiências que surgiram com os processos de redemocratização e pós-encerramento das ditaduras desses países, no contexto da América Latina.

No sexto capítulo, empreendemos uma análise comparativa sobre as experiências educacionais dos movimentos sociais do campo na perspectiva de identificar as aproximações e distanciamentos, pontuando as singularidades de cada caso, assim como aquilo que é comum às experiências de cada um deles.

Por fim, apresentamos a conclusão do nosso estudo e apontamos novas possibilidades de pesquisa sobre o tema estudado.

1. METODOLOGIA

O que torna possível distinguir o conhecimento científico das demais formas de conhecimento é que este “tem como característica fundamental a sua ‘verificabilidade’” e, nesse contexto, aponta o método científico “como conjunto de procedimentos intelectuais e técnicas adotadas para se atingir o conhecimento” (GIL, 1999, p.26).

No nosso estudo, optamos pela perspectiva quanti-qualitativo por compartilharmos com a compreensão de Santos Filho (2009), para quem o método quantitativo e o método qualitativo se complementam na intenção de superar as limitações inerentes a cada um.

A evidência qualitativa, mesmo nas ciências naturais, não pode ser interpretada independentemente das considerações qualitativas extra-observação e extrateoria. Em síntese, os métodos quantitativo e qualitativo não são incompatíveis; pelo contrário, estão intimamente imbricados e, portanto, podem ser usados pelos pesquisadores sem caírem na contradição epistemológica (SANTOS FILHO, 2009, p.51).

Conforme Demo (1995, p.231), “embora metodologias alternativas facilmente se unilateralizem na qualidade política, destruindo-a em sequência, é importante lembrar que uma não é maior que a outra. Ambas são da mesma importância”. Desse modo, uma consubstanciará a outra e vice-versa, de maneira que a perspectiva qualitativa aprofundará as questões subjetivas, fazendo emergir a riqueza dos detalhes, ocultada pelas médias, enquanto a perspectiva quantitativa apontará objetivamente mensurações que problematizam a realidade.

Assim, na pesquisa em questão, também apresentamos dados quantitativos, coletados em institutos de pesquisa, que evidenciam a realidade socioeducacional dos países escolhidos. A utilização desses dados respalda os estudos qualitativos, complementando-os, pois as pesquisas sobre as políticas educacionais desencadeadas pelas reformas de Estado da década de 1990, no contexto da América Latina, denunciam o fracasso dos objetivos a que essas políticas se preparam.

1.1. Método da Pesquisa

De acordo com Allene Lage (2013, p. 53), “O melhor método a ser utilizado não é aquele mais conhecido e de domínio amplo, mas aquele que consegue investigar todos

os pontos relevantes para que os resultados da pesquisa sejam alcançados”. Assim, para concretização do processo de investigação, optamos pelo Método do Caso Alargado, pois, de acordo com Boaventura de Sousa Santos (1983), esse método se opõe à generalização que marca o método positivista.

Destacamos que essa alternativa metodológica proposta por Santos (1983) tem como contexto a década de 1980 quando, na área das Ciências Sociais, buscou-se a consolidação de percursos metodológicos alternativos aos que se configuravam como hegemônicos. Para melhor compreender essa proposta, damos a palavra ao autor do Método do Caso Alargado:

[...] em vez de reduzir os casos às variáveis que os normalizam e tornam mecanicamente semelhantes, procura analisar, com o máximo de detalhe descritivo, a complexidade do caso, com vista a captar o que há nele de diferente ou de único (SANTOS, 1983, p.11).

Nessa mesma perspectiva, Lage (2013) pontua que o Método do Caso Alargado

[...] propicia um conclusão de maior profundidade sobre a investigação realizada, incidindo não apenas sobre os casos estudados – isoladamente ou comparados – mas porque oferece uma estrutura metodológica capaz de ampliar o espectro das reflexões, amplia o universo da análise, de modo que esta possa discorrer acerca de questões importantes relacionadas com o tema e presentes na sociedade (LAGE, 2013, p.56).

Esse método também privilegia, dentre outras técnicas, a análise documental a qual utilizamos nesse estudo, dada a natureza da nossa pesquisa.

Assim, de acordo com as necessidades de nosso estudo, delimitamos o número de casos a serem analisados, visto que eles condensam a incidência dos vetores estruturais, ou seja, as políticas educacionais para a América Latina desenvolvidas na década de 1990 a partir das diretrizes dos organismos internacionais. Em seguida, procuramos analisar, descritivamente, o contexto histórico dessas reformas educacionais para os países latino-americanos, destacando, nessa complexidade, a Argentina, o Brasil e o México. Isso nos possibilitou apreender as particularidades do caso em estudo.

Vimos, então, que embora essas políticas educacionais tenham um sentido de padronização ao serem implementadas nesses países, a materialização delas tem como repercussão respostas diferenciadas, devido à historicidade de cada um deles. Essas respostas estão evidenciadas por meio das práticas de resistência dos movimentos sociais.

Assim, o espelho das nossas análises é principalmente o quadro teórico dos Estudos Pós-coloniais e a discussão sobre a América Latina, considerando, evidentemente, o cenário neoliberal das políticas educacionais dos anos 1990.

Na perspectiva desse método, apontaremos os elementos estruturantes, comparando as aproximações e distanciamentos entre os três casos estudados, em cada um desses países: Argentina, Brasil e México.

1.2. Delimitação e Local da Pesquisa

A nossa pesquisa está delimitada ao estudo do contexto neoliberal das políticas educacionais implementadas na América Latina a partir da década de 1990, tendo como foco as alternativas construídas pelos movimentos sociais do campo.

Na Argentina se constitui, em 1990, o *Movimiento Campesino de Santiago del Estero* (MOCASE – Via Campesina). Formado inicialmente por 13 organizações, esse Movimento assume como eixos a luta pela terra e a melhoria das condições de vida das famílias camponesas de *Santiago del Estero*. Em 1998, o Movimento conquista visibilidade nacional na ocasião da mobilização contra o avanço do cultivo da soja na região.

No Brasil, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), fundado oficialmente em 1984, foi o movimento social que mais se destacou na década de 1990. O MST tem como um dos princípios de suas ações a luta pela reforma agrária enquanto forma de resistência política ao projeto neoliberal.

No México, o Movimento Zapatista surgiu a partir da constituição do Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN) na região de Chiapas, sul do México. Quando, em 1994, um grupo composto por homens e mulheres com os rostos encobertos ocuparam sete municípios do estado de Chiapas, declarando guerra ao governo e exército mexicanos, o movimento zapatista conquistou visibilidade. Naquele momento, os zapatistas reagiam à condição de pobreza a que estavam submetidos e à ausência de democracia e liberdade no país.

1.3. Fontes de Informação

Para o levantamento de dados, utilizamos como fontes de informação dados referentes à educação nos censos da Argentina, Brasil e México.

- Argentina: por meio do Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC)²;
- Brasil: por meio do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)³;
- México: por meio do Instituto Nacional de Estadística e Geografía (INEGI)⁴.

Utilizamos, também, os dados do SITEAL⁵ que publica anualmente um documento intitulado Perfil SITEAL⁶, em que é divulgado o panorama das questões políticas, sociais e econômicas dos países da América Latina, e a base de dados CEPALSTAT⁷. Trabalhamos com dados que variam entre os anos de 2000 e 2013.

Além dessas, outras fontes utilizadas foram a bibliográfica e a documental, especialmente para caracterização dos movimentos sociais do campo: o MOCASE – Via Campesina, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e o Movimento Zapatista.

Dos dados coletados nessas fontes de informações, selecionamos as seguintes variáveis⁸:

- nível socioeconômico relacionado à escolaridade;
- escolaridade média;
- taxa de abandono escolar;
- taxa de analfabetismo.

1.4. Procedimentos Metodológicos: os caminhos construídos na pesquisa

²INDEC: www.indec.gov.ar

³IBGE: www.ibge.gov.br

⁴INEGI: www.inegi.org.mx

⁵*Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina.*

⁶A SITEAL utiliza como uma de suas fontes de coleta de informações (Argentina, Brasil e México) dados do INDEC, IBGE e o INEGI.

⁷*Bases de Datos y Publicaciones Estadísticas da CEPAL – Comisión Económica para América Latina y el Caribe.*

⁸Algumas dessas variáveis são por situação de domicílio.

Nos primeiros momentos de elaboração desta pesquisa, a questão da Educação do Campo já se apresentava como possível enfoque. Isso ocorreu devido à minha experiência enquanto professora formadora do Programa Saberes da Terra – UFPE desde o ano de 2009 e por conta do fato de esse ter sido tema da minha pesquisa quando ingressei, em 2013, no Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste, momento em que também encerrei minha participação no Saberes da Terra.

O foco da pesquisa começou a mudar para o que hoje apresento à Banca de Defesa, a partir de dois fatores. O primeiro diz respeito às leituras iniciais indicadas pela minha orientadora, professora Allene Lage, sobre a América Latina e a questão educacional, o que me permitiu compreender o universo mais amplo no qual a educação do campo estava inserida. O segundo se refere às contribuições da Banca de Qualificação, composta pelos professores Jamerson Almeida, Alfredo Gomes e a professora Fátima Silva⁹.

No momento da apresentação do Projeto à Banca de Qualificação, delineava-se para a pesquisa, dentre outras questões relacionadas à educação do campo, conhecer a realidade da desigualdade educacional, entre o rural e o urbano, na Argentina, no Brasil e no México, o que já apontava a investigação a respeito da educação na América Latina. Nesse momento, o da Banca de Qualificação, um dos mais importantes para o resultado final desta pesquisa, as reflexões e as questões sinalizadas, especialmente pelos professores Jamerson e Alfredo, sobre o contexto da educação do campo, a relação do Estado com a Sociedade Civil, a questão educacional na América Latina e o trabalho com os dados quantitativos e qualitativos que pretendia pesquisar contribuíram ainda mais para situar a questão da Educação do Campo.

As indicações de leitura apresentadas pelos professores e por minha orientadora, a partir de então, possibilitaram uma melhor compreensão da questão educacional na América Latina e, nesse contexto, o lugar da Educação do Campo. Para tanto, passei a aprofundar a questão da relação da Sociedade Civil com o Estado e a educação que, a princípio, como pontuou professor Alfredo, apresentava-se no Projeto de Qualificação, de forma simplista. Essas leituras por ele indicadas sobre a relação

⁹ Após a banca de qualificação, a professora Fátima Silva, que fazia parte do quadro docente do CAA-UFPE, transferiu-se para a Universidade do Recôncavo Baiano.

entre Estado e Sociedade Civil me permitiram uma melhor compreensão do campo das políticas educacionais no contexto da América Latina.

A necessidade de conhecer melhor as questões que permeiam a América Latina me fez mergulhar na questão histórica do sentido de ser da América e, conseqüentemente, da América Latina. Isso foi possível graças ao empenho da minha orientadora em munir-me de um denso referencial teórico, alguns títulos que ela conseguiu diretamente em outros países latino-americanos. Outro referencial indicado pela professora Allene que me possibilitou entender a articulação entre a América Latina e a questão educacional foi o aporte teórico dos Estudos Pós-Coloniais, especialmente sobre a questão da Colonialidade do Ser, Saber e Poder. Essas leituras permitiram a percepção das questões históricas ligadas aos processos de colonização dos países latino-americanos e as conseqüências até hoje vigentes, apontando a necessidade da (des)colonialidade da educação.

Os referenciais teóricos indicados pelo professor Jamerson sobre as questões políticas e econômicas que circundam o tema da Educação do Campo e a sua inserção na totalidade das questões educacionais, especialmente no Brasil, levaram-me a conhecer e a compreender o universo das reformas de Estado da década de 1990 na América Latina e os desdobramentos, em termos educacionais, dessas reformas para a Argentina, o Brasil e o México, a partir da imposição das políticas neoliberais.

Concomitantemente às leituras, realizei a coleta de dados quantitativos sobre a educação no urbano e no rural, na Argentina, no Brasil e no México. Essa foi uma fase que demandou muito tempo no processo da pesquisa, pois uma das dificuldades foi encontrar dados representativos da mesma faixa etária nas variáveis selecionadas. A principal dificuldade na coleta desses dados foi o fato de os dados sobre a educação no espaço rural na Argentina e México serem escassos, sendo a Argentina o caso mais emblemático dessa realidade. Entrei em contato, via e-mails, com os institutos nacionais de pesquisa desses dois países, mas só recebi retorno do INEGI (México), que me enviou alguns dados.

Assim, os dados quantitativos, juntamente com o conjunto de referenciais teóricos, permitiram eleger como foco desta pesquisa a questão educacional na América Latina, tendo como objetivo, diante da problemática educacional latino-americana, conhecer que alternativas, no contexto da globalização, estavam sendo

gestadas às imposições da política educacional neoliberal. Isso possibilitou localizar, na totalidade da questão educacional na América Latina, o lugar da Educação do Campo, permitindo conhecer, também, os movimentos sociais do campo na Argentina e no México e compreender o que desde o início me apontava a professora Allene: o caráter político da Educação do Campo.

A imersão nas leituras sobre os movimentos sociais do campo nesses três países permitiu, por meio do aporte teórico dos Estudos Pós-Coloniais, concebê-los como *locus* de anúncio de alternativas às imposições neoliberais, em que o enfrentamento a essa imposição se dá a partir das experiências educacionais por eles desenvolvidas. Essas experiências apresentam como propósito construir novas relações sociais, econômicas, políticas e culturais a partir de uma educação outra que forme para a humanização dessas relações. A metodologia do Caso Alargado nos possibilitou a construção dessa conclusão à medida que nos debruçamos sobre a análise dos três movimentos sociais do campo – o MOCASE-Via Campesina, o MST e o Movimento Zapatista – a fim de buscarmos as especificidades dos mesmos.

Durante o processo de produção desta pesquisa, senti a necessidade de conhecer a história educacional da Argentina e do México, e cheguei a produzir um texto considerável sobre a história da educação na Argentina nesses quinhentos anos. Esse material não foi incorporado a esta dissertação, porque, para tanto, entendo que teria que também construir algo semelhante sobre o México e o Brasil. Apesar de já ter boas leituras sobre a história educacional do nosso país, infelizmente, a questão do tempo – no caso do mestrado, um ano contando-se a partir do momento da Banca de Qualificação – não é suficiente para produzirmos uma pesquisa com tudo que percebemos durante o percurso, ficando sempre a sensação de que poderíamos aprofundar mais ainda nosso estudo. Porém, compreendi que a pesquisa não se esgota no momento final de uma dissertação, mas, pelo contrário, amplia-se na possibilidade do aprofundamento das questões, na construção de uma tese.

Esta pesquisa me possibilitou a construção de um conhecimento mais amplo sobre a questão educacional no nosso país, assim como uma aproximação com as questões educacionais da América Latina, particularmente da Argentina e do México. Destaco que conhecer a história educacional da Argentina me possibilitou entender muitas das questões e singularidades educacionais desse país na contemporaneidade.

Este estudo oportunizou também o aprofundamento da minha compreensão sobre a Educação do Campo e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra do nosso país. Além disso, conhecer os movimentos sociais do campo na Argentina e no México enriqueceu ainda mais minha compreensão sobre a resistência desses movimentos, em que a prática de uma educação que rompe com um modelo hegemônico de educação é mais um elemento de luta pela Reforma Agrária e pelos direitos historicamente negados a essas populações do campo na América Latina.

Avalio essa experiência do mestrado como um grande aprendizado teórico e empírico que me possibilitou compreender que a minha prática como professora entra em um novo estágio da minha história de vida, pois abriu espaço para uma nova perspectiva profissional, a atuação como pesquisadora.

Como desenvolvi a pesquisa com uma bolsa de estudos financiada pela FACEPE, afastei-me das atividades de sala de aula e, assim, a minha dedicação exclusiva ao mestrado me oportunizou um aprofundamento mais amplo para o enfrentamento das questões que permeiam o universo da educação e suas relações com o ensino e a pesquisa. Percebo hoje que, ao submeter-me à seleção do mestrado e ao alcançar a aprovação, iniciei um caminho no qual não vislumbro uma etapa final, pois esse caminho é o do conhecimento, que é a simbiose e o confronto permanente da teoria com a concretude da vida.

2. ESTADO, SOCIEDADE CIVIL E EDUCAÇÃO

O entendimento sobre a relação entre o Estado e a Sociedade Civil de que dispomos contemporaneamente foi se concebendo a partir do momento em que se tornou possível questionar o poder enquanto algo que derivava do divino. Esse momento refere-se às mudanças significativas na estrutura do pensamento, repercutindo especialmente no âmbito científico. Essas mudanças caracterizavam um ser humano não mais um ser situado a partir de uma visão de mundo centrada na relação Deus – ser humano, mas na associação ser humano – natureza.

Esse ser humano, agora intitulado de moderno, tinha como premissa a busca pela verdade baseada no uso da razão, sendo as ciências o campo que possibilitaria o acesso à compreensão dos fenômenos e das leis da natureza. A ruptura com a estrutura de pensamento teocêntrica permitiu a percepção de um mundo em constante movimento, o que naturalmente estendia essa compreensão ao funcionamento das instituições sociais, que também estaria suscetível às mudanças.

A concepção de universo em movimento possibilitou a contestação ao antigo regime, e foram as ideias iluministas, no sentido de progresso contínuo da humanidade, que prepararam as bases ideológicas as quais fizeram a burguesia¹⁰ apropriar-se desse movimento revolucionário. Conforme Aquino (1995), a antiga estrutura da sociedade se desenhava como um empecilho para a burguesia emergente que, nesse momento de transição, já detinha o capital. E, embora fosse a burguesia que sustentasse o antigo regime, sua influência só se fazia sentir do ponto de vista econômico, pois sua posição político-jurídica era limitada pela forma de divisão da sociedade em Ordens ou Estados.

O poder, antes centrado no antigo regime do mundo medieval, representado pelo clero e pela nobreza, gradativamente foi mudando de mãos. Assim, tudo que se referia ao antigo regime passava a ser visto de forma questionável. Nesse sentido,

¹⁰ A burguesia era herdeira da classe medieval dos vassalos e se dedicava ao comércio e à prestação de serviços. Estava submetida ao pagamento de tributos diversos, além de multas e apreensão de mercadorias. Esses tributos eram cobrados devido ao fato de os Burgos estarem situados sempre em áreas pertencentes aos senhores feudais e governadas por eles. As arbitrariedades desses senhores levaram os burgueses a lutarem, a partir do século XI, pela compra da liberdade dessas cidades (AQUINO et al., 1980). Os burgos se referem às cidades surgidas próximo aos castelos fortificados dos senhores feudais, que deveriam oferecer proteção aos seus moradores. Apesar de terem existido outras formas de surgimento/retorno das cidades naquele período, todas cresceram em função do comércio (AQUINO et al., 1980; HUBERMAN, 1986).

Aquino et al. (1995) destacam que o ataque por parte dos filósofos às instituições desse antigo regime delineou-se para a burguesia como a justificativa do “assalto ao poder”.

As revoluções marcadamente burguesas se prolongaram pelo século XIX, difundindo a ideologia liberal que se sustentava em pilares como os princípios da individualidade, da propriedade e da igualdade. As transformações decorridas dessas revoluções assinalaram na sociedade europeia o estabelecimento do sistema capitalista como modo de produção predominante.

Tais transformações desencadeadas pelas revoluções burguesas atingiram todos os níveis da realidade social, e as mudanças passaram a ser fortemente sentidas no dia a dia dos indivíduos, especialmente daqueles que, nessa nova relação, não detinham os meios de produção, mas apenas a própria força de trabalho. Os problemas sociais e econômicos criados pela consolidação da sociedade capitalista fizeram nascer, ao lado da burguesia revolucionária, uma nova classe, o proletariado. Enfim, essa nova maneira de entender o mundo em movimento e as transformações daí decorrentes caracterizaram a transição da forma de organização do Estado Medieval para o Estado Moderno. Essas transformações, no decorrer dos séculos, iriam se configurar, para a maioria das nações, no desenho do atual Estado Democrático de Direito.

A edificação nas sociedades ocidentais desse Estado Moderno é representada pela racionalidade e por um poder político centralizado, cujo estabelecimento teve a influência das discussões políticas e filosóficas, iniciadas a partir do século XVI, referentes ao papel do Estado e da Sociedade Civil que estabeleceram a distinção entre sociedade e Estado.

Conforme o pesquisador colombiano Luis Alberto Restrepo (1990), tanto para os filósofos antigos como para os teólogos medievais não havia diferença entre sociedade e Estado, pois a ação social estava fixada na vontade do governante. No primeiro caso, o homem é, por natureza, “animal político”, assim “os homens têm o dever de imitar e reproduzir, no microcosmo gerado por sua ação, o grande ordenamento da natureza” (RESTREPO, 1990, p.4); no segundo caso, os homens devem pôr em prática a vontade de Deus. Portanto, destaca o autor, a noção de sociedade civil é própria da modernidade europeia.

É Hegel quem, pela primeira vez, cunha o termo *sociedade civil* (*Bürgerliche Gesellschaft*), estabelece sua diferença em relação ao Estado e atribui a cada uma das duas instâncias sua própria esfera de ação (RESTREPO, 1990, p.5).

Ainda de acordo com esse autor, mesmo que na modernidade Adam Smith tenha reconhecido o aparecimento de um novo nível de ação social, que seria a atividade econômica livre do desígnio do governante, não se estabeleceu a diferença entre sociedade e Estado.

Nesse caso, a identificação se faz em benefício de uma noção de sociedade reduzida à sua dimensão econômica de produção, distribuição, intercâmbio e consumo de mercadorias. O Estado aparece como desnecessário. E, se, por acaso, for necessário, concede-se-lhe o papel de simples árbitro externo daquelas relações sociais estabelecidas pelo próprio mercado. Sua função consiste em ratificar e confirmar a dinâmica econômica da sociedade (RESTREPO, 1990, p.5).

De acordo com Restrepo (1990), Hegel apresenta uma organização sistêmica da ação humana e de suas obras na história que se articula em três níveis: a família, a sociedade civil e o Estado. Para o filósofo alemão, a ação humana se dá por interesses voltados à aquisição de bens específicos e, sem esses interesses, não existiria a ação. O que assinalaria e diferenciaria o Estado da sociedade civil seria a natureza desse interesse – particular ou geral. Ainda para Restrepo, esse princípio de diferenciação entre a sociedade civil e o Estado é, “de um ponto de vista puramente metodológico, útil para estabelecer a diferença entre o social e o político” (RESTREPO, 1990, p.6). Assim, para Hegel,

As ações que derivam de um interesse particular dão origem à sociedade civil. E se inscrevem nela. Por outro lado, o Estado é produto de uma ação que obedece ao interesse geral de toda a coletividade. Dirige-se ao bem universal (RESTREPO, 1990, p.6).

A denominação de “sociedade civil” é evidenciada em Hegel também por meio da dinâmica imposta pela satisfação das necessidades particulares – “sistema das necessidades” (*Bedürfnisse*). Social e juridicamente, a propriedade dá existência ao indivíduo. A busca pela satisfação de suas necessidades e o incremento de sua propriedade o obrigam a trabalhar. O trabalho individual é incapaz de atender a todas as suas necessidades, carecendo do outro e vice-versa. Dessa maneira, todos necessitam dos produtos do trabalho alheio, o que desencadeia uma interdependência difusa entre os membros de uma coletividade. Essa dinâmica gera

um fluxo de nexos recíprocos entre os seres humanos, criando um nível específico de interação e comunicação por meio do mercado (RESTREPO, 1990).

Nessa perspectiva, para Hegel, as relações sociais apresentam-se no sentido de complementaridade, em que cada um dos estamentos¹¹ (classes) oferece uma contribuição específica à satisfação das necessidades sociais a partir do tipo de atividade econômica que desempenha. Restrepo (1990) acrescenta que Hegel estende a dinâmica do interesse individual e a noção de sociedade civil a outros campos, não a reduzindo à instância econômica.

A reconciliação entre o interesse particular e o geral não é imediato nem se consegue por meio da mão invisível das leis do mercado, como em Adam Smith. Pelo contrário, Hegel entende que a atividade econômica moderna, abandonada a si mesmo, gera extremos de riqueza e de miséria, dissolução política e decadência das instituições. [...] Mas, se a regulação da atividade econômica não surge diretamente do mercado, nasce de uma exigência interna do mesmo. Uma longa cadeia de mediações necessárias elevam os homens do seu interesse individual até a realização do bem comum (RESTREPO, 1990, p.7).

Restrepo (1990) destaca que o Estado para Hegel apresenta-se como um aparelho coator, representado no monopólio da força, como uma arbitragem necessária que evita a guerra de todos contra todos, devido à multidão de interesses opostos. “Lei, justiça e polícia configuram o quadro do ‘Estado exterior’ hegeliano que, segundo ele, fazem parte ainda da dinâmica própria do interesse privado e da sociedade civil” (RESTREPO, 1990, p.10), apresentando-se como fase do desenvolvimento da sociedade civil. É identificado também em Hegel outro elemento da sociedade nominado de *corporação*, que se anuncia no sentido hegeliano como a verdadeira natureza do Estado.

Partindo do interesse individual que caracteriza a atividade da sociedade civil, a corporação é o grau mais alto de sua transformação em interesse geral. Os indivíduos se associam numa corporação buscando a defesa de seu próprio interesse, mas, defendendo o seu, promovem o interesse de todos os membros da corporação. Aqui o interesse geral não se impõe por coação, como acontecia com a lei, os tribunais e a polícia, mas brota de dentro das aspirações dos membros da corporação (RESTREPO, 1990, p.11).

¹¹Restrepo pondera que o conceito de classe de Hegel pouco tem a ver com o de Marx e aproxima-se mais da noção de estamento da sociedade medieval. As três classes, ou estamentos, são: a substancial, formada pelos agricultores; a geral, constituída pela burocracia do Estado; e a intermediária ou dos industriais (RESTREPO, 1990).

Diz-nos Restrepo (1990) que a análise desenvolvida por Hegel sobre a mútua relação entre o Estado e a sociedade civil vai contribuir para outras elaborações que marcam a orientação contemporânea sobre o tema, especialmente para as contribuições de Marx, Lenin e Gramsci.

No caso das elaborações de Marx, Restrepo (1990) nos adianta que não é possível encontrar no filósofo prussiano um conceito único e acabado de sociedade civil ou de seu equivalente, mas essa sociedade civil de Hegel será o fio condutor do desenvolvimento teórico desse pensador socialista até a sua última versão em *O Capital*.

A noção de sociedade civil em Marx é, ao mesmo tempo, o conceito de sua existência ilusória, de sua não existência real. Acima de tudo, Marx estabelece nela uma distinção e uma relação dialética entre dois níveis: os meios de produção e as relações sociais de produção. Os meios de produção seriam a garantia do progresso histórico, o único resgatável para o futuro de uma sociedade. Seu desenvolvimento desempenharia um papel de ilustração crítica e emancipadora frente às relações sociais de exploração. Estas, por seu lado, levam a marca da exploração, do fetichismo, da ideologia da opressão (RESTREPO, 1990, p.14).

Nessa direção, para Marx, as relações sociais capitalistas são conflitivas e não complementares, como em Hegel, caracterizando-se como relações antagônicas. Nesse sentido, a rede de relações sociais – sociedade civil “só existe como unidade enganosa, na medida em que sua divisão e enfrentamento permaneça oculta, acobertada pela ideologia ou reprimida pela força do Estado” (RESTREPO, 1990, p. 9). O geral – que em Hegel leva a formar, civilizar e aos poucos socializa o interesse particular – é para Marx fetichismo, ideologia, opressão, reproduzindo a divisão e a dominação das classes. O conceito de relações sociais em Marx equivale à exploração e à luta entre as classes (RESTREPO, 1990).

Ao redor do conceito de relações sociais, Marx junta quase todas as instâncias em que Hegel vê a presença unificadora, “socializadora” ou “civilizadora”, do interesse geral. Assim, por exemplo, a cadeia de interdependência geral, criada pelo mercado, equivale à fetichização da mercadoria, convertida em substituto da unidade real da espécie: o Estado exterior (lei, tribunais e polícia) converte-se na estrutura jurídico-política que oculta a exploração ou a impõe mediante a coação; moral, religião e filosofia são ideologias que a encobrem ou justificam (RESTREPO, 1990, p.15).

Nesse sentido, Marx situa as instâncias como a lei, a justiça e a polícia no Estado, o que para Hegel configura-se como “Estado exterior”. Mas o Estado, para Marx, é “produto externo das relações sociais e não intrínseca finalidade ética das

mesmas” (RESTREPO, 1990, p.16). O poder se concentra no Estado como aparelho que monopoliza a força. Nesse entendimento prossegue Lênin, traduzindo-o em prática revolucionária, por meio da luta pelo controle do aparelho de Estado.

Lênin se atém à leitura ortodoxa de Marx, mas generaliza e divulga a visão instrumental deste sobre a “superestrutura” e a traduz à prática revolucionária. A prática social é concebida como um conjunto de meios, instrumentos ou táticas ordenadas para a consecução de um fim estratégico: a tomada e a conservação do poder estatal (RESTREPO, 1990, p.18).

A “teoria marxista”, na sua definição clássica de Estado, será acrescida por Althusser, o que, de acordo com esse autor, faz-se necessário na medida em que visa a uma melhor compreensão dos mecanismos do Estado em seu funcionamento. Conforme Althusser (1980), os clássicos do marxismo perceberam em sua prática a complexidade da realidade sobre o Estado, que vai além da definição da teoria marxista do Estado, mas não a exprimiram numa teoria correspondente.

Para fazer avançar a teoria do Estado é indispensável ter em conta não somente a distinção entre o *poder de Estado e aparelho de Estado*, mas também outra realidade que se manifesta junto ao aparelho (repressivo) do Estado, mas que não se confunde com ele. Chamaremos esta realidade pelo seu conceito: *os aparelhos ideológicos do Estado* (ALTHUSSER, 1980, p.61).

Partindo desse ponto de vista, Althusser (1980) diz que todo Aparelho de Estado (AE), repressivo ou ideológico, funciona tanto por meio da repressão como da ideologia, mas com uma diferença que impede que se confundam, pois preponderantemente a repressão, inclusive a física, é utilizada no Aparelho Repressivo de Estado, e secundariamente a ideológica. Inversamente funcionam os Aparelhos Ideológicos do Estado, em que predominantemente se dá o uso ideológico e secundariamente o da repressão, seja ela minorada, mascarada, ou mesmo simbólica.

[...] os Aparelhos ideológicos do Estado podem não apenas ser os meios mas também o lugar da luta de classes, e frequentemente de formas encarniçadas da luta de classes. A classe (ou aliança de classes) no poder não dita tão facilmente a lei no AIE como no aparelho (repressivo) do Estado, não somente porque as antigas classes dominantes podem conservar durante muito tempo fortes posições naqueles, mas porque a resistência das classes exploradas pode encontrar o meio e a ocasião de

expressar-se neles, utilizando as contradições existentes ou conquistando pela luta posições de combate (ALTHUSSER, 1980, p. 65-66).¹²

Assim como Althusser, Gramsci é outro autor que vai utilizar o conceito de ideologia na análise das relações sociais capitalistas, mas o diferencia do elaborado por Althusser, que concebe ideologia como um instrumento de dominação plenamente conectado ao Estado e à classe dominante. Gramsci realiza um esforço a fim de ampliar a perspectiva da ideologia, apresentando nessa relação o conflito em torno da hegemonia e creditando a confiança na luta de classes subalternas.

Restrepo (1990) diz que, com o intuito de recuperar a democracia política para o socialismo, Gramsci “muda substancialmente a concepção marxista do poder e, em consequência, a noção de conflito entre as classes, de sociedade civil, de Estado e de sua mútua relação” (RESTREPO, 1990, p.20). Nesse sentido, o referido autor afirma que,

Para Gramsci, entretanto, o poder de uma classe se define, sobretudo, no campo da cultura, criticada de fora por Marx e Lênin como simples ideologia. Gramsci, de fato, mostra como o poder de uma classe não depende tanto do controle do aparelho estatal, mas, antes de mais nada, de sua capacidade para dirigir, intelectual e moralmente, o conjunto da sociedade e para gerar “consenso” em torno dela. Desse modo, pode chegar a exercer uma “hegemonia” sobre as demais classes sociais. O controle do Estado é apenas a consequência (RESTREPO, 1990, p.20).

Segundo Restrepo (1990), Gramsci propõe duas instâncias da prática social: a sociedade civil e a sociedade política.

Fiel à intuição essencial de Marx, põe na base de sua noção de sociedade civil a atividade econômica, a extração da mais-valia e a existência de classes em conflito. Mas, inclui no conceito de sociedade civil uma dimensão nova: a “direção intelectual e moral” de uma classe em relação ao conjunto social (RESTREPO, 1990, p.21).

Assim, pontua o autor, que “a ideologia não é, pois, um terreno a serviço unívoco da dominação. É um campo comum em disputa entre as classes” (RESTREPO, 1990, p.21). E afirma que essas noções modificam essencialmente a concepção instrumental do poder, recuperando a concepção clássica do Estado, mas não abortando a riqueza crítica acrescentada por Marx.

¹²Althusser pondera que, acerca da luta de classes nos AIE, o tema exposto não pretende evidentemente esgotar a questão da luta de classes.

Gramsci conserva, pois, a rica visão crítica e conflitiva da sociedade concebida por Marx. Mas demole seu caráter de luta antagônica entre forças materiais que não compartilham nenhum terreno comum de valores. Sobre a base implícita do respeito à vida e à liberdade alheias, desloca o eixo do conflito para a disputa civilizada pelo consenso social (RESTREPO, 1990, p.23).

O professor de história do pensamento marxista, da Universidade de Havana, Jorge Luis Acanda (2006), sublinha que as elaborações sobre a relação entre sociedade civil e Estado, desencadeadas ao longo do século XIX, constituíram um marco referencial importante. Destaca, também, que o termo sociedade civil, em meados do século XIX, foi relegado ao esquecimento, mas regressou com extraordinária força no século XXI. Ainda de acordo com esse professor, a naturalização da ordem capitalista conduziu a uma interpretação reducionista, instrumentalizada e reificada do Estado.

Reducionista, porque o Estado foi entendido apenas como o conjunto das instituições públicas que, devido a seu caráter representativo, garantiu o funcionamento “natural” da sociedade. Instrumentalizada, porque foi concebido como um instrumento e, portanto, como algo exterior à sociedade; assumiu-se que o Estado aparece *depois* de os indivíduos terem estabelecido entre si, de forma espontânea, suas relações econômicas e sociais, criando um Estado para protegê-las. Reificada, porque se entendeu o Estado como um conjunto de *coisas*, visíveis e independentes do resto da sociedade (ACANDA, 2006, p.94).

Ao apresentar a discussão sobre o termo sociedade civil, Acanda (2006) destaca as dificuldades para empreender tal tarefa, devido aos diferentes significados atribuídos ao conceito, assim como por conta dos muitos conteúdos e intenções antagônicas que recaem sobre o mesmo.

O conceito de sociedade civil aparece no debate atual de modo tão freqüente quanto semanticamente impreciso. Compartilha com outros conceitos (identidade, povo, nação, democracia) a duvidosa honra intelectual de ter sido aplicado a uma pluralidade de contextos, com uma variedade ainda maior de significados e conotações ideológicas (ACANDA, 2006, p.17).

Entretanto, diz esse autor, é possível, por meio de uma análise cuidadosa, captar, no plano teórico, um conjunto de elementos comuns na diversidade das posições políticas.

Em primeiro lugar, o termo sociedade civil é definido por exclusão e por antítese ao Estado e à política. É utilizado para definir uma região concebida como o do “não-político”, um espaço livre de coerções e restrições. [...] Em segundo lugar, a sociedade civil é percebida como região

autônoma. [...] que surge e se desenvolve de forma espontânea, sem qualquer intencionalidade política. [...] Em terceiro lugar [...] a sociedade civil deve ser a guardiã do Estado (ACANDA, 2006, p.24).

Em seu livro *Sociedade civil e hegemonia*, esse autor aponta como se dá o retorno da ideia de sociedade civil ao imaginário político contemporâneo. Essa volta, ocorrida no fim dos anos de 1970, está vinculada aos complexos processos desencadeados no mundo a partir desse período¹³.

Esse é um dado que deve ser levado em conta, pois o contexto específico da luta política sem dúvida influenciou os diferentes conteúdos que lhe foram conferidos. Foi um conceito forjado na disputa política, e tem sido usado por determinadas forças para ganhar terreno em disputas reais. Pode-se dizer que, em essência, apareceu vinculado a três cenários diferentes de conflito, cada um dos quais concebeu uma interpretação específica do mesmo (ACANDA, 2006, p.18).

Apresentamos, então, de forma sucinta os seguintes cenários destacados por Acanda (2006): o dos países comunistas do Leste Europeu, onde a ideia de sociedade civil foi utilizada por aqueles que rejeitavam a ultracentralização do Estado, convertendo-se em sinônimo de anticomunista; o da nova direita dos países capitalistas desenvolvidos, que utiliza o termo como base teórica da projeção política do neoliberalismo; e por fim o de alguns setores da nova esquerda latino-americana, para os quais a expansão de ditaduras militares, que investiu no sentido de eliminação de todas as formas associativas, favoreceu o uso do termo ligado à reconstrução de laços associativos como oposição às arbitrariedades do regime militar.

Ainda que o uso do termo “sociedade civil” tenha tido para a esquerda latino-americana um significado político contrário ao que lhe deram os dissidentes do Leste Europeu e os neoconservadores ocidentais, nessas diferentes posições existe uma raiz conceitual comum: a dicotomia Estado-sociedade civil, revelada nas conceituações bastante imprecisas que a ideia de sociedade civil adquire para alguns autores latino-americanos (ACANDA, 2006, p.22).

Conforme Acanda (2006), ocorreu, nos últimos anos, um rápido êxito da utilização da ideia de sociedade civil, tanto pelo pensamento político contemporâneo, como por amplos setores da teoria social, apesar de ter sofrido

¹³ Esse foi um período complexo, quando aconteceram transformações em vários aspectos, desde o econômico até o cultural, perpassando especialmente pela questão política, representada pela disputa do poder geopolítico mundial empreendida pelas duas potências líderes nessa época: Estados Unidos e União Soviética.

sérias restrições¹⁴. Esse autor observa ainda que, diferentemente dessa realidade, a recepção do termo, no campo do marxismo, aconteceu de forma complexa e contraditória. Dentre as razões disso, uma primeira é de caráter político.

O papel central do termo *sociedade civil* no discurso e na estratégia utilizados pela nova direita e pelos grupos dissidentes nos países do comunismo de Estado fez as burocracias arraigadas no poder rejeitarem completamente, e em bloco, todo o conjunto de motivações que convergia – de maneira diferente, mas nem por isso menos significativa – para essa idéia. Rejeitou-se não apenas a leitura conservadora e anti-socialista da idéia de sociedade civil, mas qualquer recurso a esta (ACANDA, 2006, p.27).

O autor assinala que ocorreu com a ideia de sociedade civil o mesmo que aconteceu antes com o conceito de alienação¹⁵. Mesmo tendo se dado o desaparecimento das bases institucionais do marxismo dogmático, o pensamento por ele semeado não deixou de existir facilmente durante décadas. Assim, seria inexato e injusto afirmar que no discurso marxista não havia lugar para a ideia de sociedade civil (ACANDA, 2006).

Outra razão das dificuldades de análise do tema da sociedade civil no marxismo refere-se ao fato de não existir, conforme o autor em enfoque, o *Marxismo* e sim *marxismos*.

É um grave erro não só teórico como também histórico assumir a existência do marxismo em abstrato, como um bloco conceitual único, homogêneo e acabado. Um erro que trouxe consigo uma série de equívocos importantes para a análise da recepção da idéia de sociedade civil ao longo da história do desenvolvimento das diferentes correntes marxistas (ACANDA, 2006, p.31).

Esse erro, segundo Acanda (2006), configura-se como uma interpretação estreitamente determinista e objetivista do legado de Marx. Essa interpretação se institucionalizou e “foi codificada num conjunto de princípios e categorias rígidos e invariáveis erigidos, por aquelas estruturas, em doutrina oficial do marxismo” (ACANDA, 2006, p.32).

Nos anos 1920, com a *termidorização* da revolução soviética e o auge do fascismo, surgiram tentativas de resgatar e desenvolver o legado intelectual de Marx, visando entender as novas e dramáticas constelações político-sociais desses anos. Começou a tomar forma um marxismo diferente,

¹⁴ Essas restrições referem-se às razões políticas vinculadas às experiências concretas dos anos de 1990.

¹⁵ Para uma melhor compreensão do ocorrido, ver as obras de Miguel Limia (1998-1999).

antidogmático e humanista, que se colocava como alternativa ao economicismo reformista e evolucionista implantado no marxismo “oficial”. A contradição entre o marxismo cientificista – economicista e insipidamente determinista, inicialmente proveniente da União Soviética e depois do campo socialista – e o marxismo crítico – que priorizava a filosofia e a transformação social, o vínculo entre cultura e capitalismo, a relação da teoria com a práxis e o papel sócio-histórico da racionalidade – converteu-se na fonte essencial do desenvolvimento do pensamento revolucionário (ACANDA, 2006, p.32).

Acanda (2006) destaca que não havia lugar no marxismo dogmático para a ideia de sociedade civil, mas essa ideia foi acolhida pelo marxismo crítico, que buscava ressaltar a práxis política desalienante, enquanto caráter essencialmente cultural e humanista. O marxismo crítico a acolheu [...] “da mesma forma como havia, desde o início, assumido a herança hegeliana presente no fundamento do pensamento revolucionário de Marx” (ACANDA, 2006, p.32). Também outros autores, esclarece o professor, recorreram ao conceito de sociedade civil, porém, como não estavam comprometidos com a renovação do marxismo, “buscavam afirmar-se como seus herdeiros e elaborar uma interpretação socialdemocratizante e reformista”(ACANDA, 2006, p. 34), condenando toda teoria marxista como totalitária.

Adverte ainda o autor em questão que a análise da recepção e da utilização pelo marxismo da ideia de sociedade civil não deve referir-se apenas a Marx, preterindo as contribuições de marxistas posteriores. Mesmo que se leve em conta só o que Marx escreveu sobre sociedade civil, deve-se fazê-lo no sentido de “reconstruir a metodologia elaborada por Marx para poder traçar as linhas fundamentais do que deve ser uma interpretação não apenas marxiana, mas marxista da questão” (ACANDA, 2006, p.35), e não buscando definições precisas e acabadas.

Outra razão ainda anunciada pelo professor de História da Universidade de Havana é o fato de que a ideia de sociedade civil foi criada pelo pensamento liberal e, para lidar com a questão de sua recepção e utilização no marxismo, é preciso interpelar sobre a relação entre o marxismo e o pensamento político liberal. Isso, diz o professor, é um problema muito complexo,

[...] porque— ainda que o marxismo seja pensando como negação do liberalismo – não podemos entender essa negação (e, de fato, muitos marxistas não a entendem assim) como uma rejeição niilista, uma repulsa total daquilo que o liberalismo significou e dos conteúdos deste. [...] Acontece, então, com o liberalismo algo semelhante ao que vimos em relação ao marxismo. Também não existe o *Liberalismo*, mas um conjunto

de formas específicas de liberalismo, que foram surgindo e se estruturando ao longo destes últimos cinco séculos, mudando seu caráter e sua validade política à medida que mudava o caráter e o papel histórico da classe da qual o liberalismo era expressão (ACANDA, 2006, p.35).

Assim, segundo Acanda (2006), a relação entre marxismo e liberalismo deve ser de “negação dialética”, isto é, o marxismo deve agregar, mas superando, “todos os momentos que considere úteis e necessários para a sua conceitualização de temas tão importantes como poder político, as liberdades civis, o papel e os limites do Estado etc.”(ACANDA, 2006, p. 35-36). Assim, defende esse autor, “o tratamento marxista da idéia de sociedade civil exige, para os partidários dessa ideologia, refletir sobre esses temas e definir o mérito e os limites das heranças liberais” (ACANDA, 2006, p.36).

A diferença radical entre essas concepções reside em que, para o liberalismo, a sociedade civil é impensável sem o Estado e deve manter-se separada dele (justamente porque é concebida como sociedade civil burguesa, baseada na exploração), enquanto para Marx a desalienação da sociedade civil deve levar à extinção do Estado, extinção que é entendida como recuperação pela sociedade dos poderes alienados por aquele (ACANDA, 2006, p.138).

Diante de tão amplo conjunto de objeções tanto teóricas quanto políticas à ideia de sociedade civil, Acanda (2006) lança o seguinte questionamento: Por que continuar utilizando o termo sociedade civil se é tão impreciso como conceito teórico e tão ambivalente como bandeira política? O autor explicita algumas considerações a respeito da continuidade de sua utilização por alguns grupos. Inicialmente destaca que o uso do conceito por teóricos, dirigentes políticos e movimentos populares não decorre do fato de “se terem deixado seduzir por uma ilusão, mas por perceberem nesse instrumento conceitual um meio adequado para exprimir suas novas estratégias e objetivos” (ACANDA, 2006, p.48).

Percebe-se sua capacidade (não apenas como bandeira política, mas também como instrumento teórico) para conceber uma estratégia de luta política de novo tipo, radicalmente diferente da tradicional, e que se fundamenta no desejo de combater o sistema *a partir de dentro*, utilizando as possibilidades que oferece, suas contradições, seu espaços vazios, suas incoerências (ACANDA, 2006, p.48).

Outro aspecto ressaltado pelo autor diz respeito à existência de um maior interesse “na importância e nos efeitos dos laços informais, nos processos culturais e simbólicos, e nas instituições da vida pública”(ACANDA, 2006, p.49).

A referência a idéia de sociedade civil, de uma perspectiva democratizadora, sublinha a utilização dos laços do mundo de vida da comunidade e das culturas locais na criação de elementos de resistência ao poder que se apoiem em formas culturais originadas da práxis cotidiana dos povos ou de determinados grupos sociais. [...] O “civil” não é entendido aqui como o apolítico ou o antipolítico, mas como espaço de descoberta e concepção de formas mais amplas e profundas de realização da luta política, que enfatizam a ressocialização dos indivíduos e a construção de novas subjetividades (ACANDA, 2006, p.49).

Entretanto, Acanda (2006) pontua que a reconstrução da ideia de sociedade civil voltada ao interesse emancipatório e democratizador¹⁶ “só será possível se a repensarmos à luz de uma teoria crítica”. É necessário, então, a todo o momento, fazer alusão ao vínculo com os “processos políticos, econômicos e sociais ocorridos nestes quatro séculos de existência do uso moderno da idéia de sociedade civil e de sua história”. Essa teoria política crítica deve “explicitar sua intenção prática de servir de instrumento para a crítica da ordem social existente, ou seja, para sua análise, avaliação e superação” (ACANDA, 2006, p.50).

Tratando de uma reflexão crítica da sociedade, Acanda (2006) realça as contribuições de Antonio Gramsci para o debate da relação entre Estado e sociedade civil, destacando que esse autor foi o primeiro a resgatar o tema da sociedade civil no século XX, tema que havia sido relegado ao esquecimento, a partir de meados do século XIX, pela ideologia liberal¹⁷.

De fato, durante grande parte do século XX (até o final da década de 1970, quando o termo começou a ser recuperado), Gramsci foi o único pensador político que não apenas utilizou o conceito de sociedade civil, mas que, além disso, converteu-o em elemento central de sua teoria. Interpretou-o, porém, de uma forma diferente da tradicionalmente usada pelo pensamento liberal, reconstruindo seu conteúdo e o significado de sua utilização nos limites de uma reflexão crítica da sociedade (ACANDA, 2006, p.160).

Acanda (2006) pontua sobre as dificuldades de leitura do legado teórico de Gramsci, originadas de diversos fatores e de posições díspares, as quais resultaram em interpretações discordantes de sua obra *Cadernos do cárcere*. Além disso, o professor de História aponta outra característica, lembrada por Manuel Sacristán,

¹⁶ O autor apresenta uma pertinente discussão sobre a ideia dogmática de que a democracia só se realiza no Estado e como a totalidade da representação política ficou presa a esse “democratismo de Estado” (ACANDA, 2006).

¹⁷ A partir de 1848, acontece a passagem da concepção de um “Estado avalista” para a de “Estado gerente”, acarretando mudanças no uso da ideia de sociedade civil pelo pensamento político burguês (ACANDA, 2006).

que marca o caráter complexo dessa obra: o fato de Gramsci ter tido que “construir seu pensamento e sua prática de um modo bastante difícil, a partir da crítica de seus próprios pressupostos” (SACRISTÁN, 1998 *apud* ACANDA, 2006, p.162).

A introdução no marxismo das idéias de Lukács, Karl Korsch, Marcuse, do próprio Gramsci e de outras figuras importantes da teoria revolucionária do século XX levou a superação dos dogmas economicistas do marxismo reformista e à necessidade de criar um aparato categorial que resgatasse o sentido original da obra marxiana e a colocasse à altura das exigências da época de revoluções que surgiu após o triunfo da revolução soviética e o fim da Primeira Guerra Mundial (ACANDA, 2006, p.160).

Assim, explica Acanda (2006, p.162), uma constante no trabalho de Gramsci foi “a crítica aos princípios positivistas de interpretação da realidade social, cristalizados num conjunto de teses dogmáticas no interior do marxismo”. Segundo esse autor, Gramsci buscou dar ênfase à necessidade de elaboração de uma teoria que buscava complementar a teoria do Estado-força, dedicando parte considerável de seu esforço teórico às condições e possibilidade de existência do que ele chamou de “hegemonia”. O professor acrescenta ainda que o conceito de sociedade civil é uma noção política, não um instrumento neutro. “E, como em qualquer outra categoria da teoria social, só adquire significado quando situado num contexto sistêmico” (ACANDA, 2006, p.174).

O conceito de hegemonia em Gramsci ressalta a capacidade da classe dominante de obter e manter seu poder sobre a sociedade pelo controle que mantém sobre os meios de produção econômicos e sobre os instrumentos de repressão, mas, principalmente, por sua capacidade de produzir e organizar o consenso e a direção política, intelectual e moral dessa sociedade. A hegemonia é, ao mesmo tempo, direção ideológico-política da sociedade civil e combinação de força e consenso para obter o controle social (ACANDA, 2006, p.178).

Conforme Acanda (2006, p.180), em Gramsci, o Estado é entendido não como uma instituição jurídica, mas como “o resultado das relações orgânicas entre a sociedade política e a sociedade civil”. Isso, de acordo com o autor, significa a abertura de novas possibilidades para um projeto contestatório e emancipador, visto que esse movimento orgânico não significa apenas maior penetração da sociedade política na sociedade civil. Assim, a reflexão política dos grupos empenhados em subverter a hegemonia burguesa “não deve centrar-se só na confrontação ‘sociedade civil *versus* Estado’, mas também, e principalmente, na confrontação ‘sociedade civil *versus* sociedade civil’”. Portanto, o professor vislumbra esse duplo

aspecto da sociedade civil em relação ao sistema hegemônico e chama atenção para o fato de que, se alguns de seus componentes “transmitem a aceitação tácita da subordinação, outros são geradores de códigos de dissenso e de transgressão” (ACANDA, 2006, p.181).

A sociedade civil é o cenário legítimo da confrontação de aspirações, desejos, objetivos, imagens, crenças e projetos que expressam a diversidade constituinte do social. A habilidade do grupo que detém o poder não reside em tentar impedir as manifestações dessa diversidade, e sim em cooptá-las para seu projeto global de construção da trama social. É a isso que Gramsci chama de hegemonia (ACANDA, 2006, p.181).

Na análise desenvolvida por Acanda, observa-se que seu entendimento sobre a expansão do termo sociedade civil, nesses últimos cento e cinquenta anos, se dá enquanto interação de dois processos contraditórios. Ele nega que essa expansão tenha sido, “como querem que acreditemos – efeito espontâneo da expansão do capitalismo”. E que a sociedade civil faz parte do aparato de dominação, “mas é também seu mais poderoso antagonista” (ACANDA, 2006, p.182). Esse autor, ressalta as contribuições de Gramsci ao papel da sociedade civil, especialmente no que se refere a espaço privilegiado de autoconstituição dos sujeitos, como também no que diz respeito à perspectiva ética que o conceito oferece “ao indicar o cenário da produção e reafirmação dos valores morais decorrente da própria atividade dos sujeitos” (ACANDA, 2006, p.182).

Por fim, afirma que “a melhor maneira de trair um pensador é repeti-lo ao pé da letra”. É essencial, pois, absorver a essência do pensamento de Marx e de Gramsci e desenvolvê-la, “não de acordo com este ou aquele esquema utópico, e sim com o radicalismo imposto pela própria realidade, tribunal máximo de qualquer teoria” (ACANDA, 2006, p.184). O professor reitera esse entendimento ao sustentar que,

[...] avançando além do próprio Gramsci, a idéia de sociedade civil, convenientemente reelaborada, pode servir como elemento essencial numa reflexão crítica a cerca do papel do Estado na transição para uma sociedade livre da alienação capitalista (ACANDA, 2006, p.183).

Da mesma forma de Acanda (2006), Restrepo (1990) compartilha do reconhecimento da importância das contribuições desses principais autores europeus sobre o tema sociedade civil e Estado, entendendo que as elaborações deles representam um marco referencial significativo. Entretanto, conforme

Restrepo, nenhum dos clássicos europeus oferece uma noção satisfatória para que se possa compreender a sociedade latino-americana de hoje e sua relação com o Estado. Reconhece que os elementos de análise dessa relação entre Estado e sociedade civil por eles apresentados são contribuições e, por isso, alguns devem ser conservados, mas outros precisam ser corrigidos ou complementados quando se fizer referência à América Latina¹⁸.

Por fim, conforme Carlos Nelson Coutinho (2006), um dos mais importantes debates ideológico-políticos da atualidade é a correta definição do estatuto teórico da sociedade civil e do Estado. Para esse autor, “Gramsci é Gramsci precisamente porque supera dialeticamente os conceitos de seus interlocutores e constrói uma originalíssima noção de sociedade civil”, que se apresenta como “eixo articulador de uma *nova teoria marxista* do Estado” (COUTINHO, 2006, p.54-55).

Com efeito, demonstrar a dimensão nitidamente política do conceito gramsciano de sociedade civil, revelando sua articulação dialética com a batalha pela hegemonia e pela conquista do poder por parte das classes subalternas, é parte integrante da luta pela desconstrução de uma das mais insidiosas vertentes da ideologia neoliberal, precisamente aquela que – valendo-se de uma terminologia supostamente “de esquerda”, herdada dos combates contra a ditadura – tem como base este novo conceito apolítico e asséptico de sociedade civil. Um conceito que, como tentamos demonstrar, nada tem a ver com o pensamento revolucionário de Antonio Gramsci (COUTINHO, 2006, p.55).

Partindo das concepções até aqui expostas, incorporamos as compreensões da relação entre Estado e sociedade civil ao tema da educação, aqui compreendida no seu sentido amplo, no que “diz respeito ao conjunto das relações sociais e humanas estabelecidas na prática social de uma sociedade, em uma determinada época” (ORSO, 2011, p.229). Não nos restringimos à educação formal, que é apenas uma parte dela, mas, sendo parte desse todo, necessariamente precisa ser evidenciada.

Para tanto, assentamo-nos nas contribuições desenvolvidas por Gramsci por entendermos que ele desenvolve uma particular preocupação com a questão educacional, ao buscar centrar sua análise na função política e, por isso, filosófica e histórica da educação. Lembramos que as análises e conceitos desenvolvidos por

¹⁸Restrepo desenvolve uma formulação própria, mais sistêmica sobre o tema da relação Estado – Sociedade civil, fazendo um balanço crítico da concepção dessa relação nos principais autores europeus. Destaca, na América Latina, o papel dos movimentos sociais enquanto possibilidade de converterem-se em atores de processos de libertação nessa relação.

esse filósofo foram baseados em realidades empíricas por ele vivenciadas de modo geral, na realidade europeia, especificamente na italiana. Mas compreendemos que o conceito de hegemonia por ele desenvolvido não se limita ao estudo da sociedade italiana. Parece-nos que esse conceito pode trazer uma importante contribuição à análise da realidade latino-americana, especialmente quando centrada nas políticas sociais, notadamente as educacionais destinadas à América Latina.

Dessa maneira, destacamos o entendimento da função da educação desenvolvido por Gramsci. De acordo com Rosemary Dore Soares (2006), Gramsci estabelece um vínculo dialético entre “teoria” e “prática”, quando busca associar as ideias a um modo de agir, ressaltando a importância de um movimento intelectual que “difunda novas concepções de mundo, capazes de elevar a consciência civil das massas populares e de produzir novos comportamentos” (SOARES, 2006, p.338-339).

Conforme Antônio Tavares de Jesus (1998), essa associação dialética entre “teoria e prática” se deve ao envolvimento de Gramsci com a militância política e com diversas atividades pedagógicas, que lhe permitiu revelar em sua práxis a natureza orgânica da relação hegemonia-cultura proletária.

Gramsci estava convencido de que a estrutura da sociedade ocidental exigia, para se chegar à hegemonia proletária, uma maior capacidade de elaboração intelectual. Tratava-se de uma corrida contra o tempo para desvincular a exploração capitalista que a burguesia mantinha contra a massa inculta. Tornava-se necessária uma imensa propagação cultural da política para impulsionar intelectualmente a sociedade inteira. A cultura para se converter em instrumento de transformação política deve popularizar-se (JESUS, 1998, p.88).

Soares (2006) destaca que a disputa pela hegemonia fez Gramsci adentrar na questão da cultura, pois para ele tornava-se essencial a organização dessa cultura na perspectiva da classe trabalhadora. Isso o levou a investigar duas dimensões da organização da cultura.

A primeira é a didática, que se refere aos métodos para organizar o pensamento, na qual se destaca o papel educativo da escola, no sentido de oferecer aos filhos das massas trabalhadoras condições para superar as enormes dificuldades em aprender a pensar. A segunda é a organizativa, em relação à qual propõe criar um “centro unitário de cultura” (SOARES, 2006, p.339).

Dessa maneira, conforme a autora, para tornar o “centro de cultura” hegemônico, Gramsci vai apresentar duas principais linhas de ação: a primeira diz respeito a uma *concepção geral de vida* e a segunda, a um *programa escolar*.

A concepção de vida tem como referência o marxismo (a “filosofia da práxis”), que deveria ser aprofundado e desenvolvido; já o programa escolar diz respeito a “*um princípio educativo e pedagógico original* que interesse e dê uma atividade própria, no seu campo técnico, àquela fração dos intelectuais que é a mais homogênea e a mais numerosa (os professores, do ensino elementar aos professores de Universidades)” (SOARES, 2006, p.339).

De acordo com Soares (2006, p.339-340), “é desenvolvendo o princípio educativo que Gramsci formula a noção de escola unitária”, ultrapassando a escola enquanto instituição e relacionando-a à luta pela igualdade, no sentido de superação das divisões de classe, “que se expressam na separação entre o trabalho industrial e o trabalho intelectual e dividem a sociedade entre governantes e governados”. A proposta da escola unitária, formulada nos anos de 1930, tem como contexto a Reforma Gentile¹⁹ na Itália, à qual Gramsci se contrapôs.

A “escola unitária” é esboçada como “um esquema de organização do trabalho cultural” (idem, *Ibid.*, p. 1.539). Tem como ponto de partida as relações sociais dentro do capitalismo, já que Gramsci não fala em destruir o capitalismo primeiro e somente depois disso cuidar da educação dos trabalhadores. Ele não tem uma visão dicotômica da relação entre Estado e sociedade. A escola unitária está no horizonte de um processo de construção que, por ser dialético, é simultaneamente de destruição (SOARES, 2006, p.340).

É pertinente pontuar que Soares, ao tratar do princípio de igualdade ou “princípio unitário”, na realidade trata-o no sentido abstrato, pois “sua concretização é um objetivo político, que depende de lutas em todos os planos da sociedade” (SOARES, 2000, p.410), luta essa cultural para se formar o novo. E define a escola unitária assim:

A “escola unitária”, portanto, pode ser compreendida como síntese do debate de Gramsci com as diferentes concepções educacionais da sua época. Em primeiro lugar, ela supera a “escola tradicional” ao incorporar a cultura humanista como base formativa para o exercício das funções de governo na sociedade. Em segundo lugar, supera a “escola única do trabalho” (escola politécnica) ao apresentar a unidade do trabalho intelectual e produtivo numa dimensão mais cultural: o conceito do trabalho como elemento historicizante e socializante que realiza a mediação entre a ordem natural (ciências naturais) e a ordem social e política (leis civis e estatais). Enfim, supera a “escola nova” porque aprofunda e amplia a idéia de

¹⁹ Reforma da educação que estabelecia a separação entre o conhecimento de cultura geral e de cultura técnica (HORTA, 2008).

atividade como mediação entre o trabalho teórico e prático, apresentada como método para “responder” ao dualismo escolar (SOARES, 2000, p.439).

Acrescentamos às elaborações de Soares as contribuições desenvolvidas pela professora Marise Ramos (2012), especificamente a sua análise do princípio educativo da escola unitária. De acordo com essa autora, a escola unitária teria como princípio organizador o trabalho. Nesse sentido, compreende que “a ordem estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho” (RAMOS, 2012, p.343-344).

O trabalho como uma categoria que, por ser ontológica, nos permite compreender a produção material, científica e cultural do homem como resposta às suas necessidades, num processo histórico-social contraditório. Esse processo elide qualquer determinação sobre-humana dos fatos, mas coloca no real as razões, o sentido e a direção histórica feita pelos próprios homens. Esta é uma aprendizagem que se quer desde a infância, de modo que as contradições das relações sociais sejam captadas a ponto de não se poder considerar natural que uns trabalhem e outros vivam da exploração do trabalho alheio (RAMOS, 2012, p.344).

Ainda de acordo com essa autora, o trabalho como princípio educativo não impõe à escola a finalidade profissionalizante. Segundo ela, Gramsci propõe também uma coerência unitária no percurso escolar, ao afirmar que, no estudo da organização prática da escola unitária, a carreira escolar é um ponto importante, considerando “seus vários níveis, de acordo com a idade, com o desenvolvimento intelectual-moral dos alunos, e com os fins que a escola pretende alcançar” (RAMOS, 2012, p.344).

Para ele, a escola unitária, ou de formação humanista (entendido o termo “humanismo” em seu sentido amplo, e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria propor-se a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. Por isso, na escola unitária, a última fase deveria ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tenderia a criar os valores fundamentais do “humanismo”, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessária a uma posterior especialização, “seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, organização das trocas etc.)” (GRAMSCI, 1991b, p.124 *apud* RAMOS, 2012, p.344-345).

A partir dessas considerações, Ramos nos diz que a “compreensão da cultura como diferentes formas de (re)criação da sociedade possibilita ver o conhecimento marcado pelas necessidades e pelas disputas sociais de um tempo histórico”

(RAMOS, 2012, p.345). Para essa autora, esse é o sentido que Gramsci confere ao historicismo que contribui, enquanto método, para superar o enciclopedismo. Diante disso, a autora em enfoque afirma que o movimento permanente de inovação do mundo material e social é revelado no processo de formação humana que entrelaça o trabalho, a ciência e a cultura, materializando-se no projeto da escola unitária.

Nessa perspectiva, a educação se expressa como um elemento significativo no conjunto de ações que busca a construção de outra realidade, a qual se configura a partir de relações humanizadas. A apropriação do conhecimento de forma crítica constitui-se, no contexto da luta pela hegemonia ético-política, em um instrumento fundante para a “aquisição real e completa de uma concepção de mundo coerente e unitária” (GRAMSCI, Caderno 11, 2004, p.104).

A necessidade de apresentarmos em nossa pesquisa um capítulo que trate da discussão sobre a relação entre Estado e sociedade civil se faz pertinente na medida em que buscamos compreender a ação dos sujeitos coletivos frente ao Estado e suas lutas e resistências ao projeto neoliberal. Nessa perspectiva, buscamos apontar a importância de tal relação na construção de políticas públicas e, no caso de nosso estudo, de políticas educacionais.

Conforme Restrepo (1990), a constituição da identidade das classes subalternas, no caso dos movimentos sociais, torna-se crucial, pois esses movimentos são espaços de criação de uma sociedade civil participativa, democrática. De acordo com esse autor, isso inexistente nas classes populares dos países latino-americanos. Assim, para Restrepo, a “construção da democracia na América Latina não é uma tarefa somente política, de transformação dos partidos e do Estado, mas também social, de transformação das relações de poder existentes na sociedade civil (RESTREPO, 1990, p.30)”. Ainda conforme esse autor, nos processos de socialização, a sociedade civil e seus atores coletivos devem ser os sujeitos privilegiados, e não o Estado e, no processo de disputa pela definição de políticas públicas, o grau de influência de cada grupo dependerá do grau de organização deles.

Portanto, é a partir da teoria gramsciana apresentada neste capítulo que podemos mais claramente captar as articulações entre sociedade política e sociedade civil, situando-as no mesmo nível de relações de poder. O estabelecimento de relações justas entre essas duas instâncias de poder fortalece

as condições de enfrentamento do coletivo no espaço público, possibilitando a construção de uma nova realidade social condizente com as demandas da sociedade organizada, ao mesmo tempo em que colabora com a efetividade do controle social ao passo que são criadas instâncias de participação.

Nessa perspectiva, a ação pedagógica realizada na escola, assim como nos diversos espaços do coletivo, para ser considerada a partir do pensamento de contra-hegemonia desenvolvido por Gramsci, precisa estar associada de forma orgânica aos movimentos de transformação social. Nesse sentido, há um preeminente dever de articular as lutas dos educadores com as lutas mais gerais por uma sociedade com justiça social. É nesse contexto que se faz necessário compreendermos o movimento de Educação do Campo no Brasil, assim como as demais experiências educativas que vêm sendo desenvolvidas pelos movimentos sociais do campo na América Latina.

3. AMÉRICA LATINA: COLONIALIDADE E REINVENÇÃO

A América Latina engloba mais de 700 milhões de habitantes, envolvendo 33 países distribuídos na América do Sul, Central e, na América do Norte, o México. Tem como superfície total 21.000 quilômetros quadrados onde estão presentes, como idiomas principais, o português, o espanhol, o inglês e diversas línguas indígenas.²⁰

O conceito de América Latina se revela com limites e ambiguidades, pois não é totalmente somente geográfico, nem cultural ou econômico, mas, antes de tudo, um conceito político. O termo foi evoluindo desde a sua criação, passando a designar um conjunto de características culturais, étnicas, políticas, sociais e econômicas. Isso nos leva a buscar compreender como e porque surgiu esse conceito, para situarmos melhor o nosso objeto de estudo, tendo em vista que o mesmo tem como contexto a América Latina. O nascimento de um conceito está revestido de circunstâncias históricas e de condições sociais e políticas permeadas de interesses e percepções de mundo. Um conceito pode também ser percebido como algo dinâmico, pois vai, no transcorrer da história, incorporando sentidos e significados. Esse entendimento nos faz refletir sobre a importância de conhecermos o processo que constituiu o que hoje reconhecemos como América Latina.

O continente americano surge no contexto da modernidade no âmbito da cultura ocidental. Assim, buscamos uma melhor compreensão do que representou o aparecimento desse novo continente e o processo que culminou na ideia de América Latina. Ao imergirmos na história do surgimento da América inserida no conjunto da história geral, deparamo-nos com uma historiografia que apresenta como explicação para o acontecimento uma perceptível predominância da visão colonialista. Isso nos impõe a necessidade de uma visão mais crítica sobre esse fato histórico, vislumbrando que ideologias estão ocultas pela perspectiva do dominador. Nesse sentido, examinamos esse fato histórico no intuito de compreendermos as consequências dessa relação colonizador/colonizado para América na contemporaneidade e seus desdobramentos para a América Latina.

Segundo Mignolo (2007), a América, até o século XVI, não figurava em mapa algum, muito menos as populações que habitavam esse território existiam para os

²⁰ SOUZA, Ailton. A América Latina, conceito e identidade: algumas reflexões da história. PRACS: Revista de Humanidades do Curso de Ciências Sociais a UNIFSP. Macapá, n.4, p.29-39, dez. 2011.

espanhóis e portugueses, mas “*El territorio existía y los pobladores también, por supuesto, pero ellos daban su propio nombre al lugar donde vivían*” (Mignolo, 2007, p.28). Esse território era denominado pelas populações que aqui existiam de Tawantinsuyu, referente à região Andina, Anáhuac, que é o atual México, e Abya-Yala onde hoje é o Panamá (LISBOA, 2014; PORTO-GONÇALVES e QUENTAL, 2012).

A partir da relação de conquista que foi desencadeada pelos europeus e devido ao entendimento de que haviam encontrado novas terras, o termo “descobrimento” passou a ser comumente usado, sendo essa ideia disseminada pela história oficial, chegando até nossos dias. Essa noção de descobrimento levou o autor mexicano O’Gorman (2003) à realização de uma pesquisa minuciosa nas várias teses que explicam esse fato histórico, averiguando a origem da representação do descobrimento. Utilizou, para tanto, documentos escritos por vários historiadores e pensadores ao longo de cinco séculos. O resultado de sua pesquisa encontra-se compilado em seu livro *La Invención de América* que tem como 1ª edição o ano de 1958. Sua análise tem como foco as viagens de Cristovão Colombo e os objetivos de tal empreitada, relacionando-as aos acontecimentos históricos com um olhar filosófico do homem e seu tempo. O’Gorman deixa claro na sua pesquisa que não buscou saber se foi ou não Colombo que descobriu a América, pois isso significaria a aceitação do fato de que a América teria sido descoberta. Assim, esclarece que,

No, nuestro problema es lógicamente anterior y más radical y profundo: consiste en poner en duda si los hechos que hasta ahora se han entendido como el descubrimiento de América deben o no deben seguir entendiéndose así (O’GORMAN, 2003, p.16).

A farta documentação examinada por O’Gorman permitiu-lhe alcançar uma visão mais complexa do acontecimento que admite o aparecimento da América na história. O resultado de sua pesquisa o levou à construção de um novo conceito por ele considerado mais adequado à realidade dos fatos: o de uma América inventada e não descoberta. Para esse autor, o conceito de descobrimento “*se trata de una interpretación que no logra dar cuenta adecuada de la realidad que interpreta, puesto que ella misma se reduce al absurdo cuando alcanza la situación límite de sus posibilidades lógicas*” (O’GORMAN, 2003, p.52).

O’Gorman destaca que, a partir dessa constatação, coloca-se “*en crisis de sus fundamentos a la totalidad de la historiografía americana, según se ha*

venidoconcibiendo y elaborando hasta ahora” (O’GORMAN, 2003, p. 53). Nessa perspectiva, as terras as quais Colombo achou²¹ não constituem de fato um descobrimento, mas são “*el resultado de un complejo proceso ideológico que acabo, a través de una serie de tentativas e hipótesis, por concederles un sentido peculiar y propio, el sentido, en efecto, de ser la ‘cuarta parte’ del mundo*” (O’GORMAN, 2003, p.136). Essas constatações às quais O’Gorman chegou são fundamentais para compreensão do que o autor nomeia “*el ser de América*”, possibilitando o alcance da sua história e seu destino.

Admitir a existência de uma quarta parte do mundo que vai além da Europa, Ásia e África, representou, nas palavras de O’Gorman “*no de una ampliación que agotó sus posibilidades, sino de un primer paso del proceso de apoderamiento del universo por parte del hombre*”. Assim, diz O’Gorman, há uma ruptura com a visão do mundo antigo, onde o universo era feito pela bondade de Deus e destinado ao homem. O mundo passa, então, a ser para o homem algo que lhe pertence por meio da conquista e criação.

Ainda conforme o autor mexicano, quando mais tarde aparecem novas terras antes desconhecidas, o processo de inclusão delas no mundo se torna automático.

[...] sin necesidad de repetir el complicado y penoso proceso que fue menester en caso de América, y sin que a nadie se hubiere ocurrido de hablar de nuevos y desconcertantes “descubrimientos” como el que se supone realizó Colón (O’GORMAN, 2003, p. 141).

A América se torna a quarta parte do mundo, divisão fundamentada na unidade de sua estrutura interna e compleição física, mas, como salienta O’Gorman, faltava determinar “*el ser moral o histórico que debería corresponderle como ‘cuarta parte’ del orbe*” (O’GORMAN, 2003, p.149).

Ao passo que os europeus investigavam a forma de existência dos habitantes dessas novas terras, por mais diversas e estranhas que parecessem à sua cultura, não poderiam excluí-los da condição de pertencentes ao gênero humano e, como tais, “*descendían de Adán y podían beneficiar del sacrificio de Cristo*” (O’GORMAN, 2003, p.150). Esses habitantes, agora reconhecidos como integrantes da história universal, herdariam sem dúvida a cultura cristã, a qual colocava a Europa, desde a visão cristã

²¹ Utilizamos aqui o termo “achou” para nos distanciarmos da ideia de descobrimento.

tripartida do mundo²², em uma posição de verdadeira civilização, representante única, capaz de decidir sobre a forma de ser das outras civilizações.

El ser concedido a lasnuevastierras, el de laposibilidad de llegar a ser outra Europa, encontro su fórmula educuadaenladesignación de “Nuevo Mundo” que, desde entonces, se emplea como sinônimo de América (O’GORMAN, 2003, p.151).

Nessa direção, Mignolo (2007) nos diz que a concepção de descobrimento e a de invenção são não apenas duas interpretações distintas do mesmo acontecimento, mas “*son parte de dos paradigmas distintos*” (2007, p.29). Esse autor destaca ainda que “*La Idea de América, entoces, es una invención europea moderna limitada a la visión que lo europeosteníandel mundo y de su própria historia*” (MIGNOLO, 2007, p.33).

Essa visão eurocêntrica representa, em suas palavras, a perspectiva imperialista de uma “*Europa triunfal y victoriosa, algo que se conoce como ‘modernidad’.*” (MIGNOLO, 2007, p.51). Assim, toda a história, experiências e cultura dos colonizados, foi subtraída, ou, melhor dizendo, encoberta pelo “descobrimento”, em nome da uma cultura “superior”, a do colonizador. De acordo com Boaventura de Sousa Santos (2010), é preciso ficar atento à reciprocidade do ato da descoberta, pois quem descobre também é descoberto. Assim, esse autor questiona: “Por que é tão fácil, em concreto, saber quem é descobridor e quem é o descoberto?” E a essa questão ele mesmo responde: “Porque sendo a descoberta uma relação de poder e de saber, é descobridor quem tem mais poder e mais saber e, com isso, a capacidade para declarar o outro como descoberto” (SANTOS, 2010, p.181).

Esse processo desencadeou uma herança para a América que se configura em consequências de dimensões não apenas concretas, mas simbólicas e subjetivas. Ciavatta Franco (1992), ao analisar a conquista da América e a relação estabelecida a partir da visão do colonizador, esclarece que

A atitude de Colombo para com os índios repousa na forma de percebê-los, que é a relação do colonizador com o colonizado: ou os vê como seres humanos completos, iguais a ele, e sua atitude é de assimilação pela projeção dos próprios valores dos índios, ou parte do reconhecimento da diferença que se traduz em termos de superioridade e inferioridade (dos índios,

²² A visão tripartida do mundo refere-se à divisão continental do mundo estabelecida pela cartografia simbólica cristã. Entre os séculos II e VI da era cristã, a forma de representação do mapa-múndi foi redefinida pelo cristianismo. A Bíblia tornou-se o padrão para interpretação da História e do Mundo. O mapa foi construído a partir da descrição do Gênesis da divisão do mundo entre os três filhos de Noé, apresentando os 3 continentes no padrão T-O – Europa, Ásia, África (*Imago Mundi*). (CARVALHO, 2006).

evidentemente), e nega a existência de uma natureza que possa ser outra e ser realmente humana, que não seja mais do que um estado imperfeito de si mesmo (FRANCO, 1992, p.16-17).

Diante dessa relação de superioridade estabelecida pelo colonizador, Aquino (1995) sintetiza dessa forma o que significou essa relação de dominação imposta pelos europeus aos colonizados: “Assim, sob o ponto de vista dos povos da América, que tiveram suas vidas desestruturadas em função das exigências de suas metrópoles, a colonização foi uma desgraça” (AQUINO et al., 1995, p.60).

Por sua vez, Franco (1992) salienta como essa relação de dominação é ampla e foi se perpetuando. Ele destaca, por exemplo, o que foi captado por Claubert Rocha²³ em seus escritos, em 1965, sobre o Cinema Novo.

Nós constituímos o exótico, o primitivo, como espécie degradada. Nós superamos o colonialismo predador pelo colonialismo enquanto condicionamento econômico e político que constitui as relações capitalistas de dependência (ROCHA *apud* FRANCO, 1992, p.15).

Essa percepção apresentada por esse cineasta brasileiro nos remete às discussões sobre a dominação que se configura enquanto processo de Colonialidade, conceito desenvolvido por Quijano (2005) nas suas análises sobre a prática da colonização e os efeitos dela nas sociedades colonizadas. É diante do entendimento do que representou a desventura da prática da colonização que Quijano (2005) insere a discussão sobre a Colonialidade²⁴, inaugurada com a constituição da “América e do capitalismo colonial/moderno e eurocêntrico como um novo padrão de poder mundial” (QUIJANO, 2005, p. 227). Esse autor narra que, nessa nova “matriz” de poder, dois fatores se tornaram fundamentais para sua consolidação: a ideia de raça e a nova forma de controle do trabalho. Esses dois elementos se tornaram essenciais para a consolidação do poder que se configurou com o termo “capitalismo mundial”.

A ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. Talvez se tenha originado como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, mas o que importa é que desde muito cedo foi construída como referência a supostas estruturas biológicas diferentes entre esses grupos. A formação de relações sociais fundadas nessa ideia produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras (QUIJANO, 2005, p.227).

²³ ROCHA, Claubert. “Uma estética da fome”. In: Revista Brasileira n. 3, Rio de Janeiro, 1965.

²⁴Esse conceito vai ser aprofundado no capítulo que trata sobre os Estudos Pós-Coloniais.

A noção de raça legitimou a forma de dominação adotada pelos conquistadores. Essa classificação racial se torna posteriormente “no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade” (QUIJANO, 2005, p. 228). A forma como se estruturou o processo de colonização na América, iniciada com a classificação racial, inaugurou também novas formas de controle e exploração do trabalho, pois não existiam evidências históricas anteriores de tal forma de organização. Assim, obedeceu-se a uma lógica totalmente nova em que se articulava, em torno do capital e do salário, a produção-apropriação-distribuição de produtos numa perspectiva mundial, tendo como centro de controle desse sistema a Europa (QUIJANO, 2005).

Esses dois fatores se complementaram, impulsionando o novo circuito comercial que surge com a conquista dessas novas terras e dessa nova configuração de poder, em que “as novas identidades históricas produzidas sobre a ideia de raça foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle de trabalho” (QUIJANO, 2005, p.228).

Esse processo de “descobrimento”, entendido como processo de dominação desencadeada pela civilização europeia, é destacado por Caio Prado Júnior quando discute a formação do Brasil contemporâneo. Segundo esse autor, “Em suma e no essencial, todos os grandes acontecimentos desta era, que se convencionou com razão chamar dos “descobrimientos”, articulam-se num conjunto que não é senão um capítulo da história do comércio europeu” (PRADO JÚNIOR, 2000, p.11). Este é o sentido, conforme Prado Júnior, de ser da colonização: uma vasta empresa comercial. E, ao citar como exemplo o Brasil, afirma que o “sentido” da evolução brasileira “ainda se afirma por aquele caráter inicial da colonização” (PRADO JÚNIOR, 2000, p.21).

Esse sentido de ser das novas terras desencadeou no decurso da história o silenciamento das civilizações conquistadas, e as populações que ali habitavam foram envoltas no processo de Colonialidade, que se perpetua na história desse novo continente. Revela-se mais contemporaneamente com o mesmo sentido que cria o conceito de América Latina, visto que o surgimento desse termo está associado às realidades históricas concretas e circunstanciadas que não fugiram à raiz de dominação imposta pelo processo de colonização.

La “Idea” de América Latina es la triste celebración por parte de las elites criollas de su inclusión en la modernidad, cuando en realidad se hundieron cada vez más

en lógica de la colonialidad. La Idea de “América Latina” que se forjó en la segunda mitad del siglo XIX dependió de otra Idea, la de “latinidad” (“latinity”, “latinité”), surgida en Francia. El término “latinidad” englobaba la ideología en la que se cifraba la identidad de las antiguas colonias españolas y portuguesas en el nuevo orden del mundo moderno/colonial, tanto para los europeos como para los americanos. Cuando surgió, la idea de “latinidad” cumplía una función específica dentro de los conflictos imperiales entre las potencias europeas y en el nuevo trazado de la diferencia colonial (MIGNOLO, 2007, p.81-82).

De acordo com Mignolo (2007), esse conceito de latinidade nasce na Europa, mais precisamente na França, na segunda metade do século XIX, e tinha como intenção política excluir os países de origem anglo-saxã. Nessa direção, Porto-Gonçalves e Quental (2012) destacam que a discussão sobre o surgimento da América e posteriormente da América Latina desenvolvida por Mignolo e Quijano revela uma combinação de fatores que denunciam a forma desrespeitosa a qual abarca a formulação do conceito de América Latina.

A divisão da América em Latina, ao sul, e Anglo-Saxã, ao norte, como se vê, encontra-se relacionada, em grande medida, às contradições dos desenhos imperiais traçados pelas potências europeias sobre as colônias em processo de independência e às resistências que no interior dessas relações sociais e de poder foram engendradas a partir da América que se autodenominaria “Latina”. Na perspectiva francesa, o conceito América Latina abriu como horizonte de expectativa a legitimação do projeto imperial de Napoleão III. Pelo lado dos Estados Unidos, houve uma apropriação no sentido de desqualificação e inferiorização do latino (Espanha) e do latino-americano como maneira de justificar seu expansionismo (PORTO-GONÇALVES e QUENTAL, 2012, p.10-11).

Mais uma vez o sentido de ser, como ocorreu com o da América, se configura agora no da América Latina, em que a disputa pelo controle dos países latino-americanos por parte das nações imperialistas é o pano de fundo de um discurso pela unidade desses países. Essa foi a estratégia utilizada pela França, que tinha como intenção frear a expansão dos Estados Unidos. Para tanto, se serviu das elites crioulas e mestiças desses países e do conceito de latinidade que representava, segundo os franceses, a afirmação de uma identidade pós-colonial, efetivando-se assim a estratégica inserção no conjunto desses países (MIGNOLO, 2007). Assim, como diz esse autor, *“La matriz colonial de poder cambió de manos pero siguió en pie”* (MIGNOLO, 2007, p.92).

Diante disso, tornam-se imperativas as análises desenvolvidas sobre a América Latina. Reportamo-nos ao fato de que se faz necessário compreendermos a nossa história a partir de lentes que contribuam para a construção de uma visão crítica,

quando nos referirmos à construção da ideia de América Latina. Não podemos, deslocá-la do seu passado, pois assim reproduziríamos a nossa história apenas como fatos justapostos, acontecimentos desconectados, mas precisamos refletir sobre o fato de que somos frutos de uma construção, a qual não possibilitou a criação da nossa própria identidade.

É com o intuito de promover a mudança dessa realidade que muitos dos movimentos sociais presentes na América Latina têm sua origem na luta pela ruptura do silenciamento histórico que nos foi imposto. Essas reivindicações, independentemente das suas caracterizações – políticas, sociais, econômicas ou culturais – nos remetem à perspectiva de ruptura com o enraizamento da Colonialidade, devido à qual as experiências vivenciadas por essas populações foram e são imbuídas pela experiência moderno-colonial apresentada por Mignolo (2007). Em vista disso, Quijano (2000) entende que a luta pela desconstrução da Colonialidade passa por um processo de construções coletivas em várias frentes. *“Eso significa la devolución a las gentes mismas, de modo directo e inmediato, el controle de las instancias básicas de su existencial social: trabajo, sexo, subjetividade, autoridad”* (QUIJANO, 2000, p.380).

Essas reflexões até aqui apresentadas reportam-nos ao mencionado no início deste texto, quando destacamos que o termo “América Latina” se revela com limites e ambiguidades. Isso nos permite perceber que essa característica do conceito se deve ao fato de a consolidação desse termo ter se dado sob as influências políticas e econômicas das nações imperialistas, o que nos remete às análises de Mignolo (2007), para quem a estrutura lógica de domínio desencadeada pela colonização deixou um legado negativo que se perpetua nas relações dos países colonizados e não findou após os processos de independência. Essa relação de dominação pode ser percebida mais contemporaneamente no fato de esses países dependerem das nações nomeadas “desenvolvidas”.

A partir da compreensão de que algo é criado por interesses particulares de grupo(s) ou de nação(ões), os quais não correspondem aos anseios e necessidades de sujeitos ou nações outras, Porto-Gonçalves e Quental (2012) realçam a maneira como foi utilizado o conceito de América latina, não a desconectando da Colonialidade. Isso marca a continuidade de um comportamento que tem como modelo a civilização europeia, reproduzindo a exclusão dos povos colonizados e de suas culturas. O conceito

de latinidade é, portanto, parte integrante do processo de reorganização da Colonialidade que nasce concomitantemente com a prática da colonização.

Nesse sentido, entendemos que os estudos que se propõem pesquisar a América Latina e suas questões econômicas, sociais, políticas, culturais etc. precisam ter em conta o entendimento dos processos históricos que a circundam, entendendo as relações já superadas, as que se mantêm e/ou as que vão se delineando nesses países. Caso contrário, corre-se o risco de reproduzir análises amórficas.

Buscamos, no decorrer do nosso estudo, compreender o conceito de Colonialidade e sua ampla inserção, enquanto processo que perpetua relações de dominação/manipulação nas sociedades latino-americanas a partir da prática da colonização. Mesmo autores que não discutem a questão da América Latina a partir do conceito de Colonialidade, como é o caso do historiador chileno José del Pozo, reconhece a problemática dos países latino-americanos como um processo desencadeado a partir da prática da colonização. Segundo esse autor,

A principal explicação dos problemas da América Latina reside, a meu ver, nas particularidades sociais e culturais da região. O conjunto da região sofreu, desde 1492, por ter sido uma “sociedade de conquista”, na qual uma minoria branca estabeleceu seu domínio sobre os indígenas, negros e todas as pessoas de cor. Este processo teve graves consequências que mudaram apenas em parte depois da independência. Uma delas tem sido a de dar origem a uma sociedade dividida não só em classes, como também por critérios (ou preconceitos) étnicos (POZO, 2009, p.10-11).

Ainda segundo Pozo (2009), entre os problemas dos países latino-americanos, um que tem conexão com a colonização e que ainda se mantém presente para os nossos povos é o controle da terra por uns poucos em detrimento da maioria, gerando um afastamento cada vez maior entre a elite e as massas²⁵. Esse entendimento também é partilhado por Eduardo Galeano (2013), para quem a questão agrária é um dos principais fatores que atrapalham o desenvolvimento da América Latina, pois contribui para a marginalização e a pobreza das massas latino-americanas.

O latifúndio atual, mecanizado em grau suficiente para multiplicar os excedentes de mão de obra, dispõe de abundantes reservas de braços baratos. Já não depende da importação de escravos africanos nem da *encomienda* indígena. Funciona com o pagamento de diárias irrisórias, a retribuição de serviços em espécies ou o trabalho gratuito em troca do usufruto de um

²⁵A grande concentração de terras nas mãos de poucos proprietários está ligada, dentre suas origens, à grande produção açucareira, ficando mais evidente quando da transição do trabalho escravo para o trabalho livre no atendimento aos interesses da indústria açucareira (MAIA, 2009).

pedacinho de terra; nutre-se da proliferação de minifúndios, resultado de sua própria expansão, e da contínua migração interna de legiões de trabalhadores que, empurrados pela fome, buscam as sucessivas safras (GALEANO, 2013, p. 92).

Galeano afirma, ainda, que desde a plantação colonial, passando pela subordinação ao atendimento das necessidades estrangeiras, o latifúndio dos nossos dias se afirma nessa linha reta.

Por fim, diante dessa totalidade de questões que permeia a América Latina e a sua constituição, direcionamos nossas reflexões para a questão educacional. Uma problemática que há muito se sobressai no conjunto dos países latino-americanos, mas continua pendente, suscitando várias análises, muitas das quais se restringem apenas a “cortar o nó górdio²⁶”. Destacamos, especificamente, no nosso estudo, a discussão que vem sendo desenvolvida por muitos pesquisadores a respeito das interferências externas em forma de “aconselhamentos” por parte de organismos internacionais, que suscitaram reformas educacionais, definindo modelos e políticas educacionais para a América Latina.

3.1. Educação na América Latina

A América Latina tem sua história marcada por um processo de exploração iniciado com a conquista do seu território pelos europeus no século XVI. As relações econômicas estabelecidas entre a metrópole e a colônia usurparam, durante os séculos seguintes, suas riquezas naturais. Ao mesmo tempo, foram impostas relações culturais baseadas em uma cultura superior europeia segundo a qual os colonizados seriam bárbaros²⁷. Dessa forma, seus costumes, saberes, línguas e conhecimentos foram negados, silenciados. Essa visão de superioridade cultural do colonizador em relação aos povos colonizados é sinalizada pela historiadora argentina Adriana Puiggrós que, ao analisar o processo histórico educacional da Argentina, assim se coloca:

²⁶ A metáfora aqui usada faz alusão às análises que se restringem a uma abordagem meramente instrumental sobre as questões/problemas educacionais. “Cortar o nó górdio” significa resolver um problema complexo de forma simples e eficaz. Cortar, pode até dissipar o “nó de Górdio”, mas separando-o em partes. “Cortar o nó górdio” se refere a um conto mitológico do século VIII a. C. que envolve o rei da Frígia (Ásia Menor) e Alexandre, o Grande (BULFINCH, 2001).

²⁷ A construção do imaginário da “civilização” exigia necessariamente a produção de sua contraparte: o imaginário da “barbárie” (CASTRO-GÓMEZ, 2005b).

Los españoles se instauraron a si mismos como los únicos conderecho a educar, tarea que identificaban con la evangelización. No solamente consideraban a la hispánia una cultura superior, sino la única formación digna de tal nombre. Sentían que era un deber imponerse a los indígenas, como habían hecho con los moros y los judíos (PUIGGRÓS, 2003, p.27).

O modelo de educação que norteia a criação das escolas na Argentina, conforme essa autora, traz a marca de uma relação pedagógica de dominação segundo a qual aceitar ser educado na cultura dominante era uma condição para conservar direitos elementares, pois aqueles que rejeitassem essa cultura condenariam a si e seus familiares a duras penalidades, as quais não se limitavam à escravidão (PUIGGRÓS, 2003). O sentido dessa educação, que não se dissocia do significado de ser da América Latina, pode ser observado nas pesquisas do historiador Jorge Ramallo, analisando-se o que ele classifica como primeira época da história da educação na Argentina – época de *la Casa de Austria* (séc. XVI e XVII), nomeada pelo autor de etapa da evangelização ou da conversão,

porque la principal preocupación, de acuerdo con el mandato de la reina Isabel, fue la conversión de los índios al catolicismo y su incorporación a la civilización occidental cristiana (RAMALLO, 1999, p.3).

Nesse sentido, conforme defende Puiggrós (2003), evangelizar/educar poderia ser compreendido como o meio mais importante para alcançar o vínculo cultural com os colonizados. Contudo, não podemos esquecer que, nesse período, a educação estava quase exclusivamente na mão da Igreja e as ideias pedagógicas, importadas da Europa, eram disseminadas pela Companhia de Jesus²⁸. Até sua expulsão, em 1767, os jesuítas chegaram a fundar e dirigir treze colégios na região do Rio da Prata e *“Las ordenes religiosas encaraban una tarea: proporcionar una educación masiva y homogeneizadora, que resultó ser la experiencia precursora del sistema educativo moderno”* (PUIGGRÓS, 2003, p.30).

O sistema pedagógico predominante, cuja primeira edição argentina data de 1599, era o *Ratio Studiorum*²⁹, um conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuíticos, ordenando as atividades, as funções e os métodos de

²⁸A Companhia de Jesus refere-se à Ordem religiosa fundada em 1534, criada no contexto da Contrarreforma Católica, que tinha o intuito de deter o avanço do protestantismo no mundo. Seu principal objetivo era estender o catolicismo às regiões “recém-descobertas”, por meio da construção de escolas católicas em diversas partes do mundo (AQUINO, 1995; CAIO PRADO, 2000).

²⁹ Para outras informações, ver: FRANCA (1952); GIL (1992); MAIA (2008).

avaliação dessas escolas. Observamos nas leituras sobre esse período, que essa etapa inicial da história educacional da Argentina não difere da realidade dos demais países da América Latina. De acordo com Saviani (2011), o sentido e o êxito do ideário pedagógico do *Ratio Studiorum* devem-se ao seu caráter universalista e elitista.

Universalista porque se tratava de um plano adotado indistintamente por todos os jesuítas, qualquer que fosse o lugar onde estivessem. Elitista porque acabou destinando-se aos filhos dos colonos e excluindo os indígenas, com o que os colégios jesuítas se converteram no instrumento de formação da elite colonial (SAVIANI, 2011, p.56).

Nessa direção, Florestan Fernandes (2005), ao analisar os problemas educacionais da América Latina, destaca que, no Brasil, a herança colonial favoreceu a formação de uma educação voltada aos interesses das camadas dominantes, realidade que não difere da maioria dos demais países latino-americanos.

Como herança do antigo sistema escravocrata e senhorial, recebemos uma situação dependente inalterável na economia mundial, instituições políticas fundadas na dominação patrimonialista e concepções de liderança que convertiam a educação sistemática em símbolo social dos privilégios e do poder dos membros das camadas dominantes (FERNANDES, 2005, p. 144).

Esse autor destaca, em análises desenvolvidas na década de 1960 sobre a questão educacional na América Latina, o “dilema educacional brasileiro”. Para ele, no mundo moderno, o Brasil desponta como um dos países em que se afirma a gravidade da questão educacional. Isso porque,

O sistema educacional brasileiro abrange instituições escolares que não se ajustam, nem qualitativa nem quantitativamente, as necessidades educacionais prementes, que são compartilhadas em escala nacional ou que variam de uma região para outra do País (FERNANDES, 2005, p.147).

Assim, os países da América Latina têm em comum, além das marcas da colonização, a notável presença das desigualdades. Estas, evidenciadas a partir de problemas estruturais que demandam soluções urgentes, pois se tornam obstáculos para, por exemplo, a qualidade da educação, necessária a uma formação que possibilite a participação e o exercício da cidadania em um Estado democrático. Isso porque não se pode pensar em educação de qualidade diante de direitos sociais, políticos e econômicos negligenciados.

A educação se constitui nos ordenamentos jurídicos, no conjunto dos países latino-americanos, como um direito fundamental. No caso do Brasil, está estabelecido, no Art. 6º da CF/88, que a educação é um direito social por possibilitar a homens e mulheres as condições materiais essenciais à igualdade real. A universalização do direito à educação, que vem se efetivando desde o final do século XX em vários países da América Latina, representou para esses países um passo significativo na busca pela efetivação da democracia. Torna-se, pois, imprescindível a compreensão, por parte dos sujeitos de uma sociedade democrática, de que é a busca pela afirmação dos direitos fundamentais que caracteriza historicamente a democracia, na medida em que ela deixa de ser apenas um conceito e passa a efetivar-se pela atuação do povo.

Nesse sentido, a educação tem papel importantíssimo na tarefa de educar os sujeitos para que lutem pela afirmação e ampliação de tais direitos. Por tal característica, é preciso ser assegurado o bom funcionamento do sistema educacional, criando as condições necessárias ao pleno desenvolvimento do ser humano. Entretanto, conforme Britto (1991, p.42), apesar da ênfase formal dada à educação, “as políticas educacionais tergiversam e parecem evitar a tomada de posições sobre temas mais polêmicos”. Assim, esse autor aponta a necessidade de uma nova reflexão sobre o tema da educação na América Latina, que já está incorporado há muitos anos como uma prioridade.

Contudo, de acordo com Alceu Ferraro (2008, p. 275), “O direito à Educação é apenas um dentre toda uma série de direitos que integram o conjunto dos direitos sociais, e estes, no contexto da globalização e da ideologia neoliberal, estão em baixa”.

Na mesma direção desse autor, Jamil Cury (2002), ao analisar o que ele chama de a “proclamada” função de mobilidade e de equidade social da escola, nos diz que “As desigualdades sociais e as disparidades regionais marcaram e ainda marcam profundamente nossa realidade”, e a pobreza prossegue exercendo seu “papel perverso de contribuição à excludência social e ao fracasso escolar” (CURY, 2002, p. 203).

A exclusão a que se refere Cury (2002) é facilmente constatada em pesquisas e relatórios divulgados periodicamente sobre a situação educacional dos países latino-americanos. O SITEAL³⁰ publica anualmente um documento intitulado Perfil

³⁰ *Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina.*

SITEAL³¹, em que é divulgado o panorama das questões políticas, sociais e econômicas dos países da América Latina. Em 2013, o perfil da Argentina em relação à trajetória referente à educação revela as desigualdades educacionais relativas ao nível socioeconômico da população.

Ao observarmos, nesse documento, o item que trata das trajetórias educacionais, constatamos que o índice de adolescentes de 17 anos de idade e de nível socioeconômico baixo que abandonaram a escola na educação primária³² foi de 16%, ao passo que, nessa mesma população de nível socioeconômico alto, a taxa foi de apenas 1%, mesmo sendo a Argentina o segundo país latino-americano com maior IDH³³. A significativa diferença entre esses dois índices evidencia a desigualdade socioeconômica entre os adolescentes dessa faixa etária³⁴.

O perfil do México, no ano de 2013, apresenta dados ainda mais preocupantes em relação às desigualdades educacionais por nível socioeconômico da população de 17 anos de idade. O percentual de jovens nessa faixa etária e de nível socioeconômico alto fora da escola é de 11%. Se considerados os jovens de nível socioeconômico baixo, verificamos que esse índice chega a ser impactante: 68% dos jovens nessa faixa etária estão afastados da escola.

Também quanto a desigualdades por nível socioeconômico, observamos, no perfil do Brasil, divulgado pela SITEAL referente ao ano de 2013, que há, em relação à conclusão do Ensino Médio da população jovem, a mesma tendência. Quando verificamos a população jovem de nível socioeconômico baixo, entre 20 e 22 anos de idade, o percentual que conclui essa etapa de ensino é de 47%. Já o índice de jovens de nível socioeconômico alto que concluem o Ensino Médio é de 86% – quase o dobro em relação aos jovens do nível socioeconômico baixo.

³¹ A SITEAL utiliza, como uma de suas fontes de coleta de informações (Argentina, Brasil e México), dados do INDEC, IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e do INEGI (*Instituto Nacional de Estadística y Geografía* – México).

³² No Brasil, Ensino Fundamental.

³³ Índice de Desenvolvimento Humano. PNUD 2013 – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. www.ar.undp.org. Dados sobre o IDH dos dez primeiros países latino-americanos: 1º Chile (0,819); 2º **Argentina** (0,811); 3º Uruguai (0,792); 4º Cuba (0,780) e Panamá (0,780); 5º **México** (0,775); 6º Costa Rica (0,773); 7º Trinidad e Tobago (0,760); 8º Venezuela (0,748); 9º Peru (0,741); 10º **Brasil** (0,730).

³⁴ Esclarecemos que, devido ao fato de o estudo envolver vários institutos de pesquisa, as faixas etárias variam, não sendo possível apresentar uma única faixa etária.

Ao observarmos, no Brasil, os dados do IBGE³⁵ referentes à Síntese dos Indicadores Sociais 2012, percebemos o desafio educacional quanto à conclusão do Ensino Médio. A população jovem de 25 anos de idade, ou mais, apresenta escolaridade média de 7,5 anos de estudo. Isso equivale a ter o Ensino Fundamental³⁶ incompleto, já que a duração desse nível de ensino é de 9 anos de estudo.

No México, de acordo com os dados do INEGI³⁷ *Censo de Población y Vivienda 2010*, a escolaridade média da população, no grupo de 30 a 59 anos de idade, é de 8,8 anos de estudo, o que equivale ao ensino secundário³⁸ incompleto. Quando observamos a escolaridade da população de 15 anos, ou mais, de idade no Brasil, no ano de 2010, verificamos que, de acordo com dados do PNAD³⁹ 2011, essa média era de 7,3 anos de estudo. No México, nessa mesma população, segundo o *Censo General de Población y Vivienda - 2010*⁴⁰, a escolaridade média era de 8,6 anos de estudos. Assim, para a conclusão da etapa do ensino, que consideramos no Brasil Educação Básica e no México *Educación Media Superior*, são necessários, no mínimo, 12 anos de estudo.

Diante dessa realidade, a conclusão da Educação Básica torna-se, nos próximos anos, nesses dois países, um grande desafio para políticas educacionais.

Ressaltamos aqui que o INDEC⁴¹ da Argentina não trabalha com a variável escolaridade média, dado que também não foi encontrado em outras fontes. Encontramos apenas, no mesmo Instituto, o dado que diz respeito à população de 20 anos, ou mais, de idade que completou o ensino secundário, equivalente no Brasil a ter concluído a Educação Básica. O índice para o ano de 2010 é de 20%.

³⁵ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. www.ibge.org.br

³⁶ A ampliação do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos de duração, refere-se à Meta 2 do PNE Lei 10.172/2001, tendo sua implantação em 2006 a partir da Lei nº 11.274.

³⁷ *Instituto Nacional de Estadística y Geografía* (INEGI) – México.

³⁸ A Educação Básica no México compreende: *Preescolar; Primaria; Secundaria*. A *Secundaria* equivale no Brasil a face II do Ensino Fundamental. Ver o item 3.1, que apresenta a organização do ensino nos três países.

³⁹ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2011 – IBGE.

⁴⁰ INEGI – *Sociedad y Gobierno – Características educativas de lapoblación, 2010. Censo General de Población y Vivienda, 2010*.

⁴¹ *Instituto Nacional de Estadística y Censos* (INDEC) – Argentina.

Esse percentual pode ser avaliado como baixo para um país que se encontra, de acordo com PNUD⁴² 2013 e a classificação por ele estabelecida, no grupo dos países com o IDH muito elevado. A inclusão da Argentina nesse grupo se deve ao fato de a taxa de conclusão da Educação Básica da população de 25 anos, ou mais, de idade ser de 56% no grupo de taxas que variam entre 40% a 100%⁴³.

Ao buscarmos informações sobre o índice de analfabetismo da população de 15 anos, ou mais, de idade, nos três países, nos anos de 2000 e 2010, observamos no Quadro 1, o seguinte resultado:

Quadro 1 – Índice de analfabetismo da população de 15 anos, ou mais, de idade, por país – 2000/2010

País	2000	2010
Argentina	1,5%	1,0%
Brasil	13,6%	9,6%
México	9,8%	7,2%

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do **Censo Demográfico 2010** – Características da População e dos Domicílios – Resultados do Universo e do **SITEAL**: Perfil dos Países 2011.

Percebemos, ao analisarmos o Quadro 1, que houve, em uma década, uma diminuição desse índice, especialmente no Brasil, que apresentou queda de 4 pontos percentuais, e no México, em que ocorreu uma queda de 2,6 pontos percentuais. Como podemos verificar, o México mantém resultados melhores nesse indicador, mesmo que esse índice de analfabetismo tenha caído menos que o do Brasil.

Ao nos atermos a esse índice na Argentina, podemos até considerar que Brasil e México estão bem aquém, mas lembramos que a realidade educacional de cada país resulta de uma série de fatores que incidem diretamente nesses números, não sendo possível essa análise somente do ponto de vista numérico. Todavia, destacamos que, na América Latina, do ponto de vista constitucional, um dos primeiros países a assegurar o direito à educação primária foi a Argentina, com a Constituição de 1853, cem anos antes da maioria dos demais países latino-americanos. Esse fato, sem dúvida, contribuiu para fazê-la chegar ao século XXI com esse diminuto índice de analfabetismo.

⁴² Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)– Relatório do Desenvolvimento Humano 2013.

⁴³Para melhor compreender essa realidade educacional entre grupos populacionais que apresentam apenas 5 anos de diferença, julgamos que esses números podem ser mais investigados, visto que existe uma disparidade significativa entre os dois grupos populacionais em termos de percentual de conclusão da Educação Básica/Secundária.

Nosso objetivo, ao apresentarmos esses dados, é registrar uma amostra da realidade educacional desses países, especificamente da população jovem e da dificuldade desse grupo em concluir o nível médio/*secundário/media superior* nesses três países. Muitos outros dados – como as taxas de analfabetismo funcional, reprovação, abandono e distorção idade/série – constituem esse universo, sendo esse índice apenas parte de um problema do qual não fogem os demais países da América Latina, que muitas vezes apresentam números até mais preocupantes.

Levando, então, em consideração os desafios educacionais que se impõem à América Latina, Tello e Mainardes (2014) entendem que:

A expansão da educação obrigatória constitui-se em um avanço altamente significativo para a região. No entanto, apesar de tal expansão estar regulamentada em forma de lei, destacamos que o maior desafio é garantir a efetivação desse direito tanto em termos de acesso à educação secundária, quanto em termos de qualidade da formação dos jovens nesse nível de ensino (TELLO; MAINARDES, 2014, p.157).

Esse entendimento é compartilhado por Gentilli (2009), para quem, mesmo com a conquista da universalização, o direito à educação continua sendo negado por conta “da manutenção de fatores que impedem o desenvolvimento de suas plenas condições de realização” (GENTILLI, 2009, p.1064). Ainda de acordo com esse autor, as oportunidades de acesso se transformam em uma “universalização sem direitos”. E esclarece:

Por “universalização sem direitos” entendo o processo de acesso à escola produzido em um contexto de deterioração das condições necessárias para que a permanência nesta permita tornar efetivas as dimensões atribuídas e reconhecidas ao direito à educação desde 1948 (GENTILLI, 2009, p.1064).

Esses números divulgados pelos institutos de pesquisa e demais publicações se tornam assustadores quando pensamos nos objetivos da Educação Básica estabelecidos nos ordenamentos jurídicos enquanto direito social dos povos. Essa realidade numérica, associada às peculiaridades políticas, econômicas e sociais dos países latino-americanos, nos faz refletir sobre quão laboriosa torna-se a materialização dos planos nacionais de educação. Isso porque a aprovação desses planos envolve lutas por defesas de metas diversas que, na maioria, representam os interesses econômicos de grupos dominantes.

Muitos desses interesses estão ligados ao passado comum dos países latino-americanos, visto que uma das marcas deixadas pelo período colonial é uma política de educação que transplantou o modelo europeu. Devido a isso, muito tem sido discutido sobre a educação na América Latina e muitos pesquisadores têm questionado até que ponto as políticas educacionais que vêm sendo implementadas, nessas últimas três décadas, por organismos internacionais no conjunto desses países não estão apenas contribuindo para a manutenção da formação educacional que atende as necessidades da hegemonia econômica mundial.

Enfim, essas relações estabelecidas desde a conquista do continente americano, e a continuidade delas devido à lógica da expansão do capitalismo influenciaram/influenciam fortemente a forma e as políticas de organização dos países da América Latina. Ao internalizarmos os hábitos dos colonizadores, perpetuamos a ideia da ocidentalização como modelo, não construímos uma identidade, continuamos a ser explorados na condição de produtores que atendem as necessidades externas. A dominação não é mais física, mas continua na reprodução de uma mentalidade que idealiza o outro como imagem do que é ser desenvolvido.

3.2. As Reformas Educacionais da Década de 1990 na América Latina

A década de 1990 na América Latina é assinalada por uma série de reformas dos Estados as quais, conseqüentemente, foram estendidas ao setor educacional. A experiência dessas reformas produziu posteriormente um considerável conjunto de pesquisas sobre o que representaram e ainda representam essas reformas para os sistemas educacionais dos países latino-americanos. A temática é atual não só do ponto de vista cronológico, mas também da maior clareza a respeito das conseqüências advindas dessas reformas depois de serem vivenciadas. Assim, podem-se apontar, atualmente, rupturas, transformações e/ou continuidades.

Muitos economistas e historiadores afirmam que as reformas educacionais desencadeadas a partir da década de 1990 na América Latina estão inseridas na reorganização do sistema capitalista, intitulado neoliberalismo. Conforme Perry Anderson (1995), o neoliberalismo nasce logo após a Segunda Guerra Mundial, num claro processo de reação teórica e política contra o Estado intervencionista e de

bem-estar. As ideias neoliberais, contudo, só chegam, efetivamente, a ganhar força e terreno com a grande crise do modelo capitalista em 1973, que combinou baixas taxas de crescimento com altos índices de inflação. De acordo com esse entendimento, a reestruturação nasce como solução para o enfrentamento da crise vivenciada por países da Europa e dos Estados Unidos na década de 1970. Pires (2012a) lembra que, de 1945 até 1973, a economia capitalista assistiu a um longo processo de crescimento que ficou conhecido como Era de Ouro.

Ao longo de quase trinta anos, os indicadores sociais dos países industriais melhoraram sensivelmente. Adotaram-se políticas de assistência social para amparar os trabalhadores no desemprego, na doença e na velhice. O consumo popular passou a ser o carro-chefe da expansão econômica. A inovação tecnológica e a obsolescência programada dos produtos faziam girar as grandes estruturas industriais (PIRES, 2012a, p.372).

Conforme esse autor, isso não pode ser generalizado aos países do, na época, chamado Terceiro Mundo, pois só em alguns países da América Latina e do Extremo Oriente houve uma rápida expansão que não pode ser caracterizada como a “Era de Ouro”. A crise da década de 1970 que atingiu esses países acabou por deteriorar as condições de crescimento econômico, geradas ao longo dos trinta anos, do chamado modelo de Estado de Bem-Estar Social, desenvolvido principalmente na Europa a partir da década de 1930.

A teoria do Estado de Bem-Estar Social foi engendrada a partir da Crise de 1929, um dos períodos mais difíceis para a teoria liberal. Isso repercutiu de forma a questionar-se a eficiência dos mecanismos autorreguladores do capitalismo.

O modelo de Estado de Bem-Estar é definido como a intervenção do Estado na economia, o qual passa a ser o agente regulador de toda vida social, política e econômica da nação. Esse modelo de desenvolvimento começa, na década de 1960, a ser questionado por também não conseguir controlar a inflação e manter a estabilidade econômica. Apesar de surgir como uma alternativa ao liberalismo, ele nasce, de acordo com alguns críticos da ideologia econômica, como alternativa do próprio sistema capitalista, tornando-se essencial para os países europeus, após a Segunda Guerra Mundial, como forma de recuperação da economia (AQUINO et al., 1995; FIORI, 1997).

De modo geral, o desenvolvimento sempre foi historicamente promovido por duas instituições: O Estado e o mercado, unidos indissolivelmente pelo projeto da modernidade. Já nos anos 50, e até o final dos anos 70, existia

um consenso geral de que o Estado deveria exercer sua função Bentamita, possibilitando a felicidade máxima para o maior número de pessoas. No entanto, mesmo em sua função de agenciador do bem-estar, o Estado não trabalha contra o mercado. Ao contrário, é um mecanismo institucional complementar que promove a extensão desse mercado (BERTHOUD, 2000, p.136).

Pires (2012a) pontua que vários fatores, durante as décadas de 1970 e 1980, contribuíram para a deterioração das condições existentes no período da chamada Era de Ouro. Esses fatores, desencadeados nas referidas décadas, mudaram a configuração da economia, tornando o mercado mais competitivo.

A contração do mercado mundial e o choque do petróleo (1973) forçaram as economias a se adaptarem a um ambiente caracterizado por maior concorrência. Do ponto de vista das grandes corporações multinacionais, as regras do jogo até então prevaletentes já não serviam mais (PIRES, 2012a, p. 372).

Ainda de acordo com Pires (2012a), o mercado tornou-se, a cada dia, mais restrito e sujeito a grandes flutuações, o que fez as empresas passarem a adotar várias estratégias. Isso tornou evidentes ciclos de crescimento das economias mundiais frequentemente mais curtos a partir de 1973.

Supostamente, a economia deveria se tornar mais “flexível” para se livrar da crise, eliminando uma série de garantias sociais que protegiam em “demasia” o trabalhador, e liberando a grande empresa privada de sua rigidez característica (PIRES, 2012a, p.373).

Segundo Pires (2012a), dentre as diversas estratégias da economia que fazem parte da teia desse então recente painel do capitalismo, estão as seguintes: processos de terceirização; modelos de gestão vigentes no Japão, que passam a ser adotados nos EUA e na Europa; substituição do mercado de massa pelos “nichos” e “segmentos”; miniaturização de produtos que antes demandavam muita matéria-prima; grandes empresas que deslocam parte de suas atividades industriais para os países periféricos em busca de fatores produtivos mais baratos (matéria-prima e trabalho). Conforme esse mesmo autor, todas as características que fazem parte desse novo quadro do capitalismo detêm um fio condutor único:

O acirramento da concorrência entre as nações centrais do sistema, independentemente de arranjos regionais, como a União Europeia (UE), a *Asia Pacific Economic Cooperation Organization* (APEC), ou o *North American Free Trade Agreement* (NAFTA)(PIRES, 2012a, p.374).

Assim, de acordo com Berthoud (2000), a partir dos anos de 1980, o mercado passa a ser difundido ideologicamente como o único dispositivo capaz de promover o desenvolvimento. “Vê-se o mercado como uma força inevitável, e com isso torna-se cada vez mais difícil limitar sua expansão” (BERTHOUD, 2000, p.144).

Na visão neoliberal, o crescimento econômico por si só – sem qualquer tipo de distribuição – permitiria solucionar o trágico problema da pobreza no mundo, sem que fosse necessário impor aos ricos qualquer contribuição, por mínima que fosse. A eficiência substitui a justiça social como meio para alcançar um fim, e às vezes também como um fim em si mesmo, como demonstram claramente as tentativas do FMI e do Banco Mundial de impor o liberalismo em escala global através dos chamados ajustes estruturais. Seu objetivo explícito é inculcar motivações puramente econômicas tanto nos ricos como nos pobres (BERTHOUD, 2000, p.136).

O final da década de 1980 é assinalado por um cenário de crise da economia latino-americana, pois a dívida externa colocou em risco a estratégia de crescimento dependente de importações. A crise financeira, que a partir dessa década atingiu vários países no mundo, desencadeou a ideia de que o Estado estava em crise, sendo necessário, portanto, reformulá-lo. A política de reajuste necessitava de taxas de crescimento elevadas. Assim, buscou-se um caminho efetivamente terapêutico para os problemas enfrentados pelos países latino-americanos.

Nesse cenário, os princípios do neoliberalismo são consensualmente reafirmados por meio de reuniões entre os dirigentes do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e do Tesouro dos EUA, com a participação de políticos e economistas latino-americanos. Desse momento em diante, o ideário neoliberal se consolida baseado no Consenso de Washington (PIRES, 2012a).

Ao longo da década de 1990, as diretrizes do Consenso de Washington foram aplicadas em todos os países latino-americanos, exceto Cuba. Tais ideias que, na prática, significaram o restabelecimento do “pacto colonial”, foram aplaudidas por grande parte da elite da região. (...) É importante ressaltar que as premissas do “Consenso” perpassaram grande parte da década de 1990 como dogmas incontestáveis. Todos os meios onde se poderia realizar um debate sério sobre outras ideias foram bloqueados pelos “fundamentalistas do mercado”. Mesmo a Academia, o suposto *lócus* adequado para reflexões mais aprofundadas, esteve submetida à onda neoliberal (PIRES, 2012a, p.383-384).

Batista (1994), ao refletir sobre a inadequação do Consenso de Washington para a América Latina, destaca a uniformidade de sua avaliação e prescrições,

desconsiderando as diferenças de tamanho, de estágio de desenvolvimento ou dos problemas que estivessem enfrentando concretamente esses países. O autor resume da seguinte maneira o que representou o Consenso de Washington para a América Latina:

Fica-se, de tudo isso, com a impressão amarga de que a América Latina possa haver se convertido, com a anuência das suas elites, em um laboratório onde a burocracia internacional baseada em Washington – integrada por economistas descompromissados com a realidade política, econômica e social da região – busca pôr em prática, em nome de uma pretensa modernidade, teorias e doutrinas temerárias para as quais não há eco nos próprios países desenvolvidos onde alegadamente procura inspiração (BATISTA, 1994, p.26).

As diretrizes para essas reformas dos Estados se dividiam em áreas distintas, englobando reformas tributárias e cambiais, privatizações, desregulamentações, abertura comercial, racionalização dos gastos públicos, entre outras. De forma geral, nos diz Pires (2012b), a fixação das políticas neoliberais na América Latina conseguiu, por um determinado momento, apresentar cenários de estabilidade, mas os processos de privatização e o atrelamento das moedas locais ao dólar deram origem a uma série de distorções econômicas e deixaram essas economias à mercê dos severos movimentos da economia mundial. O autor pontua também que, para a grande maioria dos países da América Latina, as privatizações se caracterizam por “processos viciados e fraudulentos, primeiramente, subestimando o valor dos ativos públicos e, depois, cortando investimentos e elevando tarifas e preços a níveis asfixiantes”; tudo isso em nome de uma maior “eficiência marginal do capital” (PIRES, 2012b, p.405).

Podemos observar que essas reformas se moldaram de maneira mais estrutural a partir da década de 1990, impulsionadas pela economia neoliberal, segundo a qual a crise pela qual passavam esses países estava diretamente associada à forma de organização do Estado. Essa década é marcada por reuniões mundiais organizadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), com financiamento e assessoria do Banco Mundial (BM).

Algumas dessas reuniões, que já vinham ocorrendo desde o final da década de 1980, tiveram como resultado a consolidação de orientações em documentos políticos. Temos como exemplo a “Declaração Mundial sobre Educação para

Todos”, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, que aprova o plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.

Este Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem deriva da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, adotada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, da qual participaram representantes de governos, organismos internacionais e bilaterais de desenvolvimento, e organizações não-governamentais. Fundamentado no conhecimento coletivo e no compromisso dos participantes, o Plano de Ação foi concebido como uma referência e um guia para governos, organismos internacionais, instituições de cooperação bilateral, organizações não-governamentais (ONGs), e todos aqueles comprometidos com a meta da educação para todos (UNICEF-DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990).

Outro documento que também estabelece orientações para essas reformas e reafirma o encontro de Jomtien é a Declaração de Nova Delhi realizada em 1993, na Índia. As orientações desses documentos deixam evidente a necessidade da implantação das reformas estruturais para a educação mediante auxílio de instituições financeiras, assim como o reconhecimento dos compromissos assumidos por esses países. É o que podemos verificar no seguinte fragmento de um desses documentos:

4. PORTANTO, convocamos: 4.1 os colaboradores internacionais para que aumentem substancialmente o apoio prestado ao nosso esforço de ampliar nossas capacidades nacionais em benefício da expansão e melhoria dos serviços de educação básica; 4.2 as instituições financeiras internacionais para que, sob o prisma de ajustes estruturais, reconheçam a educação como investimento crítico, isento da imposição de tetos preestabelecidos e que promovam um clima internacional capaz de permitir aos países sustentar seu desenvolvimento sócio-econômico; 4.3 a comunidade de nações para que se junte a nós na reafirmação do nosso compromisso com a meta de educação para todos e na intensificação de seus esforços para alcançarmos nossa meta até o ano 2000 ou o mais breve possível (UNESCO, Declaração de Nova Delhi, 1993).

As orientações desses documentos, baseadas nas políticas neoliberais, atingiram a área educacional, principalmente, a partir de mecanismos voltados à racionalização dos gastos públicos, difundindo-se a ideia de que os problemas educacionais, especialmente o da falta de qualidade, estariam associados à má administração. De acordo com Ciavatta Franco (1992), essas ingerências externas comprometem a soberania dos países latino-americanos, assim também como o desenvolvimento econômico e social, pois são afetados

[...] pelas pressões dos países avançados e por compromissos que têm como resultantes situações assimétricas de grande desenvolvimento econômico e

bem-estar para as populações dos países ricos e instabilidade política e empobrecimento das populações dos países latino-americanos (FRANCO, 1992, p.219).

Nessa direção, Bueno (2004) diz que a implantação de modelos, via organismos internacionais, é realizada de forma descontextualizada e a partir de uma visão econômico-empresarial, sempre no intuito de proteção ao setor econômico.

O Banco Mundial não tem, digamos, uma personalidade acadêmica. Ele representa um conjunto de forças e ideias oriundas dos países centrais que têm, como principal escopo, a defesa de seus interesses. Nesse sentido, faz a intermediação de tendências e receitas embutidas, em última instância, em projetos de financiamento. Nesse quadro, a pressão para que se adote um determinado modelo de gestão vem imbricado num pacote completo de reformas sugeridas, dentre as quais a reforma educacional (BUENO, 2004, p.447).

Contudo, é importante destacar que, apesar de os encontros internacionais frisarem a necessidade dessas reformas, as políticas de reformas educacionais já se fazem presente na América Latina desde a década de 1960⁴⁴, como o Programa Aliança para o Progresso, que vigorou de 1961 a 1970 e apresentava como objetivo integrar os países da América nos aspectos político, social e cultural. Os governantes dos países da América Latina foram convocados a criarem planos de desenvolvimento nacional, os quais teriam auxílio dos EUA.

Na década de 1980, pode ser observado outro ciclo de reformas, também a partir de orientações dos organismos internacionais, indicando aos países que colocassem como objetivo principal de suas políticas a expansão da educação básica.

A educação tornou-se alvo de discussões políticas na medida em que as condições para o processo de modernização social, presenciadas na América Latina, a partir dos anos 50, exigiam uma demanda por recursos humanos com qualificação educacional provida por instituições escolares. A urbanização, o crescimento dos setores médios, a consolidação de um proletariado e os processos de mobilidade social configuravam uma nova estrutura, motivando a crença no desenvolvimento social e na mobilidade individual mediante a educação (MATOS, 2008, p.361).

A respeito do que foi discutido na Conferência de Jomtien (1990) e as diretrizes para a reforma educacional da década de 1990, Cabral Neto, Duarte e Castro (2005) destacam a contribuição, para construção dessas diretrizes, do

⁴⁴ Ver: Braslavsky e Cosse, 2006.

PROMEDLAC⁴⁵, que se constituía como um projeto para o campo educacional na América Latina sob a orientação da CEPAL⁴⁶. Na década de 1990, a ação do PROMEDLAC foi redimensionada pela CEPAL por meio de um conjunto de documentos por ela elaborados. Os autores destacam, entre os documentos elaborados, o *Transformación Productiva com Equidade*, o qual almejava o alcance do progresso técnico para os países da América Latina e, para tanto, priorizava a centralidade da educação. Essa centralidade foi difundida como ideia por meio do documento intitulado “*Educación e conocimiento: eixo da transformação produtiva com equidade – CEPAL/UNESCO (1995)*” e pelo documento do Banco Mundial *Prioridades y Estratégias para la Educación (1995)*” (CABRAL NETO; DUARTE; CASTRO, p. 13, 2005).

Assim, de acordo Krawczyk e Vieira (2010), a implantação dessas reformas educacionais representou, na última década do século XX, a interferência externa dos organismos internacionais, sob a forma de “recomendações”, em quase todos os países da América Latina e do Caribe, por meio da concessão de empréstimos, principalmente pelo Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento.

Tais recomendações pretendiam tornar a política educacional compatível com as medidas de minimização das responsabilidades dos Estados nacionais e dos recursos públicos aplicados nas áreas sociais. Nesta perspectiva, a organização e gestão do sistema educacional e da escola foram dimensões privilegiadas nas reformas do setor na América Latina durante a década de 1990 (KRAWCZYK & VIEIRA, 2010, p.10).

Observamos que a ideia de desenvolvimento apresentada pelos países, convencionalmente chamados de desenvolvidos, e que se impôs como modelo a ser implantado em vários países que apresentassem no mínimo uma estrutura produtiva de organização industrial, pressupõe um alinhamento com as necessidades do mercado, fixando um lugar específico para esses países em desenvolvimento. Esse lugar coloca esses países em etapas inferiores da produção industrial, ficando para os desenvolvidos as etapas mais avançadas do processo produtivo e o monopólio da tecnologia (ESTEVA, 2000).

⁴⁵ *Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*. Reuniões: México (1984), Bogotá (1987), Guatemala (1980), Quito (1991), Santiago (1993), Kingston (1996) e Bolívia (2001). (CABRAL NETO; DUARTE; CASTRO, 2005).

⁴⁶ *Comisión Económica para América Latina y el Caribe*.

Portanto, entendemos que o conceito do termo “desenvolvimento” apresenta-se polissêmico, acarretando consideráveis divergências, especialmente entre autores da área da economia e da área social. Como não daríamos conta, nesta pesquisa, de esmiuçar devidamente esse conceito, não sendo essa nossa intenção neste estudo, destacamos, como forma de situarmos nossas compreensões, a concepção de desenvolvimento apresentada por Esteva (2000, p.81), pois, nas suas palavras, desenvolvimento é “um mito conservador, se não reacionário”. Esse mito tem se caracterizado por uma rede semântica: crescimento, evolução, maturação, modernização, como também por um sentido de linearidade. Conforme esse autor, “A metáfora do desenvolvimento deu hegemonia global a uma genealogia da história puramente ocidental, roubando de povos e culturas diferentes a oportunidade de definir as formas de sua vida social” (ESTEVA, 2000, p.63).

O autor examina o termo “desenvolvimento” a partir do que ele intitula “invenção do subdesenvolvimento”. Seu estudo apresenta um panorama histórico do surgimento do termo “desenvolvimento”, da metáfora biológica à sua transferência para esfera social assim como a relação entre desenvolvimento e colonialismo.

Nessa direção, acrescentamos as considerações do teórico Celso Furtado (1998), quando se refere à condição de subdesenvolvimento de muitos países latino-americanos, enfatizando a necessidade de “aprofundar a percepção de subdesenvolvimento como um processo histórico específico” (FURTADO, 1998, p.20). Nessa perspectiva, Florestan Fernandes assinala que a dominação externa se tornou imperialista, sendo uma realidade histórica na América Latina.

As influências externas chegaram a todas as esferas da economia, da sociedade e da cultura, não só através dos mecanismos indiretos do mercado mundial, se não também da incorporação massiva e direta de algumas fases dos processos básicos de crescimento econômico e de desenvolvimento sociocultural (FERNANDES, 1973, p.119).

De acordo Celso Furtado, nessa nova fase do capitalismo global, as economias latino-americanas estariam “submetidas a pressões crescentes para desregular os seus mercados, o que acarretará efeitos diversos em função do grau de heterogeneidade de suas estruturas sociais” (FURTADO, 1998, p.32). Essa nova fase que, de acordo com o autor, pode-se denominar de globalização não conduzirá à adoção de políticas uniformes, como propaga o Fundo Monetário Internacional, pois as desigualdades entre as economias não é resultado apenas de fatores econômicos, uma vez que estão

aliadas, nesse processo, questões como as diversidades nas matrizes culturais e as especificidades históricas e processos de exploração colonial a que cada nação foi submetida.

Desse modo, dentre os desafios colocados por essa nova fase do capitalismo global, esse autor destaca a importância do reconhecimento da nossa história como possibilidade de abertura a caminhos que nos façam assumir a nossa identidade, pois “A primeira condição para liberar-se do subdesenvolvimento é escapar da obsessão de reproduzir o perfil daqueles que se auto-intitulam desenvolvidos” (FURTADO, 1998, p. 67).

3.3 Desdobramentos das Reformas Educacionais da Década de 1990 na Argentina, no Brasil e no México

Ao verificarmos o percurso histórico que desencadeou as reformas educacionais da década de 1990 na América Latina, observamos que as reformas dos Estados apresentavam, em seu bojo, a ideia da inserção competitiva dos países latino-americanos na globalização. Nesse sentido, a educação apresentou-se como uma das estratégias para a almejada inserção no propagado desenvolvimento.

Assim, as reformas educacionais foram implementadas a partir da viabilização, na maioria dos países latino-americanos, de leis gerais de educação que, devido às características históricas de cada país, apresentaram variadas conformações. Essas leis serviram de referência para a elaboração de documentos que, assim como as referidas leis, orientaram os processos de reforma neoliberal da educação nesses países.

Isso nos leva a refletir sobre a relação entre a formulação dessas políticas e a implementação delas, ou seja, sobre a sua materialização, a qual se dá em uma realidade circunstanciada que tem, no campo da ação, a relação entre o Estado e a Sociedade Civil. De acordo com Alfredo Gomes (2011, p. 29), faz-se necessário, nos estudos sobre políticas públicas, romper “a lógica científica que as tomam em sentido linear e sequencial”. Nesse sentido, pressupõe, no estudo das políticas públicas, “o entendimento da constituição político-social do mundo como expressão de múltiplas forças, relações e processos” (GOMES, 2011, p.27).

Esse autor frisa a importância de se conhecer como os determinantes sociais, culturais, políticos e econômicos “operam e compõem, em dimensões espaço-temporais, a textura fundamental das disputas sociais que exprimem a distribuição do poder social na sociedade” (GOMES, 2011, p. 19). Além disso, defende que é preciso compreender a política pública enquanto “forma de preservação ou de redistribuição do *quantum* de poder social que circula, alimenta e engendra as forças vivas da sociedade” (GOMES, 2011, p.20). Segundo esse autor, não se pode esquecer que,

Em toda sociedade, o poder social está distribuído segundo linhagens históricas, segundo a montagem das divisões e alianças de classes e grupos sociais e, também, pela configuração do Estado; mas é preciso entender que tal distribuição de poder social pode ser alterada, transformada ou conservada pelas políticas públicas (GOMES, 2011, p.20).

De acordo com Krawczyk e Vieira (2006), em quase todos os países, essas reformas “foram resultantes, em grande medida, de um processo de indução externa, articulado com as políticas de organismos internacionais de empréstimo para a região” (KRAWCZYK & VIEIRA, 2006, p. 674). Dessa maneira, revelou-se para esse conjunto de países uma orientação padronizada a respeito da elaboração dessas políticas.

Nesse sentido, as políticas educacionais desenvolvidas no conjunto dos países latino-americanos a partir da década de 1990, tiveram como aporte para suas elaborações as diretrizes das agências internacionais lideradas pelo Banco Mundial, que desempenharam a função de consultoria e financiamento⁴⁷. Conforme Jamerson Silva e Katharine Silva (2012), no caso do Brasil, os acordos assinados com os organismos multilaterais, como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), resultaram na implementação de programas pontuais, como a *Escola Aberta*. Programas a exemplo deste fundamentam-se nas orientações desses organismos devido à

[...] necessidade de controlar a pobreza, visando amenizar os custos sociais e humanos de um capitalismo que, para enfrentar sua crise, reestrutura sua lógica de produção e pressiona as nações a diminuírem suas Políticas Públicas, reduzindo gastos com políticas sociais, desregulamentando o trabalho, destruindo direitos e gerando o aumento do desemprego, da fome e da miséria (SILVA e SILVA, 2012, p.47-48).

⁴⁷ No período de 2000 a 2010, na América Latina, centenas de projetos de empréstimos foram assinados com o Banco Mundial. O México assinou com 93 projetos; a Argentina, 67; e o Brasil, 153. (TELLO e MAINARDES, 2014).

Ao analisar o papel desses organismos internacionais, Ciavatta Franco (2000), questionando os sistemas educativos na América Latina depois de séculos de dominação, inicialmente europeia e depois a norte-americana, expõe a seguinte reflexão:

[...] em países latino-americanos como o Chile, **Argentina, México e Brasil**, o acolhimento e a defesa da ideologia neoliberal tem evidenciado a ingerência político-financeira do Banco Mundial e de outros organismos bilaterais na definição de modelos e de políticas educacionais, sempre acompanhados de financiamentos em condições vantajosas para quem empresta os recursos, vende as tecnologias e os equipamentos (FRANCO, 2000, p. 219, grifo nosso).

Na perspectiva do Banco Mundial, a educação é compreendida como um instrumento fundamental para promover o crescimento econômico e reduzir a pobreza. A partir dessa visão, entende que é por meio de políticas de ajuste estrutural que os países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento podem chegar a esse resultado. Esse posicionamento pode ser facilmente percebido no documento intitulado *Prioridades y estrategias para la educación – examen del Banco Mundial*, publicado em 1996. Encontramos, na introdução desse documento, a seguinte afirmação sobre a educação:

La educación es crucial para el crecimiento económico y la reducción de la pobreza. La evolución de la tecnología y las reformas económicas están provocando cambios extraordinarios en la estructura de las economías, las industrias y los mercados de trabajo de todo el mundo. El rápido aumento de los conocimientos y el ritmo de cambio de la tecnología plantean la posibilidad de lograr un crecimiento económico sostenido con cambios de empleo más frecuentes durante la vida de las personas (Banco Mundial, 1996, p.1).

Esse documento, uma síntese de estudos que vinham sendo desenvolvidos pelo Banco Mundial desde a década de 1980, distingue diversas opções de ação, a partir das experiências realizadas nos vários países que já utilizavam os serviços de empréstimos desse Banco. Na avaliação dessa instituição, apesar dos avanços educacionais, ainda persistiam muitos desafios para a educação nesses países. Cita, por exemplo, a necessidade de melhoria do acesso, da equidade e da qualidade e a aceleração do ritmo de reforma da educação nesses países.

O documento apresenta ainda diretrizes gerais para a condução das políticas educacionais dos Estados e convoca os países, especialmente os periféricos, a se alinharem às prioridades das transformações econômicas que vinham ocorrendo

desde a década de 1980, reforçando a necessidade da aceleração das reformas nos seus sistemas educacionais.

O Banco Mundial destaca, também, nesse documento, a sua relação econômica com a educação dos países em desenvolvimento, conforme podemos verificar no fragmento abaixo transcrito.

El Banco Mundial hizo su primer préstamo para educación en 1963 y es en la actualidad la principal fuente de financiamiento externo para la educación en los países en desarrollo. Desde 1980, el volumen total de préstamos para educación se triplicó y su participación en el total de préstamos del Banco se duplicó. La educación primaria y secundaria es cada vez más importante: en los ejercicios de 1990 a 1994 le correspondió la mitad de todos los préstamos para educación (BANCO MUNDIAL, 1996, p.16).

A partir dos desafios elencados acima, na sequência do documento são apresentadas as prioridades para a reforma educacional e a definição do papel dos governos em seis aspectos, destacando-se que a ordem da prioridade será definida por cada governo a partir da realidade do seu país. Os seis pontos dizem respeito a: 1) *Más prioridad para la educación*; 2) *Atención a los resultados*; 3) *Inversión pública centrada en la educación básica*; 4) *Atención a la equidad*; 5) *Participación de los hogares*; 6) *Instituciones autónomas*.

Encontramos, na leitura desses seis aspectos, uma série de ações sugeridas para o enfrentamento dos problemas e exemplos da realidade de outros países, especialmente os que fazem parte da *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos* (OCDE). No corpo dos textos, estão evidenciadas questões que entram no rol de ações a serem efetivadas, dirigidas aos seis aspectos apresentados. Dentre elas, destacamos: criar sistemas de avaliação, financiamento privado; bolsas de estudo; taxas para matrículas na educação média; políticas macroeconômicas; investimentos físicos; programas de assistência complementar; participação dos pais na gestão escolar; escola eficaz e autônoma; administração financeira dos recursos na escola.

Documentos como este, conforme já assinalamos, serviram de base para as reformas educacionais desencadeadas na América Latina a partir da década de 1990. Essas “recomendações” podem ser observadas, de forma geral, na prática atual dos sistemas educacionais de boa parte dos países latino-americanos, dentre os quais Argentina, Brasil e México, foco da nossa pesquisa.

No intuito de analisar as consequências da reforma para os sistemas educacionais após a materialização das políticas educacionais que têm como base a ingerência de organismos internacionais, vem sendo desenvolvida uma série de pesquisas nos países latino-americanos. Krawczyk e Vieira (2006, p.674) pontuam que “as pesquisas efetuadas pelos especialistas nos diferentes países mostram o fracasso das promessas que seus ideólogos fizeram à sociedade”. Além disso, essas autoras pontuam que

[...] o binômio pretendido, equidade com qualidade, comum em todos os discursos legitimadores da Reforma, não se concretizou em nenhum dos países da região e os problemas de financiamento, de participação social e de inclusão social continuam nas agendas de estudiosos e da sociedade (KRAWCZYK & VIEIRA, 2010, p.7).

A maioria desses estudos busca analisar as consequências da efetivação dessas políticas a partir das reformas e têm como destaque alguns dos seguintes temas: a padronização da política educacional na América latina; a personificação das reformas nas leis de educação; a implementação de modelos de gestão; a produção de rupturas institucionais que fragilizam práticas sociais historicamente constituídas; a educação como fator de formação do “capital humano”; a qualidade com foco nos insumos; qualidade total; educação como serviço, a relação cliente/educação; a regulamentação da participação empresarial na área educacional; a reforma da educação como política de Estado; o redimensionamento da relação entre o Estado e a sociedade⁴⁸.

Diante da complexidade das questões que fazem alusão ao tema das políticas educacionais, tomamos como referência os estudos de Krawczyk e Viera (2003; 2006; 2010; 2013a; 2013b), que discutem sobre a realidade educacional da América Latina, especialmente a questão das reformas educacionais a partir da década de 1990. Conforme essas autoras, as políticas usualmente definidas com base nas diretrizes da esfera internacional e que foram efetivadas pelos governos locais “pressupõem uma unicidade que não corresponde à concretude social que

⁴⁸(BRASLAVSKY e COSSE, 2006); (BUENO, 2004); (CABRAL NETO, DUARTE, CASTRO, 2005); (FREITAS, 2012); (FRANCO, 2000); (KRAWCZYK, VIERA, 2003; 2006; 2010; 2013); (LUZ, 2011); (OLIVEIRA, 2011); (FRIGOTTO, 2003); (TROJAN, 2009); (GALVANIN, 2005); (ALCÁNTARA, 2008); (BRANDÃO, 2014); (ZANETTI, 1997).

caracteriza cada um dos países que compõe a realidade latino-americana” (KRAWCZYK & VIEIRA, 2010, p.2).

Em suas pesquisas, essas autoras analisaram centenas de textos de caráter acadêmico sobre os impactos da reforma para os países da América Latina. Dentre os países que fazem parte de suas pesquisas, estão a Argentina, o Brasil e o México, países selecionados para nossa pesquisa, o que proporciona suporte às nossas reflexões e apontamentos.

Krawczyk e Viera (2010) sublinham, no surgimento dos Estados nacionais na América Latina, a presença de um fato comum: a forte subordinação ao capitalismo internacional, acrescida da fragilidade das burguesias nacionais, “incapazes de implantar um projeto de desenvolvimento capitalista apto a concretizar os ideais liberais na organização social da região” (2010, p.2). Entretanto pontuam que, apesar dessa raiz comum de constituição do capitalismo nesses países, da quase conformidade na periodicidade de seus processos de independência no século XIX, da transformação, quase sempre, em repúblicas declaradas ou fixadas via ditaduras no decorrer do século XX que oscilaram com acanhados processos de democratização, “as especificidades dos desenvolvimentos nacionais emergiram e os comportamentos sociais e a organização da educação pública manifestaram diferenças significativas” (KRAWCZYK & VIERA, 2010, p.2).

Essas autoras lembram que a maioria desses países passou por ditaduras e/ou regimes autoritários e por crises econômicas que se revelaram na crescente dívida externa, na estagnação econômica e na redução de rendimentos das famílias. Essas realidades desencadearam a acentuação da desigualdade e a exclusão social para o conjunto desses países, impossibilitando o desempenho das funções básicas da educação no que se refere à cidadania e ao desenvolvimento socioeconômico. Assim, as reformas de Estado se consolidaram influenciadas pelo modelo neoliberal que se impôs a América Latina, fortalecido pela situação do agravamento dos problemas econômicos e sociais herdados dos períodos militares (KRAWCZYK & VIERA, 2010).

Quanto às essas políticas hegemônicas de educação para os países latino-americanos na década de 1990, podemos observar que elas alcançaram, em nível macro, a questão da política de descentralização do sistema educacional, o que,

conforme as autoras, representou a minimização da responsabilidade dos Estados pela educação, característica comum a todos esses países da periferia do capital. A efetivação do processo de descentralização da educação apresentou variações no conjunto desses países, devido ao percurso histórico de cada um deles.

Essas autoras destacam ainda que, nos processos históricos educacionais dos países latino-americanos, antes das reformas, vinham se delineando propostas de projetos políticos educacionais.

Tais propostas continham expectativas distintas no seio destas sociedades e geraram embates que mobilizaram os diferentes segmentos sociais até o início da década de 1990 quando, então, consubstanciado o predomínio de alguns setores, observou-se a centralização das decisões político-educacionais no âmbito governamental, restringindo-se suas negociações a alguns setores nacionais e internacionais. Tal dinâmica gerou transformações feitas “pelo alto”, por meio de conciliações e concessões mútuas, sem a participação orgânica da sociedade (KRAWCZYK & VIEIRA, 2010, p.5).

O processo de reforma educacional, que tinha na descentralização da educação seu elemento comum, provocou, no caso da Argentina, que passava por uma forte crise econômica, uma mudança no sentido da regulação da educação pública, já que antes o Estado Argentino se apresentava enquanto integrador e provedor-universalista. Devido à reforma, passou a focar sua ação nas populações em condições de extrema pobreza e a política educacional assumiu um caráter compensatório.

O aumento do universo da pobreza levou à alteração da proposta de focalização na pobreza atávica, ampliando-se fortemente o leque de atendimento, o que se configurou também como uma importante estratégia de contenção social (KRAWCZYK & VIEIRA, 2010, p.3).

A descentralização da educação significou também para a Argentina a “continuidade da política educacional da ditadura e a etapa final de transferência da gestão e financiamento de todo o sistema educacional (salvo as universidades) para as províncias” (KRAWCZYK & VIERA, 2010, p.3). Implementou-se uma nova disposição na relação de responsabilidade educacional entre as províncias e o Estado, assim como uma nova arrumação na estrutura organizacional, que se caracterizou na fragmentação no sistema educacional. A dinâmica da gestão educacional provincial também foi alterada, resultando no desmantelamento das instâncias colegiadas (KRAWCZYK & VIERA, 2006).

No Brasil, a reforma da educação representou um processo de centralização-descentralização. Assim, mudou não somente “a histórica relação federativa no país como também atribuiu um novo papel ao Estado, à iniciativa privada e à pessoa física na educação” (KRAWCZYK & VIERA, 2010, p.3). Essa mudança pretendia reverter a situação do limitado atendimento ao ensino fundamental e médio, dos altos índices de abandono escolar, assim também como implantar uma nova forma de gestão de educação e da escola.

A descentralização era uma característica constituinte da educação formal no Brasil, porém, com a Reforma Educacional, sofreu uma forte regulamentação que afetou a distribuição de responsabilidades e atribuições entre os diferentes níveis de governo – estados e municípios – e a redistribuição de recursos em cada estado da federação (KRAWCZYK & VIEIRA, 2010, p.4).

No caso da gestão escolar, houve uma reconfiguração das relações entre a escola e a comunidade, abrindo espaço para a iniciativa privada. Foram também concebidas políticas de gestão escolar com visões diferenciadas: “uma que poderíamos denominar de tecnocrático-gerencialista, com forte influência do modelo de gestão empresarial” e outra com “forte presença do modelo de planejamento estratégico” a qual as autoras denominam de “democrático-participativa” (KRAWCZYK & VIERA, 2010, p.4).

No México, o século XX teve como marca um processo de educação que tinha como fundamento a justiça social a partir da compreensão socialista. A reforma educacional nesse país marcou o afastamento desse fundamento, impondo-se o interesse do mercado por meio das políticas neoliberais. A crise do modelo econômico do país e o processo de desgaste político do Partido Revolucionário Institucional (PRI), que o fez perder a hegemonia, propiciaram a entrada do setor privado nacional e internacional. Um segundo momento, a partir do ano de 2000, marca a radicalidade da reforma. Rompe-se, então, a ideia do Estado Nacional como único provedor da educação (KRAWCZYK & VIERA, 2006; 2010).

Sob uma ótica descentralizadora, o poder Executivo teve a responsabilidade de garantir a equidade na distribuição, para os estados, dos recursos financeiros, entre outros para a educação, visando à redução das desigualdades regionais. Descentralizaram-se competências e responsabilidades para os entes federados e incorporaram-se os interesses dos empresários e da Igreja Católica nas políticas educacionais, atores estes silenciados desde a Revolução mexicana (KRAWCZYK & VIEIRA, 2010, p.4).

Todavia, essas autoras ressaltam que, mesmo nessa nova configuração, os interesses corporativistas do Sindicato Nacional de Trabalhadores da Educação (SNTE) foram mantidos e essa entidade continuou como mediadora na relação entre o Estado e as escolas. Houve também um acirramento na negociação entre o governo central e os governos estaduais, gerada pela falta de uma política fiscal a qual trouxesse transparência aos critérios usados para o repasse de recursos econômicos à educação que deveriam apresentar uma característica redistributiva.

Na segunda etapa da Reforma educacional, com a radicalização da implantação dos princípios neoliberais, incorporam-se a visão do empresariado e a lógica competitiva do mercado nas mudanças da gestão escolar. As políticas educacionais que sustentaram tal Reforma passaram a submeter práticas sociais já existentes nas comunidades à nova dinâmica de gestão educacional que outorgou ao Estado um caráter subsidiário (KRAWCZYK & VIEIRA, 2010, p.4).

Dessa maneira, no conjunto dos países latino-americanos, observamos, de acordo com essas autoras, o surgimento de uma reconfiguração da relação entre o Estado e a Sociedade, devido à qual o Estado foi perdendo o seu papel de provedor de políticas sociais, entre as quais da educação. Essa situação foi desencadeada pelo processo de descentralização da gestão da educação e pela padronização da gestão pública e privada.

Nas Reformas promovidas na região, o conceito de descentralização adquiriu um sentido não necessariamente associado a uma forma de organização político-territorial (unitária ou federativa), nem restrita a uma nova relação entre as diferentes instâncias governamentais (nacional, provincial/estadual e municipal). Inclui também a instituição de uma nova relação entre o Estado, a escola e a sociedade (principalmente a pessoa física e a iniciativa privada), paralelamente a um processo de centralização do poder de decisão e de controle nos governos nacionais (KRAWCZYK & VIEIRA, 2010, p.6).

Portanto, verificamos que tanto os processos de reformulação do papel do Estado quanto a efetivação da descentralização/centralização assumiram, nacional ou localmente, conotações diferenciadas nesses três países. O mesmo não ocorreu com a questão da gestão escolar, que se expressou marcadamente nas tendências regionais comuns da Reforma – uma tendência homogeneizadora decorrente do fato de a escola ter sido tomada como centro das mudanças (KRAWCZYK & VIERA, 2010).

Isto gerou um conjunto de 'recomendações' e 'conceitos' por parte dos organismos internacionais que condicionaram as negociações com os

governos nacionais e tais recomendações estiveram presentes nas diretrizes que cada um dos países definiu para as unidades escolares (KRAWCZYK & VIEIRA, 2010, p.6).

A tendência de promover mudanças substanciais na gestão da escola adquiriu particularidades em cada um dos países, devido à tradição de gestão neles desenvolvida historicamente, o que ocasionou, conforme essas autoras, diferentes graus de legitimidade e/ou resistência à Reforma. No caso do México, país que apresentava uma tradição participativa, foi mais fácil a adequação a esse 'novo lugar'. Isso, contudo, não se deu na Argentina, pois, como lá não existia uma tradição participativa, houve uma forte resistência a essa nova realidade da relação entre o Estado e a Sociedade, no sentido de o Estado retomar sua responsabilidade.

No Brasil, onde a história da educação é permeada pela pouca responsabilidade do Estado, o espaço vazio foi preenchido pela participação de novos atores sociais, cuja atuação foi legitimada pela necessidade (KRAWCZYK & VIERA, 2010).

Outro ponto apresentado pelas autoras é a questão do conservadorismo que se manteve na lógica da formulação das políticas educacionais nesses países, onde as decisões são gestadas com base em conciliações de que só participam alguns setores da sociedade, pois o setor privado se sobre põe ao público.

A 'matriz' comum, conservadora, da Reforma demonstra graus e formas distintas de concretização, dependendo das particularidades dos governos e suas alianças, da presença de ruptura ou de continuidade frente a projetos anteriores e da existência de mobilização ou de resistência de diferentes segmentos da sociedade (KRAWCZYK & VIEIRA, 2010, p.7).

Diante dos impactos dessas reformas nos países latino-americanos e devido à não concretização de suas propostas, observamos, a partir do ano de 2000, um ensaio por parte de alguns governos que procuram realizar um esforço no sentido de implementar ações contra a pobreza, buscando formas de inclusão social e educacional da população. De acordo com Krawczyk e Viera (2013a), seguramente, essa nova postura anuncia não só os limites das políticas neoliberais no que se refere aos dilemas sociais, "Mas é expressão também de que estas políticas neoliberais não conseguiram nem mesmo dar resposta às necessidades que o atual estágio do capitalismo coloca" (KRAWCZYK & VIERA, 2013a, p.1).

Segundo as referidas autoras, a mudança política ocorrida a partir desse período fez alguns novos governos adotarem, como uma das primeiras atitudes no intuito de inclusão, a modificação da legislação educacional em seus respectivos países.

Em grandes linhas, essas novas legislações propõem-se a mudar o plano legal e normativo que permitiram e ancoraram a reforma educacional dos '90, recuperando certa liderança do Estado e definindo mecanismos legais para regularizar os processos de descentralização. Tendeu-se a reverter o processo de aumento das desigualdades educacionais, consequência da fragmentação do sistema que aumentou a diferenciação no interior do serviço educativo. Ou seja, promoveu-se certa reunificação dos sistemas educacionais (KRAWCZYK & VIEIRA, 2010, p.3).

Essas autoras destacam ainda que, no caso do Brasil, não foi formulada uma nova legislação, mas de certa forma o novo governo acompanhou alguns aspectos da tendência regional, sendo implantado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, “uma política nacional e um arranjo institucional resultado de uma revisão das responsabilidades da União” (KRAWCZYK & VIERA, 2013a, p.3).

O PDE oferece uma concepção de educação alinhada aos objetivos constitucionalmente determinados à República Federativa do Brasil. Esse alinhamento exige a construção da unidade dos sistemas educacionais como sistema nacional – o que pressupõe multiplicidade e não uniformidade. Em seguida, exige pensar etapas, modalidades e níveis educacionais não apenas na sua unidade, mas também a partir dos necessários enlaces da educação com a ordenação do território e com o desenvolvimento econômico e social, única forma de garantir a todos e a cada um o direito de aprender até onde o permitam suas aptidões e vontade (BRASIL, MEC – PDE, 2007, p.9).

Conforme Voss (2011, p.48), o governo Lula, ao estabelecer o PDE, demarcou uma ruptura com as propostas “defendidas historicamente por seu partido (Partido dos Trabalhadores – PT) e com as práticas históricas de construção democrática de projetos e planos para a Educação”. Isso porque essa ação não nasceu da participação ampla e democrática, que pressupõe a discussão das políticas educacionais, deixando de fora os segmentos sociais e educacionais. Contudo, ainda conforme essa autora, “os documentos oficiais instituem a política como texto, a qual poderá ser transformada ou, até mesmo, substituída por novos discursos no contexto da prática” (VOSS, 2011, p.64).

Em consonância com Krawczyk e Viera (2013a), Saforcada e Vassiliades (2011) dizem que essas novas leis apontam a recuperação da liderança do Estado,

pois “*el reposicionamiento de los Estados, assumiendo un rol principal em educación, parece haber sido una de las consecuencias más visibles*” (SAFORCADA; VASSILIADES, 2011, p.299). De forma geral, conforme esses autores, as leis de educação sancionadas a partir do século XXI, na América do Sul – objeto dos seus estudos –, apresentam elementos de ruptura e continuidades em relação às leis anteriores. Pode-se perceber, nessas novas legislações, como são filtradas as concepções, os conteúdos e a proposta do neoliberalismo presente nas reformas da década de 1990.

Nessa esteira, podemos destacar, em termos de continuidade, a questão do lugar que tem a educação privada, o que pode ser observado nos artigos das leis. Na Argentina, foi sancionada, no ano de 2006, a *Ley de Educación Nacional* – nº 26.206. Em relação à questão da continuidade, essa lei mantém a noção de qualidade da educação, objetivo central da política educacional. Outra questão que pode ser verificada é a manutenção da valoração da educação privada: “*se habla de la educación pública para referir al conjunto del sistema, e inscribiendo dentro de la educación pública tanto los establecimientos estatales como las instituciones particulares*” (SAFORCADA; VASSILIADES, 2011, p.299). Os autores pontuam que, no caso do Brasil, que não instituiu uma nova lei, na LDB 9394/96, a distinção entre educação pública e privada é nítida.

No México assim como no Brasil não foi sancionada uma nova lei de educação, mas recentemente, no ano de 2013, foi realizada uma reforma educacional que tem mobilizado os docentes e discentes do país. Eles denunciam que a reforma é uma culminância de acordos, alianças e pactos com os poderes nacionais e internacionais, sendo a ofensiva mais grave dos últimos quatro governos do país em relação à política educacional. De acordo com Brandão (2014), em relação à fundamentação e às diretrizes do projeto de educação que já vem sendo construído no país, essa reforma não traz novidade alguma, pois o que existe de novo é ter conseguido registrar esses elementos em nível constitucional. Ainda conforme Brandão (2014, p.174), “Como denunciam os professores, a estratégia foi mudar a Constituição, retirando direitos históricos para, em seguida, afirmar que os direitos constitucionais serão respeitados”. Para essa autora,

a reforma constitucional no que diz respeito à educação (artigos 3º e 73º) foi a “primeira reforma da ordem jurídica nacional” do governo Peña Nieto, aprovada em fevereiro de 2013, permitindo assim que, em abril, o Poder

Executivo divulgasse três projetos de regulamentação (ou leis secundárias), quais sejam, um decreto modificando a LGE, um projeto de lei para regulamentar as atribuições do Instituto Nacional para a Avaliação da Educação (INEE) e outro que estabeleceu a criação do Serviço Profissional Docente, onde se destaca a determinação das “sanções a trabalhadores da educação” (BRANDÃO, 2014, p.173).

No México, o enfoque na educação de qualidade se mantém, sendo apresentado, no *Plan Nacional de Desarrollo* 2013 – 2018, como um aspecto significativo para transformar a sociedade, destacando-se como uma das prioridades do novo governo. No entanto, essa qualidade é traduzida no documento enquanto investimento no capital humano.

El futuro de México depende en gran medida de lo que hagamos hoy por la educación de nuestra niñez y juventud. Por tanto, es fundamental que la nación dirija sus esfuerzos para transitar hacia una Sociedad del Conocimiento. Esto implica basar nuestro futuro en la provechamiento intensivo de nuestra capacidad intelectual. En este sentido, un México con Educación de Calidad propone implementar políticas de Estado que garanticen el derecho a la educación de calidad para todos, fortalezcan la articulación entre niveles educativos y los vinculen con el quehacer científico, el desarrollo tecnológico y el sector productivo, con el fin de generar un capital humano de calidad que detone la innovación nacional (MÉXICO – PLAN NACIONAL DE DESARROLLO, 2013, p.59).

Assim, Krawczyk e Viera (2013a, p.3) avaliam que, de forma geral, em termos de mudanças, as novas legislações desses países buscam uma maior presença do Estado, enquanto esforço “pela recuperação da legitimidade do Estado, destruída na década de ’90 sob o argumento da ineficiência e corrupção do poder público”. Porém, lembram as autoras, existe uma grande lacuna entre a realidade e a legislação. Enfim, essas autoras ressaltam, em relação à gestão educacional, que ainda se segue a orientação de que a melhoria da qualidade do ensino pauta-se na avaliação institucional e no protagonismo das escolas e das famílias. Isso tem causado, entre outras ocorrências, a diferenciação e a competitividade entre as unidades escolares.

Esse é o cenário que vem instigando muitos pesquisadores, nessas últimas duas décadas, a discutirem sobre as reformas nos sistemas educacionais dos países latino-americanos. Como já destacado por Krawczyk e Vieira (2010), a escola foi tomada como centro das mudanças, submetida a um conjunto de recomendações e orientações por parte dos organismos internacionais. A despeito da riqueza do que vem sendo produzindo sobre a temática, observa-se, na pluralidade dessas

produções, que o foco está no impacto dessas recomendações. Isso, como salienta as autoras, na maioria das vezes, não permite a identificação das particularidades. Essas peculiaridades podem ser observadas, por exemplo, nas diretrizes de planos desenvolvidos nacionalmente a partir das orientações dos documentos políticos pactuadas pelas nações da América Latina, como foi, no caso do Brasil, a implantação do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRE)⁴⁹.

3.3.1 A organização do ensino na Argentina, no Brasil e no México

Sistema Educacional, cujo desenvolvimento se dá por meio de uma estrutura organizada de ações diversificadas, é um conjunto de meios que visa materializar o direito à Educação. A iniciativa e a responsabilidade dessas ações são de diferentes instituições e entidades públicas e privadas. Conforme Saviani (2009), o significado histórico do termo sistema educacional se configura a partir da segunda metade do século XIX.

O desenvolvimento da sociedade moderna corresponde ao processo em que a educação passa do ensino individual ministrado no espaço doméstico por preceptores privados para o ensino coletivo ministrado em espaços públicos denominados escolas. Assim, a educação sistematizada própria das instituições escolares tende a se generalizar impondo, em consequência, a exigência de se sistematizar também o funcionamento dessas instituições dando origem aos sistemas educacionais organizados pelo poder público. Nessas condições, a partir da segunda metade do século XIX a emergência ou consolidação dos Estados nacionais se fez acompanhar da implantação dos sistemas nacionais de ensino nos diferentes países (SAVIANI, 2009, p.9-10).

De acordo com Manacorda (2010, p.303), a fábrica e a escola nascem juntas, traduzidas na “exigência de uma instrução universal e de uma reorganização do saber que acompanhara o surgimento da ciência e da indústria moderna”. Essa reorganização tem como antecedente a Revolução Americana e a Francesa, deixando de ser uma questão filosófica para tornar-se um propósito nas discussões políticas a respeito das ações práticas dos Estados.

Assim, cada Constituição, enquanto instrumento legal de seletividade dos preceitos considerados mais importantes do ponto de vista da organização política

⁴⁹ (BRASIL, 1995).

de uma nação, é engendrada a partir de condições históricas e em circunstâncias distintas de cada país. Nelas estão previstos os princípios de convivência entre o governo e a sociedade, estabelecendo os direitos e obrigações de ambos, e, em conformidade com essa lei maior, foram organizados os sistemas educativos. De acordo com Saviani (2009), o papel principal desses sistemas de educação era o de universalizar a instrução pública tendo como referência fundamental a escola elementar⁵⁰.

É importante lembrar que a educação, especialmente no que se refere à obrigatoriedade do direito a ela, é uma conquista – assim como a de outros direitos sociais –, e resultado de lutas históricas em que estão presentes correlações de forças. Assim, infere-se que a transformação da realidade de uma sociedade é influenciada por uma série de fatores, não sendo garantida só com a previsão legal.

3.3.2. Na Argentina

Tradicionalmente, o sistema educacional da Argentina apresentava uma gestão centralizada, mas vêm ocorrendo transformações nessa organização, especialmente a partir da década de 1990. Essas mudanças foram iniciadas pela promulgação, em 1992, da Lei de Transferência dos Serviços Educacionais para as Províncias (Lei 24.049), pois, antes, essas escolas eram dependentes do governo federal. Posteriormente, em 1993, é sancionada a Lei Federal de Educação, que estabelece a nova organização da educação inicial, primária e secundária, ampliando a educação obrigatória de sete para dez anos. Nessa sequência, é instituída a Lei de Educação Superior de 1995, que preconiza nova organização para o ensino superior no país. Mais recentemente, foi promulgada a *Ley de Educación Nacional* de 2006, em que a obrigatoriedade da educação passou de dez para treze anos de estudos.

Atualmente, a organização do ensino na Argentina compreende quatro níveis: a *Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Superior*. Essa organização também estabelece oito modalidades de ensino: *Educación Técnico Profesional; Educación Artística; Educación Especial; Educación*

⁵⁰ Saviani aprofunda essa temática em outro texto (SAVIANI, 2010).

Permanente de Jóvenes y Adultos; Educación Rural; Educación Intercultural Bilingüe; Educación Domiciliaria y Hospitalaria; Educación en Contextos de Privación de Libertad.

A obrigatoriedade escolar ocorre dos cinco anos de idade até a conclusão da *Educación Secundaria*, o que totaliza treze anos. De acordo com a *Ley de Educación Nacional* nº 26.206, de 2006, a *Educación Inicial* atende crianças a partir dos quarenta e cinco dias até os cinco anos de idade, sendo obrigatório o último ano. A *Educación Primaria*, que compreende um período de seis ou sete anos, conforme a decisão e a jurisdição de cada província, atende crianças a partir de 6 anos de idade. Já na *Educación Secundaria*, que se dá em um período de cinco ou seis anos, estão crianças a partir de doze anos de idade. Esse nível, o da *Educación Secundaria*, é constituído de dois ciclos cujas áreas de conhecimento têm caráter diversificado: o primeiro ciclo é de base comum; o segundo, de orientação para o mundo social e do trabalho. Esses dois níveis, o primário e o secundário, devem somar doze anos de escolaridade. Entretanto, a diferença relativa ao período em decorrência da jurisdição de cada província traz problemas à articulação do sistema.

A *Educación Superior* refere-se à graduação e pós-graduação. Esse nível de ensino fica a cargo das universidades nacionais, das universidades provinciais, dos institutos universitários estatais, das universidades privadas e dos institutos privados, reconhecidos pelo Estado Nacional. Todos integrantes do Sistema Universitário Nacional e regulados pela *Ley de Educación Superior, Ley* nº 24.521, de 1995. O quadro a seguir apresenta, de forma sucinta, a estrutura do ensino.

NIVEL EDUCATIVO	GRADO/EDAD
Educación Inicial	Jardines Maternales/ 45 dias aos 2 anos de idade
	Jardines de Infantes/ 3 a 5 anos de idade
Educación Primaria	1º a 6º/7º grado /a partir dos 6 anos de idade
Educación Secundaria	1º a 5º/6º grado / a partir dos 12 anos de idade (No 6º/7º ano, o(a) estudante cursa a orientação para o mundo do trabalho. A partir do 16 anos de idade, podem participar de atividades de práticas educativas em diversas instituições, sem vínculo laboral e com o acompanhamento dos docentes.)
Educación Superior	Grado
	Pósgrado

Fonte: Elaboração própria a partir das informações do *Ministerio de Educación Argentina*⁵¹.

⁵¹ O texto do quadro foi mantido em espanhol para utilizarmos os termos originais. Para mais informações, ver: <http://portal.educacion.gov.ar/>

3.3.3. No Brasil

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 estabelecia o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito dos sete aos quatorze anos de idade, perfazendo um total de oito anos. Em maio de 2005, a LDB foi alterada pela a Lei nº 11.114, estabelecendo a matrícula para crianças a partir dos seis anos de idade, mas manteve a mesma duração de oito anos. Finalmente, em fevereiro de 2006, foi aprovada a Lei nº 11.274, a qual instituiu a ampliação dos anos de estudo para o Ensino Fundamental, ao fixar a obrigatoriedade da matrícula a partir dos seis anos de idade, perfazendo um total de nove anos de duração dessa etapa.

Em 11 de novembro de 2009, a Emenda Constitucional nº 59 estabelece a obrigatoriedade e gratuidade da Educação Básica no Brasil dos quatro aos dezessete anos de idade, contabilizando um total de quatorze anos de estudo, o que deverá ser implementado progressivamente até 2016. A aprovação do PNE 2011-2020⁵², Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, regulamenta, em 50% até 2020, essa ampliação da Educação Básica assim como a do atendimento escolar para crianças de zero a três anos de idade.

Atualmente, no Brasil a educação escolar compreende dois níveis – a Educação Básica e a Educação Superior – e quatro modalidades de ensino: a Educação de Jovens e Adultos; a Educação Profissional ou Técnica; a Educação Especial; a Educação a Distância (EAD).

A Educação de Jovens e Adultos é destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria.

A Educação Profissional ou Técnica refere-se ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. É integrada a diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e a tecnologia. Além dos regulares, as escolas técnicas também oferecem cursos especiais à comunidade.

A Educação Especial é destinada a educandos e educandas com necessidades especiais, sendo oferecida preferencialmente na rede regular de ensino.

⁵² Esse Plano Nacional de Educação tem sua vigência iniciada em 2014 e se estenderá até 2024, devido à data de sua publicação. Está, pois, de acordo com o art. 214 da Constituição Federal, que estabelece vigência de 10 (dez) anos.

A Educação a Distância promove atividades educacionais em lugares e tempos diversos. Nessa modalidade, a mediação didática ocorre a partir da utilização de meios e tecnologia de informação e comunicação.

A Educação Básica abrange a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Já a Educação Superior compreende os cursos sequenciais – graduação, pós-graduação e de extensão.

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas. De acordo com a LDB 9394/96, tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, complementando a ação da família. Não é pré-requisito para o ensino fundamental.

O Ensino Fundamental, segunda etapa da Educação Básica, é obrigatório e atende crianças entre seis e quatorze anos de idade. Contempla nove séries/anos de estudo, divididos em duas fases: a primeira estende-se do 1º ao 5º ano, quando a criança tem cerca de dez anos de idade; e a segunda vai do 6º ao 9º ano, quando o então adolescente, com cerca de quatorze anos de idade, conclui essa etapa. O Ensino Fundamental é pré-requisito para a matrícula no Ensino Médio.

O Ensino Médio, fase final da Educação Básica, compreende 3 séries/anos de estudo, do 1º ao 3º ano. A finalidade dessa etapa, de acordo com a LDB 9394/96, é “a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental”. E, ao concluí-lo, os jovens, em média com dezessete anos de idade, podem ingressar no Ensino Superior. Nesse nível de educação, o aluno também pode ter uma formação técnica, preparação para o trabalho, desde que atenda a formação geral do educando. Essa formação pode ocorrer de duas formas: articulada ao Ensino Médio ou subsequente para quem já o concluiu.

O Ensino Superior é destinado às pessoas que desejam prosseguir com os estudos universitários. Entretanto, para isso, muitos ainda precisam submeter-se ao exame vestibular. A partir de 2009, muitas universidades do país passaram a usar a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para o ingresso nos seus cursos.

Os cursos superiores variam em relação aos anos de estudos. Normalmente, os de tecnologia apresentam duração de dois anos; os de licenciatura e de bacharelado, entre quatro e cinco anos; o de medicina, seis anos.

A pós-graduação compreende cursos de aperfeiçoamento e especialização (*Lato sensu*), mestrado e doutorado (*Stricto sensu*), que variam de dois a quatro anos de estudos. No quadro síntese abaixo registrado, apresentamos a estrutura da educação escolar no Brasil.

EDUCAÇÃO NÍVEL	NÍVEL/ETAPA	ETAPA/IDADE
EDUCAÇÃO BÁSICA	Educação Infantil	Creche / 0 a 3 anos
		Pré-escola / 4 a 6 anos
	Ensino Fundamental	1º ao 5º ano / 6 – 7 aos 10 – 11 anos
		6º ao 9º ano / 11 – 12 aos 14 – 15 anos
Ensino Médio	1º ao 3º ano / 15 – 16 aos 17 – 18 anos	
EDUCAÇÃO SUPERIOR	Ensino Superior	Sequenciais
		Graduação
		Pós-Graduação
		Extensão

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Ministério da Educação – Brasil⁵³

3.3.4. No México

No México, em 1992, foi firmado um acordo dando início a uma etapa que rompeu a centralidade do sistema educativo, o *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* (ANMEB). Esse Acordo transferiu aos governos estaduais os serviços de Educação Básica e de formação inicial e continuada dos docentes, e provocou modificações significativas em todo o sistema educacional. Em 1993, foi sancionada a *Ley General de Educación*, que regulamentou essas modificações e estabeleceu a obrigatoriedade da educação secundária, visto que, desde a Reforma Constitucional de 1934, a educação primária já era obrigatória. Mediante essa regulamentação, totalizam treze anos de estudo obrigatório e gratuito.

No México, a educação escolar, de acordo com a *Ley General de Educación de 13 de Julio de 1993*, é formada por três tipos – o *tipo Básico*, o *tipo Medio-superior* e o *tipo Superior* – e três modalidades – a *Educación Inicial*, a *Educación Especial* e a *Educación para Adultos*.

⁵³ Para informações mais detalhadas, ver: www.mec.gov.br (CF 1988; LDB 9394/96)

A *Educación Inicial* é destinada às crianças menores de quatro anos de idade; a *Educación Especial*, para pessoas com incapacidade transitória ou definitiva; e a *Educación para Adultos*, para pessoas a partir dos quinze anos de idade que não estudaram ou não concluíram a educação primária ou secundária.

O tipo Básico é composto pelos seguintes níveis: *Preescolar*, *Primaria* e *Secundaria*. Crianças a partir dos três anos de idade podem ingressar no nível *Preescolar*, que também inclui o trabalho de orientações aos pais ou tutores dessas crianças. O *Primario* atende crianças entre seis e quatorze anos de idade e é pré-requisito para o ingresso no ensino *Secudario*, que atende crianças a partir dos doze anos de idade. O *Médio-superior* está dividido em dois níveis, o *Profesional Técnica* e o *Bachillerato*; ambos atendem alunos a partir de quinze anos de idade e tem três anos de duração. Com a conclusão do *Bachillerato*, o aluno pode ingressar na Educação Superior, mas o que conclui o profissional técnico só tem acesso à Educação Superior se obtiver o certificado de *Bachillerato* e, para obtê-lo, deve acrescentar ao currículo matérias adicionais.

A Educação Superior é composta por três níveis: o Técnico Superior ou *Profesional Asociado*, a Licenciatura e o *Posgrado*. O Técnico Superior tem duração de dois anos e não habilita para a licenciatura; a Licenciatura tem duração de quatro anos; e o *Posgrado* refere-se à especialização, ao mestrado e ao doutorado.

O método de ensino do Sistema Educativo Nacional (SEN) está dividido nas seguintes modalidades: *escolarizada*, *no escolarizada* y *mixta*. A primeira, de maior cobertura, se refere ao ensino presencial, enquanto que a *no escolarizada* y *mixta* diz respeito ao ensino a distância, semipresencial⁵⁴.

Para melhor compreender o Sistema de Educação do México, elaboramos o quadro a seguir.

⁵⁴ Ver: *Sistema Educativo de Los Estados Unidos Mexicanos*. Disponível em: <http://www.sep.gob.mx>

TIPO EDUCATIVO	NIVEL	GRADO/EDAD
EDUCACIÓN BÁSICA	Preescolar (não requisito para Educação primária)	1º / 3 anos
		2º / 4 anos
		3º / 5 anos
	Primaria (conclusão aos 11 anos de idade)	1º ao 6º / 6 a 14 anos
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR	Secundaria (requisito para ingressar no médio superior; conclusão aos 14 anos)	1º ao 3º / maiores de 12 anos
	Profesional Técnico ⁵⁵ (conclusão aos 17 anos)	1º ao 3º / a partir dos 15 anos
EDUCACIÓN SUPERIOR	Bachillerato ⁵⁶ (Requisito para ingressar no superior; Conclui com 17 anos)	1º ao 3º / a partir dos 15 anos
	Técnico Superior o Profesional Asociado (não atende a licenciatura)	2 anos de estudos / a partir dos 17 anos
	Licenciatura	4 anos ou mais de estudos / a partir dos 17 anos
	Posgrado	<i>Especialidad</i> <i>Maestría</i> <i>Doctorado</i>

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados e informações da *Secretaría de Educación Pública (SEP)*⁵⁷ *Estados Unidos Mexicanos*.

3.4. Alternativas dos Movimentos Sociais a essas Reformas: Educação do Campo no Brasil e os desdobramentos na Argentina e no México

A ineficácia do Estado brasileiro no que se refere aos direitos sociais e econômicos é histórica e perdura até nossos dias. Esses direitos, apesar dos avanços, ainda são facultados sem a qualidade necessária para sua efetivação. Isso pode ser percebido, por exemplo, quando nos reportamos ao direito à educação básica. Os sujeitos do campo têm sua história marcada por uma educação cujo processo de escolarização tem sido vivenciado por poucos, em condições precárias e que não ultrapassam o ensino fundamental.

A distorção idade-série e o abandono escolar, por exemplo, são indicativos permanentes dessa realidade no meio rural.

⁵⁵ Nesse nível, é possível a obtenção do certificado de *Bachillerato* mediante o acréscimo de matérias adicionais. Ainda existem casos isolados no país em que esse nível pode variar de 2 a 5 anos de duração.

⁵⁶ Ainda existem casos isolados no país em que esse nível pode variar de 2 a 4 anos de duração. Sua certificação é pré-requisito para ingressar no nível de Educação Superior.

⁵⁷ (SEP) <http://www.sep.gob.mx/> Equivalente no Brasil ao Ministério da Educação. O texto do quadro foi mantido em espanhol para utilizarmos os termos originais.

A inadequação idade-série, percebida ainda nas séries iniciais do ensino fundamental, desencadeia uma onda perversa, que afeta a trajetória escolar dos alunos do meio rural e se transforma numa das principais causas do abandono e, até mesmo, da evasão escolar. Nos anos iniciais do ensino fundamental, 38,9% dos alunos apresentam distorção idade-série (MOLINA et al., 2010, p.180).

Molina e colaboradores (2010) destacam ainda que, quando se verificam os anos finais do ensino fundamental, esse quadro “atinge 51% das crianças que se mantêm no sistema de ensino, chegando a 55,8% para os jovens do ensino médio”⁵⁸ (MOLINA et al., 2010, p.181). Esses autores chamam atenção também para o aspecto da formação dos professores que atuam no meio rural onde, dos 311.025 profissionais que estão em exercício no ensino fundamental e médio, 57,1% não têm formação superior⁵⁹.

Um estudo desenvolvido em 2007 pelo Ipea⁶⁰, intitulado “A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005”, evidencia a situação precária da infraestrutura básica das escolas brasileiras nesse período: das 4.224 escolas sem tipo algum de fornecimento de água, 92,6% localizavam-se em áreas rurais; das 25.831 não atendidas com energia elétrica, 25.714 estão situadas no meio rural, o que representa 99,5%; das 14.226 escolas sem saneamento, 98,7% eram em áreas rurais.

Quando verificados os equipamentos pedagógicos, viu-se o problema da exclusão digital, pois 73,57% das escolas que possuem um computador, 21,31% estão no meio rural e 80,79% na área urbana. Outro equipamento que, apesar de já ser amplamente utilizado, ainda tem um percentual considerado baixo em relação ao urbano, é a televisão: enquanto no meio rural 45,6% das escolas possuem televisão, no urbano esse índice é de 94,04% (SÁTYRO; SOARES, 2007)⁶¹.

⁵⁸ As fontes dos dados apresentados por Molina são: IBGE-PNAD 2007 e MEC/Inep – EducaCenso 2007.

⁵⁹ Dados do IBGE/PNAD 2007.

⁶⁰ Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. www.ipea.gov.br

⁶¹ A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_1267.pdf

Outra questão que vem sendo denunciada pelos movimentos sociais do campo e que tem agravado a situação da educação destinada a essa população é o fechamento de escolas: mais de 24 mil escolas foram fechadas entre 2002 e 2009. Essas denúncias podem ser confirmadas quando analisados os dados do Censo Escolar 2009⁶² e de outras fontes, como entrevistas a especialistas⁶³.

Diante dessa realidade, o tema da Educação do Campo, nas últimas duas décadas, vem ganhando destaque no cenário brasileiro e envolvendo diferentes setores no debate, como o governo, as universidades, os movimentos sociais e sindicais do campo. Inicialmente nominada de Educação Básica do Campo, em 2002, durante as discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília, passou a ser intitulada de Educação do Campo.

As conquistas decorrentes desse movimento, o qual apresenta uma proposta diferenciada da concepção de educação que orienta o sistema educacional no nosso país, representa um avanço em relação à situação histórica dos povos do campo no que diz respeito ao direito à educação. Nessa direção, Fernando José Martins (2008) pontua que a proposta da Educação do Campo “não é meramente pedagógica, [pois] ao buscar relacionar escola e vida, também se almeja a veiculação de uma determinada concepção de campo, na qual esse seja um lugar de vida” (MARTINS, 2008, p.1).

Essa educação que vai se constituindo para os povos do campo enquanto educação em processo de construção contrapõe-se ao modelo de educação presente historicamente no meio rural. Esse modelo se configura de forma descontextualizada e como uma extensão empobrecida da escola pública urbana.

De acordo com Arroyo (2012), o modelo de educação rural, além de alimentar a dicotomia entre o urbano e o rural, se expressa pedagogicamente como um “modelo ideal” a ser seguido nos termos de um padrão histórico segregador de conhecimentos. Por conta disso, conforme Molina e Sá (2012, p.324), nasce, no movimento da

⁶²Censo Escolar 2009. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) www.inep.gov.br

⁶³ Entrevista com Bernardo Mançano Fernandes, veiculada pelo jornal Folha de São Paulo, reportagem de Natália Cancian, 03/03/2014. Segundo levantamento realizado a partir dos dados dos censos nos últimos dez anos, houve o fechamento de 32,5 mil estabelecimentos de ensino no meio rural. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2014/03/1420332-pais-fecha-oito-escolas-por-dia-na-zona-rural.shtml>

Educação do Campo, uma concepção de escola que emerge das contradições da luta social e das práticas de educação dos trabalhadores do e no campo, “onde o centro das ações é o sujeito do campo e a sua luta pela igualdade social”.

Fernandes (2006), ao discutir a ideia dos paradigmas da educação, faz uma distinção entre Escola do Campo e Escola Rural. Para esse autor,

[...] a Educação do Campo está contida nos princípios do paradigma da questão agrária, enquanto a Educação Rural está contida nos princípios do paradigma do capitalismo agrário. A Educação do Campo vem sendo construída pelos movimentos camponeses a partir do princípio da autonomia dos territórios materiais e imateriais. A Educação Rural vem sendo construída por diferentes instituições a partir dos princípios do paradigma do capitalismo agrário, em que os camponeses não são protagonistas do processo, mas subalternos ao interesse do capital (FERNANDES, 2006, p.37).

Ao delinear-se, a partir da década de 1990, a Educação do Campo, que nasce da reflexão coletiva dos povos do campo e de suas organizações, tem cada vez mais ampliado seu campo de ação e discussão. O que inicialmente surge como uma necessidade de se buscar alternativas, a educação formal destinada aos povos do campo, vai se enrobustecendo por meio de encontros, seminários e conferências nacionais. Sua trajetória pode até ser considerada curta do ponto de vista cronológico, mas o processo que a desencadeou tem raízes bem mais profundas.

A Educação do Campo surge a partir dos movimentos sociais dos povos do campo que, por sua vez, originam-se das lutas históricas contra as desigualdades produzidas pela grande concentração de terras no Brasil. As ocupações de terras, a partir da década de 1980, por trabalhadores(as) expulsos(as) da terra evidenciam mais contemporaneamente esse histórico campo de disputa (CALDART, 2012a; MOLINA, 2010).

Os movimentos sociais do campo, na luta pela efetivação da reforma agrária, utilizam as ocupações de terras como forma de pressionar o Estado para que seja garantido o direito constitucional da utilização da terra a partir da sua função social. Nesse sentido, segundo Marcelo Rosa,

Apesar dos diversos planos de Reforma Agrária criados pelos governos estaduais e nacional ao longo dos últimos quarenta anos, as ocupações foram e continuam sendo, na prática, a única forma de o Estado identificar que uma terra não cumpre sua função social (ROSA, 2012, p.512).

É a partir desse processo de ocupação, iniciado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que boa parte dos trabalhadores(as) rurais passa de trabalhadores(as) sem terra para trabalhadores(as) assentados da reforma agrária. A luta prossegue, então, na busca da infraestrutura básica necessária para a fixação dos sujeitos na terra, sendo essa posse representada como o lugar de construção da vida. A educação escolar, como um elemento dessa construção, passa, assim, a ser pensada a partir da realidade dos povos do campo.

Esses sujeitos coletivos, a fim de acessarem as políticas que dão suporte a essa nova condição, a de assentados, refletem sobre as condições da educação formal que lhes é disponibilizada e sobre a realidade em termos de escolaridade de homens e mulheres. Assim, a educação escolar passa a ter um papel específico para esses movimentos sociais e as organizações que apoiam a luta pela democratização da terra. Podemos citar como exemplo o MST, que marca a década de 1990 com práticas educacionais voltadas aos assentamentos e acampamentos.

A preocupação apresentada por esses sujeitos coletivos e as organizações de apoio aos seus movimentos sociais, é confirmada quando, em 1997, é publicado o Censo e Pesquisa Amostral da Reforma Agrária, uma parceria entre o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e 29 Universidades Federais, Estaduais e Comunitárias, tendo a Universidade de Brasília (UNB) como organizadora do projeto que traçou um perfil socioeconômico dos assentamentos em todo o Brasil. Entre os resultados da pesquisa, observamos, em artigo apresentado por Bergamasco (1997, p. 41), que “as médias apresentadas para os assentamentos espalhados pelo Brasil apontam para 39,4% de analfabetos/alfabetização incompleta, e o mesmo percentual de titulares com o ensino primário incompleto”. Esse texto informa também que 97,6% do total de titulares dos lotes de assentamento no Brasil estão fora de qualquer programa de estudo.

Essa desigualdade aumenta ainda mais quando observamos as grandes regiões do país. Considerando apenas a área rural, a média de estudo da população com 15 anos ou mais da região Sul é de 5,0 anos, enquanto que na região Nordeste

é de 3,1 anos. A área rural da região Nordeste possui a menor média em relação a todas as outras áreas rurais de todas as cinco grandes regiões do Brasil⁶⁴.

Esse panorama faz a década de 1990 ser marcada por iniciativas as quais propiciam que, a partir do ano de 2004, a Educação do Campo passe a ser considerada, como nomeia Caldart (2012a, p.257), “um fenômeno da realidade brasileira atual”. Na primeira Conferência Nacional por uma Educação do Campo, ocorrida em 1998, foram aprovados textos orientadores da continuidade dessa realidade que hoje se configura para a educação do campo. Esses textos apresentam o compromisso, desafios, propostas e ações desse projeto de educação do campo⁶⁵. O quadro síntese⁶⁶, abaixo registrado, apresenta, nessa relação Estado/Sociedade, algumas das ações e conquistas da trajetória desse movimento por uma educação do e no campo.

ANO	AÇÕES/CONQUISTAS
1997	<ul style="list-style-type: none"> • 1º ENERA – Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
1998	<ul style="list-style-type: none"> • 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo • Criação do PRONERA – Programa Nacional de Educação do Campo
2002	<ul style="list-style-type: none"> • Aprovação das Diretrizes Operacionais para as Escolas de Educação Básica, Documento pioneiro no reconhecimento normativo e legal da educação do campo
2003	<ul style="list-style-type: none"> • Criação do Grupo GPT de Educação do Campo
2004	<ul style="list-style-type: none"> • 2ª Conferência Nacional por uma Educação do Campo • Criação da SECAD/SECADI (2011) – Coordenação Geral de Educação do Campo
2005	<ul style="list-style-type: none"> • Lançamento do Programa Saberes da Terra
2006	<ul style="list-style-type: none"> • Seminários Estaduais/Regionais (Divulgação das Diretrizes Operacionais do Campo)
2007	<ul style="list-style-type: none"> • Seminário Regional/Territorial • 1ª Turma de Educação do Campo
2008	<ul style="list-style-type: none"> • Criação das Diretrizes Complementares da Educação Básica do Campo • Ampliação dos cursos de Graduação
2010	<ul style="list-style-type: none"> • Cursos de Especialização

⁶⁴Panorama da Educação do Campo – MEC/Inep, 2007. Disponível em: <http://www.red-ler.org/panorama-educacao-campo.pdf>

⁶⁵ Ver: ARROYO, CALDART, MOLINA, 2009.

⁶⁶Ver CALDART (2012a), Dicionário da Educação do Campo; e SOUZA (2012), Educação & Sociedade, vol. 33.

	<ul style="list-style-type: none"> • Criação do FONEC (Fórum Nacional de Educação do Campo) • Decreto 7.352 – Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA)
2012	<ul style="list-style-type: none"> • Lançamento do Pronacampo (Programa Nacional de Educação do Campo) • 1º Seminário Nacional do FONEC
2013	<ul style="list-style-type: none"> • 2º Seminário Nacional do FONEC

Fonte: elaboração própria a partir das fontes consultadas para a pesquisa

A Educação do Campo vem-se construindo a partir desses eventos e das experiências educacionais dos trabalhadores(as) rurais resultantes de suas organizações políticas em que vivenciam construções de saberes diferentes das que orientam, de forma geral, a educação no nosso país. Assim, a chegada ao ano de 2013 é marcada por importantes conquistas do movimento da Educação do Campo. Essa curta trajetória é assinalada também por recuos, revelando o embate entre a sociedade civil e o Estado, em que o primeiro, representado pelos povos do campo em seus movimentos sociais, busca um projeto de sociedade mais justa e luta pela ruptura de entraves históricos, como a questão da reforma agrária, e o segundo, no caso do Brasil, um Estado moldado pela lógica capitalista mantém um projeto de sociedade com forte impregnação da concepção economicista (RIBEIRO, 2013; CALDART, 2012a).

As práticas educacionais desenvolvidas pelo movimento da Educação do Campo vêm estimulando pesquisas na área da educação. Apresentam, na sua maioria, dados sobre propostas alternativas de educação para o espaço rural e de como essas experiências estão sendo gestadas a partir dos interesses e realidades dos próprios sujeitos construtores e executores dessas experiências. Caldart (2012a, p. 257) entende que o estágio de discussão em que se encontra a temática Educação do Campo “já pode configurar-se como uma *categoria de análise* da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo”.

Portanto, nessa luta por uma Educação do Campo, destacam-se muitos avanços que podem ser observados especialmente nos últimos dez anos. Conforme Ribeiro (2013), após a garantia de recursos materiais e financeiros, podem ser destacados os seguintes avanços:

[...] a obtenção dos marcos legais para a efetivação de programas educacionais direcionados a esta modalidade de educação, a inserção do tema na agenda de pesquisa das universidades públicas brasileiras, e a articulação

entre os movimentos sociais populares e as instituições que lutam pela educação do campo (RIBEIRO, 2013, p.127).

Mas, de acordo com Ribeiro (2013), esse fazer que caracteriza a Educação do Campo enquanto movimento de luta das populações do campo pelos direitos historicamente negados, pois dimensiona a concepção educacional interligada à luta pela reforma agrária e por outro projeto de sociedade, ainda tem muitos desafios a enfrentar nessa perspectiva. A autora destaca, dentre os desafios, a conquista e a permanência na terra de trabalho, e a articulação entre a agricultura, a indústria, o comércio e o financiamento bancário. Lembra também o poder de articulação e a influência do agronegócio no campo brasileiro em uma fase de aprofundamento do capitalismo dependente (RIBEIRO, 2013).

Outro desafio apontado por essa autora diz respeito aos(as) professores(as), especificamente à formação e à permanência deles(as) nas experiências de educação do campo. Esses desafios estão associados aos salários que recebem e à sobrecarga de trabalho. Ribeiro adverte ainda que há inúmeras outras questões que interferem na aplicação de políticas públicas voltadas à educação do campo – essas questões vão desde a formação técnica até os desequilíbrios climáticos.

Há, contudo, um desafio que se sobressai: “a ausência de um sistema nacional de educação e, dentro deste, de uma efetiva política de educação do campo” (RIBEIRO, 2013, p.134). Isso pode ser identificado, segundo a autora, na fragmentação dos programas destinados à educação dos sujeitos do campo, como

Pronera, Projovem, Pronacampo, Procampo, Pronatec, Programa Escola Ativa, etc. distribuídos entre municípios, estados e União. Associado a esta fragmentação está o problema da distribuição dos recursos que, além de escassos, muitas vezes não cobrindo as necessidades decorrentes da realização do programa, são liberados com bastante atraso, desestimulando aqueles educadores e instituições que os organizam e ofertam (RIBEIRO, 2013, p.134).

Ribeiro (2013) esclarece que suas observações, ainda inconclusas, são feitas a partir de uma longa experiência junto aos movimentos sociais populares do campo, de orientações de dissertações e teses, e de participação em avaliações de trabalhos acadêmicos na área de Educação do Campo. Ressalta que, ao apontar tantos desafios à Educação do Campo, não o faz no intuito de desestimular os sujeitos que lutam pela materialização dessa educação, mas pela necessidade de esclarecer “que os desafios

à educação do campo são maiores do que parecem” (RIBEIRO, 2013, p.135). Nesse sentido, aponta a luta pela Reforma Agrária e pelo projeto popular de sociedade, como âncoras da luta pela Educação do Campo.

Em conformidade com esse entendimento, Martins (2008) assinala que

A prática educativa nomeada de “educação do campo” é oriunda da construção coletiva dos sujeitos sociais camponeses, que antes de debruçarem-se sobre uma proposta educativa, se manifestam por um projeto contra-hegemônico de campo, fato indispensável para a manutenção de qualquer outro projeto a ser realizado no campo, uma vez que a possibilidade de promover a vida no campo é fundamental antes de qualquer outra atividade (MARTINS, 2008, p.8).

É nessa perspectiva que, para os movimentos sociais do campo, a educação formal passa a ser mais um elemento de luta por esse almejado projeto de sociedade. A educação nesses moldes assume um importante papel nas lutas do campo, visto que seu pilar formativo centra-se na humanização das relações em seus aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais. Projeta-se, no Movimento da Educação do Campo, a construção de um modelo de educação que tem, na sua essência, um forte intento da superação do caráter economicista da educação.

Apesar de, na Argentina e no México, não ter ocorrido um movimento mais amplo que reconfigurasse a educação rural para a perspectiva da educação do campo, inclusive como uma modalidade de educação, como ocorrido no Brasil, nesses dois países os movimentos sociais do campo têm desenvolvido avanços com princípios políticos e pedagógicos semelhantes, mesmo que ainda sob a designação de educação rural. Esses dois países vêm formulando e colocando em prática propostas educacionais construídas coletivamente e a partir da realidade vivenciada por essas populações do campo. Assim como no Brasil, as propostas de educação formuladas por esses movimentos sociais do campo, na Argentina e no México, associam a formação educacional dos sujeitos à questão da luta pela terra e a um projeto de sociedade mais justa.

É importante ainda registrar que a Via Campesina é um movimento social que integra e articula as lutas dos movimentos sociais do campo – o que inclui educação –, dissemina e influencia as experiências educacionais dos movimentos sociais camponeses da América Latina, como é o caso específico do MOCASE – Via Campesina. Dessa maneira, os avanços da educação do campo ocorridos no Brasil

provocam ressonâncias mútuas em muitas experiências de educação dentro dos movimentos sociais do campo.

Por conta disso, optamos por representar a Educação do Campo no Brasil como uma síntese dos avanços político-pedagógicos das experiências educacionais na América Latina.

Assim como Michi (2010), julgamos que as experiências desenvolvidas nas escolas desses movimentos sociais do campo respondem a necessidade de “*formación sistemática que fortalezca la acción política y la recreación del campesinado*” (MICHÍ, 2010, p.336).

4. OS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS: UMA APORTE TEÓRICO PARA PENSAR A (DES)COLONIALIDADE DA EDUCAÇÃO

Os estudos pós-coloniais se referem a uma reflexão diferenciada da história, do conhecimento, dos costumes e da memória das populações que vivenciaram as práticas de colonialismo. Entendem que, concomitantemente à prática do colonialismo, instala-se o processo de colonialidade, que se perpetua até os nossos dias. Essa colonialidade se refere à estrutura lógica de domínio deflagrada com o colonialismo das nações europeias a partir do século XVI. Fundamentam-se no reconhecimento da formação de um padrão de poder que, a partir do século XVI, hierarquiza, impõe regras à economia, à política, à cultura, subjuguando historicamente populações e contemporaneamente nações. Por isso, esses estudos buscam a ruptura com essa lógica de dominação. No entanto, a ruptura não significa negação do outro, mas a coexistência de conhecimentos outros, caminhos outros que assumam a perspectiva de pensar a partir de lugares outros, de experiências outras. Nessa direção, Boaventura Santos (2004), ao discorrer sobre os estudos pós-coloniais, esclarece que

A perspectiva pós-colonial parte da ideia de que, a partir das margens ou das periferias, as estruturas de poder e de saber são mais visíveis. Daí o interesse desta perspectiva pela geopolítica do conhecimento, ou seja, por problematizar quem produz o conhecimento, em que contexto o produz e para quem o produz (SANTOS, 2004, p.9).

De acordo com Dussel (2005), essa subjugação histórica assenta-se na ideia de Modernidade que, nas palavras desse autor, pode ser descrita da seguinte maneira:

1. A civilização moderna autodescreve-se como mais desenvolvida e superior (o que significa sustentar inconscientemente uma posição eurocêntrica).
2. A superioridade obriga a desenvolver os mais primitivos, bárbaros, rudes, como exigência moral.
3. O caminho de tal processo educativo de desenvolvimento deve ser aquele seguido pela Europa (é, de fato, um desenvolvimento unilinear e à europeia o que determina, novamente de modo inconsciente, a "falácia desenvolvimentista").
4. Como o bárbaro se opõe ao processo civilizador, a práxis moderna deve exercer em último caso a violência, se necessário for, para destruir os obstáculos dessa modernização (a guerra justa colonial).
5. Essa dominação produz vítimas (de muitas e variadas maneiras), violência que é interpretada como um ato inevitável, e com o sentido quase-ritual de sacrifício; o herói civilizador reveste as suas próprias vítimas da condição de serem holocaustos de um sacrifício salvador (o índio colonizado, o escravo africano, a mulher, a destruição ecológica, etcetera).
6. Para o moderno, o bárbaro tem uma "culpa" (por opor-se ao processo civilizador) que permite à "Modernidade" apresentar-se não apenas como inocentemas como "emancipadora" dessa "culpa" de suas próprias vítimas.
7. Por último, e pelo caráter "civilizatório" da "Modernidade", interpretam-se como inevitáveis os sofrimentos ou sacrifícios (os custos) da "modernização" dos outros povos

“atrasados” (imaturos), das outras raças escravizáveis, do outro sexo por ser frágil, etecetera (DUSSEL, 2005, p.60).

Nesse sentido, o autor nos diz que, por meio do “mito da modernidade”, a Europa se autointitulou como a cultura superior, a mais desenvolvida, cabendo-lhe, assim, o papel de sujeito “civilizador” do bárbaro. Assim, o conteúdo negativo da modernidade se expressa na justificativa de uma prática violenta sobre o Outro, invisibilizando a cultura dos colonizados e impondo outras relações culturais, sociais e econômicas. Em face disso, contrapõe-se à sua própria racionalidade civilizatória de modernidade enquanto emancipação/evolução. Dessa forma, segundo Escobar (2003), faz-se necessária

Una relecturadel “mito de la modernidad”, no en términos de cuestionar el potencial emancipatorio de la razón moderna, sino de la imputación de superioridad de la civilización europea articulada con el supuesto de que el desarrollo eurpeo debe ser unilateralmente seguido por todo otra cultura, por la fuerza si es necesario (ESCOBAR, 2003, p.61).

Assim, para Mignolo (2007), muitos intelectuais, governos, funcionários do Banco Mundial e acadêmicos veem a Modernidade como um projeto inacabado. Entretanto, nos adverte que, a partir da perspectiva da colonialidade, “*completar el proyecto significa seguir reproduciendo la colonialidad*” (MIGNOLO, 2007, p.20). Nas palavras de Escobar (*apud* MIGNOLO 2007), a Modernidade é o nome do processo histórico em que a Europa iniciou o caminho para a hegemonia, cujo lado obscuro identifica-se pela colonialidade. Mignolo (2007) esclarece que

[...] si bien es cierto que ya no padecemos la dominación colonial abierta de los modelos español o británico, la lógica de la colonialidad sigue vigente en la “ideia” del mundo que se ha construido a través de la modernidad/colonialidad (MIGNOLO, 2007, p.20).

Partindo dessa compreensão do entrelace da modernidade com a colonialidade, muitos estudos estão sendo desenvolvidos na direção de uma melhor compreensão dessa relação. Citamos, como exemplo, a criação do grupo *Modernidad/Colonialidad* que, desde o final da década de 1990, vem se fortalecendo por meio de seminários, diálogos e publicações. Dentre as publicações, destaca-se, no ano de 2000, um importante estudo intitulado *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*.

O grupo *Modernidad/Colonialidad* desenvolve seus estudos a partir da realidade latino-americana, mas não se prende à América Latina como *locus* único de análise, pois, como assinala Escobar (2003, p.53), é *“una novedosa perspectiva desde Latinoamérica, pero no solo para Latinoamérica sino para el mundo de las ciencias sociales y humanas en su conjunto”*. Esse autor (2003) pontua ainda que o trabalho desse grupo não se destina apenas às ciências sociais e humanas mas também busca intervir no discurso próprio das ciências modernas, configurando *“outro espacio para la producción de conocimiento – una forma distinta de pensamiento, un paradigma otro, la posibilidad misma de hablar sobre “mundos y conocimientos de otro modo”* (ESCOBAR, 2003, p.53).

O antropólogo colombiano destaca que, ao questionar as origens dessa modernidade no tempo e no espaço, esse grupo parte de uma maneira diferente de pensar *“encontravía de las grandes narrativas modernistas – la cristiandad, el liberalismo y el marxismo”* (ESCOBAR, 2003, p.54).

No que diz respeito ao marxismo, Castro-Gómez (2005a) frisa que, apesar de Marx reconhecer que o mercado mundial foi organizado pelo descobrimento da América e impulsionado pela expansão colonial europeia, ele permaneceu *“aferrado a una visión teleológica y eurocéntrica de la historia para la cual el colonialismo es un fenómeno puramente aditivo – y no constitutivo – de la modernidad”* (CASTRO-GÓMEZ, 2005a, p. 19). Assim, conforme o autor, o colonialismo não é só um fenômeno econômico e político, *“sino que posee una dimensión epistémica vinculada con el nacimiento de las ciencias humanas, tanto en el centro como en la periferia”*. Nesse sentido, esse autor destaca a dimensão cognitiva e simbólica da colonialidade, quando pontua que

[...] las humanidades y las ciencias sociales modernas crearon un imaginario sobre el mundo social del “subalterno” (el oriental, el negro, el indio, el campesino) que no solo sirvió para legitimar el poder imperial en nivel económico y político sino que también contribuyó a crear los paradigmas epistemológicos de estas ciencias y a generar las identidades (personales y colectivas) de colonizadores y colonizados (CASTRO-GÓMEZ, 2005a, p.19).

Respaldoando-se nessa compreensão, o grupo *Modernidad/Colonialidad* busca fixar seus questionamentos *“en los bordes mismos de los sistemas de pensamiento e investigaciones hacia la posibilidad de modos de pensamiento no-eurocéntricos”* (ESCOBAR, 2003, p.54). Para tanto, defende que deve levar em conta as experiências

dos grupos subalternizados, o que, nas palavras de Escobar (2003), significa considerar a força epistemológica das histórias locais e pensar a teoria dessa práxis política.

São observados no programa de investigação do grupo alguns conceitos fundamentais para suas pesquisas. Dentre os conceitos básicos desenvolvidos pelo grupo, sublinhamos os seguintes: *Sistema mundo moderno colonial*; *Colonialidad del poder*; *Diferencia colonial y colonialidad global*; *Colonialidad del saber*; *Eurocentrismo*. Cada uma dessas noções, explica Escobar (2003), representa décadas de pesquisa, mas, mesmo assim, são, naturalmente, discutíveis.

Lembra esse autor a existência de outras noções que estão sendo desenvolvidas por pesquisadores específicos e que estão ganhando importância no grupo, cujos membros têm formação e atuação em áreas como Sociologia, Filosofia, Antropologia, Direito, Linguística, entre outras. Trata-se, pois, de um grupo multidisciplinar que tem um olhar a partir da América Latina.

Os estudos do grupo vislumbram outra perspectiva epistemológica na qual a experiência colonial é a base para compreender o padrão de poder que surge com o conceito de modernidade. Nesse intuito, recorre a uma análise renovada das ciências sociais na América Latina, em que é primordial a ruptura com concepções eurocêntricas que pensam o mundo a partir da Europa, e não da América, lugar de resistência.

De acordo com Castro-Gómez (2005b), uma teoria crítica da sociedade tem como tarefa desvelar os novos mecanismos de produção das diferenças em tempos de globalização e, no caso da América Latina, o desafio maior consiste numa “descolonização” das ciências sociais e da filosofia. Esse autor entende que não é mais possível trabalhar com categorias binárias para conceituar as novas configurações do poder. “Deste ponto de vista, as novas agendas dos estudos pós-coloniais poderiam contribuir para revitalizar a tradição da teoria crítica em nosso meio” (CASTRO-GÓMEZ, 2005b, p.94).

Por sua vez, Escobar (2003) afirma que o programa de investigação do grupo “*es un encuadre construído desde la periferia latinoamericana del sistema mundo moderno colonial, ayudado a explicar la dinámicas del eurocentrismo*” (ESCOBAR, 2003, p.67) e essa é uma perspectiva que pode ser adotada em vários espaços. Esse autor destaca três locais e agentes de mudanças primordiais nesse processo: “*los agentes y movimientos subalternos*”, cuja prática política está alinhada com os atores

subalternos; “*los intelectuales-activistas en espacios mixtos*”, desde ONGs até o Estado; “*y las universidades en si mismas*”, cuja concepção de *Modernidad/Colonialidad* está associada à transformação das práticas e dos cânones acadêmicos.

Nessa direção, buscamos, dentre os conceitos trabalhados pelo grupo, evidenciar a relação de colonialidade do poder, do ser, do saber, presentes na formação dos sujeitos. Para tanto, destacamos os estudos de Quijano; Porto-Gonçalves; Maldonado-Torres; Mignolo; Castro-Gómez; Catherine Walsh; Escobar.

No grupo *Modernidad/Colonialidad*, o conceito de Colonialidade do poder é adotado por vários autores, mas surgiu com Quijano, para quem

La colonialidad es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder y opera en cada uno de los planos, âmbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existência social cotidiana y a escala societál. Se origina y mundializa a partir de América (QUIJANO, 2000, p.342).

Maldonado-Torres (2007) destaca, ao se referir à distinção entre colonialismo e colonialidade, que colonialismo indica uma relação política e econômica entre a colônia e a metrópole, mas a colonialidade emerge de um contexto específico: o do descobrimento e da conquista da América. Assim, “*la colonialidad no es simplemente el resultado o la forma residual de cualquier tipo de relación colonial*” (MALDONADO-TORRES, 2007, p.131). Dessa forma, para Quijano (2005), a América constitui-se como o “primeiro espaço/tempo de um padrão de poder de vocação mundial e, desse modo e por isso, como a primeira *id-entidade* da modernidade” (QUIJANO, 2005, p.227).

A discussão sobre a colonialidade do poder que permeia a experiência humana leva alguns autores do grupo *Modernidad/Colonialidad* a investigarem as relações dessa dimensão. Isso resulta em estudos que produzem novos conceitos, como os de colonialidade do saber e do ser. A colonialidade do saber é percebida como uma forma de violência que nega o conhecimento do outro, conhecimento não europeu. Essa violência é representada pelo repúdio aos conhecimentos e saberes históricos das populações colonizadas.

A Colonialidade do Saber nos revela, ainda, que para além do legado de desigualdade e injustiças sociais profundos do colonialismo e do imperialismo, já assinalados pela teoria da dependência e outras, há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias (PORTO-GONÇALVES, 2005, p.9).

A referência da *episteme* europeia como cultura “superior” determina o que é válido. Nesse sentido, a colonialidade do saber reside na afirmação dos saberes dos colonizadores como racionais, negando os saberes dos colonizados, visto que eles destoavam da perspectiva de conhecimento e desenvolvimento do colonizador. Essa dupla colonialidade, do poder e do saber, de acordo com Maldonado-Torres (2006), engendra a colonialidade do ser. Esse autor aponta, nos estudos de Mignolo, a forma sucinta como o professor argentino articula essa relação:

La ‘ciencia’ (el conocimiento y la sabiduría) no puede separarse del lenguaje; los idiomas no son solamente fenómenos ‘culturales’ en los que la gente encuentra su ‘identidad’; también son la localización donde se inscribe el conocimiento. Además, como los lenguajes no son algo que poseen los seres humanos sino más bien algo de lo que son los seres humanos, la colonialidad del ser fue engendrada por la colonialidad del poder y del saber (MIGNOLO apud MALDONADO-TORRES, 2006, p.94).

A partir dessa reflexão apresentada por Mignolo, Maldonado-Torres argumenta que “*la colonialidad del ser introduce el reto de conectar los niveles genético, existencial e histórico, donde el ser muestra de forma más evidente su lado colonial y sus fracturas*” (MALDONADO-TORRES, 2007, p.130). A colonialidade do ser se refere, então, à experiência vivida da colonização e seu impacto sobre a linguagem. Diante dessa prática, Mignolo frisa que a lógica da colonialidade atua hoje enquanto

Colonialidad del Poder (colonialidad de la economía y de la política); Colonialidad del Saber (epistémico, filosófico, científico y la relación de lenguas y conocimiento); Colonialidad del Ser (subjetividad, control de la sexualidad y los roles atribuidos a los Gêneros) (MIGNOLO, 2006, p.15).

Assim, conforme o semiótico e professor argentino, “*La colonialidad es la lógica del dominio en el mundo moderno/colonial que trasciende el hecho de que el país sea España, Inglaterra o Estados Unidos*” (MIGNOLO, 2007, p.33).

Concordando com Mignolo, Maldonado-Torres (2007) diz que a colonialidade mantém-se viva, por exemplo, em “*manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la auto-imagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos*” (MALDONADO-TORRES, 2007, p.131) como também nos mais variados aspectos da vida cotidiana ocultada em diversos discursos.

La, “colonialidade”, entonces, consiste en develar la lógica encubierta que impone el control, la dominación y la explotación, una lógica oculta tras el discurso de la salvación, el progreso, la modernización y el bien común (MIGNOLO, 2007, p.32).

Mignolo (2007) destaca que, nesses últimos quinhentos anos, a lógica da colonialidade tem sofrido mudanças superficiais quanto à proporção e aos agentes de controle/exploração. Ela tem atuado em quatro domínios da experiência humana que se entrecruzam e podem passar despercebidos. São eles:

(1) econômico: apropiación de la tierra, explotación de la mano de obra y control de las finanzas; (2) político: control de la autoridad; (3) social: control del género y la sexualidad; y (4) epistêmico y subjetivo/personal: control del conocimiento y la subjetividad (MIGNOLO, 2007, p.36).

Essa percepção de Mignolo pode ser identificada na recente discussão desenvolvida por Catherine Walsh (2010), ao analisar o surgimento, na região dos Andes e no Equador, do Plano Nacional de Desenvolvimento que, de acordo com essa autora, apresenta problemas, inconsistências e contradições, pois se utiliza do conceito filosófico ancestral do *Buen Vivir*, e essa hibridização/adaptação rompe o potencial do conceito indígena.

Nesse sentido, a autora pontua que uma análise mais detalhada do plano permite identificar que as noções fundamentais estão baseadas na perspectiva de desenvolvimento humano integral sustentável decorrente dos critérios presentes “nas políticas e reformas nacionais de educação, assim como nas perspectivas humanistas, propostas e políticas de organismos inter-transnacionais” (WALSH, 2010, p.3). Essa autora revela ainda outra preocupação: a questão da universalização desse modelo, “permitindo-lhe viajar sem problemas – ou visto – ao sul do mundo, [retomando] geopolíticas do desenvolvimento do passado”. Para a autora, essa retomada é facilmente disfarçada por essa “nova face e agenda humanistas” (*ibidem*). Segundo ela,

Parece que a pressão dos europeus pela humanização do capitalismo e seu projeto neoliberal está surtindo efeito. Nesse novo cenário, devemos ser ainda mais vigilantes no que diz respeito aos arranjos institucionais e entrelaçamentos coloniais (WALSH, 2010, p.8).

Diante de tais averiguações, o grupo *Modernidad/Colonialidad* busca, em seus estudos, trabalhar na perspectiva da (des)colonialidade do poder, do saber e do ser. Destaca a importância dos movimentos sociais identitários por reagirem contundentemente à lógica da colonialidade. Nessa direção, “*El pensamiento descolonial es el trabajo intelectual paralelo y complementario de (pero que no representa a) los movimientos sociales*” (MIGNOLO, 2006, p.16).

Esse *giro decolonial*⁶⁷ se expressa como um paradigma outro, tendo como ponto de convergência os lugares, os conhecimentos e os sujeitos negados pelas regras da modernidade. *“El paradigma-outro es diverso, pluri-versal. No es un nuevo universal abstracto que desplaza a los existentes (cristianos, liberales, marxistas) sino que consiste en afirmar la pluriversalidad como proyecto universal”* (MIGNOLO, 2006, p.20).

Levando essa perspectiva de (des)colonialidade para o campo pedagógico, Walsh (2009) discute a necessidade de utilização de pensamentos críticos, como o de Frantz Fanon que analisava, por exemplo, a relação entre racismo e desumanização como condição colonial. Segundo a autora, para Fanon, a descolonização é uma forma de (des)aprender tudo que foi imposto, assumido pela colonização. A América Latina é um mundo *“regido por el neoliberalismo, por la fragmentación social y por un nuevo discurso académico-político que pretende desacreditar como ‘fundamentalistas’ las luchas de equidad racial y de descolonización* (WALSH, 2009, p.3).

Esse desejo de libertação de tudo que historicamente marcou as populações colonizadas deve ser veementemente sentido. Como explica Fanon,

O front da fome e do obscurantismo, o front da miséria e da consciência embrionária deve estar presente ao espírito e aos músculos dos homens e das mulheres. O trabalho das massas, sua vontade de vencer os flagelos que durante séculos as excluíram da história do cérebro humano, devem ser ligados aqueles de todos os povos subdesenvolvidos (FANON, 2005, p.233).

Conforme esse autor (2005), o sentido de nação é expresso na forma como o povo se organiza. Esse povo é a consciência em movimento e práxis coerente e esclarecida é a marca desses homens e mulheres. *“A construção coletiva de um destino é assumir uma responsabilidade à dimensão da história”* (FANON, 2005, p. 234). De acordo com o autor, essa responsabilidade é algo que deve ser assumido como uma ação tanto individual como coletiva, em que é fundamental a participação de todos.

Ora, politizar, é abrir o espírito, despertar o espírito, fazer nascer o espírito. É, como dizia Césaire, *“inventar almas”*. Politizar as massas não é, não pode ser, fazer um discurso político. É dedicar-se obstinadamente a fazer com que as massas compreendam que tudo depende delas, que se estagnamos é por sua

⁶⁷ *La complicidad de las ciencias sociales con la colonialidad del poder exige la emergencia de nuevos lugares institucionales y no institucionales desde donde los subalternos puedan hablar y ser escuchados. Es en este sentido, siguiendo a Nelson Maldonado-Torres (2006), que hablamos de un ‘giro decolonial’, no solo de las ciencias sociales, sino también de otras instituciones modernas como el derecho, la universidad, el arte, la política y los intelectuales* (CASTRO-GÓMEZ y GROSFOGUEL, 2007, p.21).

culpa e que avançamos também é por sua culpa, que não há demiurgo, não há homem ilustre e responsável por tudo, mas que o demiurgo é o povo e que as mãos mágicas são apenas, definitivamente, as mãos do povo (FANON, 2005, p. 227).

Essa ideia vai ao encontro da defendida por Walsh (2009) que compreende a colonialidade como um problema estrutural na América Latina, tornando-se imperativo enfrentá-lo e destituí-lo. Isso representa um esforço primordial para o campo e as ações pedagógicas, na medida em que essa resistência “*abre camino para pedagogías de complicidad y alianza, que activan un humanismo, conciencia y compromiso de carácter descolonizador; esas que son constitutivas de lo que nombro como pedagogías decoloniales*” (WALSH, 2009, p.3).

Partindo do exposto pelos autores do grupo *Modernidad/Colonialidad*, entendemos que nos estudos pós-coloniais estão as bases para a compreensão das políticas educacionais desenvolvidas a partir da década de 1990, na América Latina. De cunho neoliberal, essas políticas são resultantes da formação de um padrão histórico de poder mundial inaugurando com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno eurocentrado.

A globalização, por sua vez, é “um momento do processo de desenvolvimento histórico de tal padrão de poder” (QUIJANO, 2002, p.2), que apresenta dois eixos principais na sua constituição. O primeiro diz respeito à ideia de raça baseada em uma suposta diferença na estrutura biológica, colocando uns (os conquistados) na situação “natural” de inferioridade, que inicialmente foi atribuída à população da América e, posteriormente, aos diferentes da população mundial. O segundo eixo diz respeito à articulação, em torno do capital e do mercado mundial, de todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos. Conforme Quijano,

O atual padrão de poder mundial consiste na articulação entre: 1) a colonialidade do poder, isto é, a ideia de “raça” como fundamento do padrão universal de classificação social básica e de dominação social; 2) o capitalismo, como padrão universal de exploração social; 3) o Estado como forma central universal de controle da autoridade coletiva e o moderno Estado-Nação como sua variante hegemônica; 4) o eurocentrismo como forma hegemônica de controle da subjetividade/intersubjetividade, em particular no modo de produzir conhecimento (QUIJANO, 2002, p.1).

Assim, historicamente, as relações sociais, suas formas de organização da produção, do trabalho, da vida, impostas desde a colonização a essas novas

organizações societárias que foram se formando na América Latina, naturalizaram-se como relações necessárias ao modelo civilizatório da modernidade. Esse modelo foi disseminado enquanto colonialidade pela forma violenta de determinar quem é o “descobridor”; pela sua *episteme*, que reproduz o que é ser desenvolvido, negando formas outras de conhecimento; e pela internalização do outro “civilizado” como modelo, como desejo de ser.

5. EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO – ENFRENTAMENTOS E ALTERNATIVAS À IMPOSIÇÃO NEOLIBERAL NA ARGENTINA, NO BRASIL E NO MÉXICO

A América Latina é berço de uma série de movimentos sociais no decorrer de sua história. As causas da emergência desses movimentos são múltiplas e não podemos restringi-las apenas às questões estruturais. Podemos, contudo, observar que muitos dos movimentos surgidos a partir da década de 1990 (re)nascem concomitantemente com o fim das ditaduras na América Latina e com o acirramento das políticas neoliberais nos países latino-americanos. Dentre eles, destacamos os movimentos sociais do campo que emergiram na Argentina, no Brasil e no México, e foram responsáveis pelo enfrentamento e construção de alternativas às imposições neoliberais no campo da educação.

A questão agrária na América Latina está intrinsecamente associada às consequências do processo de colonização dessas terras que se constituíram em elemento de disputa no decorrer dos séculos, visto que a propagada promessa de reforma agrária não se concretizou. Dentre os problemas gerados pela não efetivação da reforma agrária – entendida aqui na perspectiva da indivisibilidade dos direitos sociais, políticos, econômicos e culturais, que extrapolam, portanto, a questão da posse da terra –, está também a problemática educacional. Essa questão tem como uma de suas características a significativa defasagem em relação à educação urbana.

Os sujeitos do campo, a partir das suas representações coletivas, denunciam as desigualdades educacionais entre o rural e urbano. Assumem essa posição no intuito de defender um novo projeto de sociedade em que esses dois espaços geográficos ofereçam condições de vida digna para toda a população, pois entendem que eles se complementam e, portanto, sofrem consequências múltiplas de fatos que atingem qualquer um deles. Desse modo, os sujeitos coletivos dos movimentos sociais do campo redimensionam a questão agrária ao enxergarem, no processo educacional, mais uma frente de luta.

A conquista desses novos territórios é o início de uma longa jornada de luta e mobilização, pois os movimentos sociais não limitam suas atuações na posse da terra, mas sim em outras frentes de luta, como por exemplo, o acesso a educação e a escola (NOGUEIRA, GONÇALVES e MITIDIERO JÚNIOR, 2013, p.13).

A precariedade do direito à educação no espaço rural é fortemente evidenciada na história dos países latino-americanos, tendo como marcas as políticas compensatórias implementadas por meio de programas e projetos emergenciais. Essa carência educacional no espaço rural é prontamente verificada nos censos nacionais disponibilizados pelos institutos de pesquisa da Argentina, do Brasil e do México, assim como por instituições internacionais que pesquisam a situação educacional nesses países.

Podemos constatar essa realidade, no Brasil, em dados estatísticos quando, em 2007, o Inep⁶⁸ publica o relatório “Panorama da Educação do Campo”, revelando que, no ano de 2004, a média de anos de estudos da população brasileira com 15 anos, ou mais, de idade na área urbana era de 7,3 anos, enquanto na área rural era de 4,0 anos.

No México, segundo dados do SITEAL, por área geográfica⁶⁹, no ano de 2010, a taxa de analfabetismo da população de 15 anos, ou mais, de idade na área urbana foi de 3,7%; na área rural, essa taxa sobe para 13,5%, o que representa três vezes mais que na urbana.

Na Argentina, de acordo com dados do INDEC – *Censo de Población, Hogares y Viviendas*, considerando-se a população na faixa etária de 15 a 64 anos de idade, o percentual de pessoas que não sabiam ler e escrever no ano de 2010 era, na área urbana, de 1,34%, enquanto, na área rural, era de 2,83%. Apesar dos números favoráveis do ponto de vista do percentual, percebe-se a desigualdade por situação de domicílio, pois o percentual da área rural equivale a mais que o dobro da urbana.

No Brasil, de acordo com os dados do Censo Demográfico 2010 – *Características da população e dos domicílios*, a população de 15 anos, ou mais, de idade apresenta taxa de analfabetismo 7,3% na área urbana, mas, na área rural, essa taxa foi de 23,2%, ou seja, mais que o triplo em relação à população urbana.

Ao verificarmos na CEPALSTAT⁷⁰ a média de anos de estudo da população

⁶⁸ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

⁶⁹ Nomenclatura utilizada pelo SITEAL para identificar área urbana e rural.

⁷⁰ *Bases de Datos y Publicaciones Estadísticas da CEPAL – Comisión Económica para América Latina y el Caribe.*

de 25 a 59 anos de idade, por área geográfica no Brasil para o ano de 2010, observamos que, na área urbana, a média de anos de estudo dessa população era de 8,7 anos de estudo, enquanto que na área rural era de 4,7 anos de estudo. O nível da escolaridade nessa faixa etária apresenta-se muito baixo na área urbana, que deveria ter no mínimo 12 anos de estudo, ou seja, o Ensino Médio completo. Mas essa realidade agrava-se muito mais quando se observa a população rural nessa mesma faixa etária que já deveria ter concluído o Ensino Médio: ela apresenta metade dos anos de estudo necessários para conclusão do Ensino Fundamental, que é de 9 anos de estudo obrigatório.

Quando observada essa mesma população e mesma faixa etária no México, também por área geográfica no ano de 2010, temos o seguinte resultado: na área urbana, a média de anos de estudo dessa população era de 10,1 anos, enquanto, na área rural, a média de anos de estudo era de 6,7 anos.

A mesma análise sobre os dados do Brasil pode ser aplicada a essa realidade, sendo que o México, considerando-se as duas áreas geográficas, apresenta melhores resultados em relação aos dados do Brasil. Em relação à Argentina, não foram encontrados, na CEPALSTAT nem no INDEC, dados sobre a população rural nessa faixa etária.

Portanto, diante dos dados estatísticos podemos observar que a carência educacional no espaço rural, especialmente em relação ao Ensino Médio, apresenta-se como um limitador de possibilidades para esses sujeitos.

O atraso escolar dos jovens do meio rural, a impossibilidade de continuarem sua escolarização pela falta de oferta educacional, ou pelas longas distâncias que precisam enfrentar para suprir esta ausência, aliado ao alto custo que isto representa para suas famílias, faz com que parte relevante destes jovens não ascenda a este nível de ensino. Essa privação desencadeia diferentes prejuízos, não só para seu desenvolvimento integral, como para as possíveis contribuições que poderiam trazer às suas famílias e comunidades (MOLINA et al., 2010, p.182).

Ribeiro (2012) ressalta que a escola destinada aos sujeitos do campo nunca tentou adequar-se às características da vida dos camponeses ou dos seus filhos, como também não conseguiu cumprir a função de escolarização.

Destinada a oferecer conhecimentos elementares de leitura, escrita e operações matemáticas simples, mesmo a escola rural multisseriada não tem cumprido esta função, o que explica as altas taxas de analfabetismo e

os baixos índices de escolarização nas áreas rurais (RIBEIRO, 2012, p.293).

Assim, constata-se que a herança latifundiária, fortalecida por um discurso de modernização da produção agrícola, negou aos povos do campo uma educação ampla, no seu sentido social. Ao discutir sobre essa herança, Fávero (2006) pontua que, dentro da lógica capitalista, no que poderia se nomear como início do processo de modernização da agricultura, que ocorreu a partir da segunda metade da década de 1940, é perceptível a influência norte-americana sobre a educação no espaço rural. O autor destaca como evidências os acordos celebrados em função do Ponto IV da Doutrina Truman⁷¹. No Brasil, registram-se os seguintes acordos:

Convênio para a produção de gêneros alimentícios (1942, renovado em 1944), acordo sobre educação rural, assinado entre o Ministério da Agricultura e a *Interamerican Foundation* (Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais, 1945); criação da ABCAR⁷², expandindo experiências realizadas em Minas Gerais (a partir de 1948) e no Nordeste (a partir de 1945), sob os auspícios da *American International Association*, dos irmãos Rockefeller) (FÁVERO, 2006, p.31).

Nessa direção, Ribeiro (2013) diz que é preciso compreender a educação destinada à população rural a partir da relação com a economia, sendo esse um aspecto prioritário para o Estado que historicamente determinou a sua função. Assim, “a escola oferecida às populações rurais não pode ser compreendida em separado das políticas públicas para a produção agropecuária, atualmente o agronegócio” (RIBEIRO, 2013, p.125).

Fávero (2006) tece considerações, também, sobre como esse espaço geográfico era/é percebido por esses programas de educação básica para o espaço rural, realçando o uso de expressões como: “necessidade de um trabalho dinâmico, recuperação total do homem rural, substituir uma cultura por outra mais adequada às condições atuais do mundo” (ROMERO, *apud* FÁVERO, 2006, p.28).

⁷¹Nome pelo qual ficou conhecida a política externa adotada pelo Governo [Truman](#) em relação aos países do bloco capitalista. A adoção dessa política visava conter a expansão do socialismo não pertencente à zona sob a influência da União Soviética. Essa política teve seu início formal quando, em 12 de março de 1947, o presidente norte-americano, [Truman](#), pronunciou um discurso em que assumiu o compromisso de defender o mundo capitalista contra o comunismo (MIA – Dicionário Político. www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/d/doutrina_truman.htm).

⁷² ABCAR – Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural.

Essas expressões revelam a posição ideológica dualista de considerar o campo como tradicional e atrasado e a cidade como moderna e avançada, assim como a postura radical de substituir a cultura rural “por outra mais adiantada” (como se isso fosse possível) (FAVERO, 2006, p.28).

Portanto, nesse percurso educacional, ao passo que a conquista e o acesso à educação nos espaços urbanos vai se constituindo mais rapidamente no decorrer histórico, no espaço rural isso acontece de forma muito lenta e precária, vislumbrando-se, no máximo, campanhas de alfabetização orientadas por um discurso que promete colocar o país na direção do desenvolvimento.

Em vista disso, as conquistas, que a partir da década de 1990 vão se configurando para a educação no espaço rural, têm como elementos impulsionadores a luta histórica dos movimentos sociais do campo. Essas conquistas vêm se revelando, no caso da Argentina, por meio do *Movimiento Campesino de Santiago del Estero* (MOCASE – Via Campesina); no caso do Brasil, por meio do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); e, no caso do México, por meio do *Movimiento Zapatista*. Esses movimentos, no decorrer deste texto, terão suas vivências educacionais apresentadas.

Considera-se, então, o acesso à educação escolar como um primeiro movimento na garantia do direito fundamental à educação, mas isso não assegura a educação de qualidade, representada, em parte, pela permanência dos sujeitos no espaço escolar. Nessa direção, torna-se imperativo para esses movimentos a ruptura com o modelo da educação rural, em que a escola rural, por meio do seu currículo, reproduz a ideia desse espaço e dos sujeitos que ali vivem como atrasados.

Através de um currículo constituído de linguagens e conhecimentos abstratos, porque distanciados da realidade camponesa, e, além disso, inspirado numa cultura europeia, portanto etnocêntrica, a educação rural desperta o interesse das crianças pela vida, a cultura, os divertimentos e o trabalho, na e da cidade, onde, em tese, estariam ocorrendo o desenvolvimento e o progresso como perspectivas implícitas naquele currículo (RIBEIRO, 2013, p.124).

É nesse sentido que a proposta de educação dos movimentos sociais do campo, acima destacados, rompe com o modelo histórico da educação rural. Assim, é colocado para a escola do campo um grande desafio: a formação articulada a

todos os aspectos da vida, cuja possibilidade, de acordo com Molina e Sá (2012), também se vislumbra quando se busca

[...] articular os conhecimentos que os educandos têm o direito de acessar, a partir do trabalho com a realidade, da religação entre educação, cultura e os conhecimentos científicos a serem apreendidos em cada ciclo da vida e das diferentes áreas do conhecimento (MOLINA e SÁ, 2012, p.329).

Essa articulação, para essas autoras, contribui para o processo de construção de uma dimensão formativa que não fraciona a vida em suas múltiplas dimensões, processo que ocorre devido à cultura fragmentada e individualista imposta pelo capital. Norteada por essa cultura, a escola, nos moldes de uma educação rural, perpetua a desigualdade, reforçando a impossibilidade de emancipação dos povos do campo. Essas autoras entendem, então, que a prática pedagógica precisa focar a formação humana e as especificidades dos grupos sociais que as caracterizam. Assim, tomando a forma de uma educação crítica, essa prática fortalecerá a cultura e os processos identitários desses grupos, e a consciência política da mudança da realidade opressora passará a ser o primeiro passo no processo de humanização das relações entre os sujeitos.

Nos últimos trinta anos, esses movimentos sociais do campo vivenciaram avanços e recuos em relação ao enfrentamento das políticas neoliberais. A peculiaridade de cada ação se pauta no cenário que se configura nacionalmente, em que esses sujeitos coletivos buscam nessas ações o fortalecimento da disputa por um projeto educacional emancipatório. É esse o sentido da educação para os movimentos sociais do campo, que a percebem como um instrumento fundamental para o fortalecimento de suas lutas, instrumentalizando os sujeitos não só do ponto de vista intelectual, como também técnico e político, para que dialoguem com os saberes oriundos de suas práticas no movimento de luta pelos direitos. Constroem, assim, sua forma de ação a partir das necessidades da conjuntura, fortalecendo-se no fazer coletivo e criando pontos de resistência.

Portanto, é esse cenário que faz a luta dos movimentos sociais ampliar-se ao entenderem que democratização da terra não é apenas a posse dela, na medida em que compreendem a importância fundamental do direito a uma educação que forme para a humanização das relações entre os sujeitos e, conseqüentemente, para a conquista de outros direitos. Esses movimentos sociais do campo, ao reconhecerem a

necessidade de os sujeitos conhecerem a história de dominação, exploração e negação de direitos ao qual foram(são) submetidos, procuram, em conhecimentos outros, a superação dessa condição. Restituem, por meio do conhecimento histórico e da realidade vivida, essa consciência, percebem-se enquanto seres de resistência. De acordo com Saforcada (2011), a autonomia construída pelos movimentos sociais não é uma condição dada, mas uma qualidade que se constrói mediante um processo de disputa política.

Tanto el movimiento zapatista como el MST constituy en experiencias que nos permiten considerad nuevas maneras de pensar la educación y la autonomía escolar, como construcción coletiva del movimiento mismo en um proceso de producción social que encarna como identidad en los sujetos que se forman (SAFORCADA, 2011, p.64).

Assim, faz-se necessária a compreensão do momento educacional vivenciado pelos movimentos sociais do campo nos países latino-americanos para melhor compreendermos a atuação desses sujeitos no combate ao avanço do capitalismo em seus territórios, que se dá por meio das políticas educacionais de cunho neoliberal.

5.1. Argentina: Educação Popular no MOCASE – Via Campesina

Na Argentina, na realidade da dinâmica das lutas políticas, existe um movimento intitulado de MOCASE (*Movimiento Campesino de Santiago del Estero*), que se constitui como uma organização cujo objetivo é lutar pelos direitos dos camponeses. Localiza-se na província de *Santiago del Estero*, situada a noroeste do país e composta por mais de 1600 localidades.

Até a década de 1960, a indústria florestal foi predominante nessa província, sendo a atividade mais importante e em que grande parte da população trabalhava. As maiores reservas florestais encontravam-se em terras públicas no leste e no noroeste do país, e no início do século XX existiam, em *Santiago del Estero*, manufaturas com mais de 140 mil trabalhadores que migravam pela região com suas famílias de acordo com a dinâmica da exploração, ou seja, à medida que se esgotava a madeira de um setor, migravam para outro e as terras já exploradas eram loteadas para venda (DESALVO, 2009; DOMÍNGUEZ, 2008).

Como toda indústria capitalista, essa atividade exploradora vivia momentos em que absorvia muita mão de obra e momentos de crises em que dispensava esses trabalhadores. Finalmente, quando a atividade se esgotou e as empresas se retiraram do país, os ex-trabalhadores e suas famílias ocuparam as terras liberadas.

Entretanto, na década de 1970, novamente essas terras foram alvo de cobiça, desenvolvendo na região a expansão da produção agroexportadora cujos produtos eram o milho, o feijão e o algodão. No entanto, boa parte das terras públicas das antigas reservas estava ocupada pelos ex-trabalhadores da indústria florestal e seus familiares. Assim, os filhos e netos desses trabalhadores foram considerados por lei como posseiros – “*poseedores con ánimo de dueño*” – dessas terras, porém não receberam a escritura definitiva delas (DESALVO, 2014; DURAND, 2006).

As famílias ali instaladas passaram a viver e produzir nas terras, convivendo com as pretensões de acionistas donos de milhares de hectares de terras compradas, durante a ditadura, por preços irrisórios. No decorrer dos anos, muitas famílias foram expulsas devido às precárias condições de vida e às constantes pressões desses grandes proprietários. Nesse contexto, diversos setores, especificamente a Igreja católica e organizações não governamentais, começaram a intervir junto a essas populações, apoiando vários grupos que buscavam se constituírem enquanto organizações sociais.

El primero de diciembre de 1989, la mayor parte de las organizaciones campesinas existentes se autoconvocaron en la localidad de Los Juríes, con el propósito de crear un movimiento de alcance provincial. Luego de este encuentro se sucedieron otros hasta que, finalmente, el 4 de agosto de 1990 se eligió en Quimilí la primera Comisión Directiva y se constituyó formalmente el Movimiento Campesino de Santiago del Estero (DESALVO, 2014, p.281).

Assim, formalmente, o MOCASE se constitui em 1990. Formado inicialmente por 13 organizações, assumiu como eixo central a luta pela terra e pela melhoria das condições de vida dessas famílias. Em 1998, o movimento ganhou destaque nacional quando da mobilização contra o avanço crescente do cultivo da soja⁷³. Houve uma tentativa de despejo das famílias campesinas residentes na localidade

⁷³ O plantio da soja foi iniciado em larga escala na Argentina, na década de 1970, mas ganhou força na década de 1990, tornando-se o principal produto de exportação. Significou uma das mais rápidas e dramáticas transformações do setor agrícola do país, acompanhando a expansão do agronegócio no mundo. Uma das consequências foi o surgimento de pragas e problemas alimentares, devido ao uso exclusivo da técnica agrícola da soja transgênica Roundup Ready (RR) (TEUBAL, 2006).

de *Simona*, onde máquinas derrubaram árvores e cercas, chegando até as residências. Entretanto, a população resistiu e, contando com o apoio do MOCASE e de um conjunto de outras organizações, passou dias e noites debaixo de tendas improvisadas de polietileno preto, que ficaram conhecidas como “*la carpa de La Simona*”.

Esse episódio contribuiu para que a população do país ficasse a par da situação das famílias rurais. Assim, um ano depois do ocorrido em *Sinona*, o MOCASE organizou um congresso denominado “*Campesinos y campesinas unidos en la lucha por la tierra y la justicia*” (DESALVO, 2014; DURAND, 2006).

De acordo com Diego Domínguez (2008), o surgimento contemporaneamente dessas organizações campesinas e indígenas se vincula a um conjunto amplo de processos. Dentre eles, destaca-se a experiência das Ligas Agrárias, na década de 1970, as quais, assim como outros movimentos importantes no decorrer dos séculos XIX e XX, foram invisibilizadas na história da Argentina.

Em 1999, começam a aparecer algumas diferenças no interior do movimento que vão culminar, em 2001, na divisão do MOCASE, resultando em o MOCASE-Via Campesina e o MOCASE-PSA, esse último, ficou assim conhecido devido à sua ligação com o *Programa Social Agropecuario*, que considerava necessária a vinculação entre os campesinos e os técnicos do Estado. O MOCASE-VC ficou assim nominado devido a sua associação à Via Campesina⁷⁴, organização internacional que atua em mais de 56 países. O MOCASE-Via Campesina também se incorporou à *Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo (CLOC)*⁷⁵. O MOCASE-PSA elegeu presidente e apresentou uma estrutura vertical, passando a fazer parte da *Federación Agraria*. O MOCASE-Via Campesina optou pela representação horizontal, discordando da parceria com o programa e avaliando a situação como cooptação.

⁷⁴ A Via Campesina surge no início da década de 1990 como reação à produção intensiva e mecanizada, e à concentração da cadeia produtiva nas mãos de grandes empresas que tinha como objetivo a padronização dos produtos em escala mundial, um cenário que já vinha se delineando desde o final da Segunda Guerra Mundial, enquanto novo formato do capitalismo mundial (FERNANDES, 2012a).

⁷⁵ CLOC es una instancia de articulación continental con 16 años de compromiso constante con la lucha social que representa a movimientos campesinos, de trabajadores y trabajadoras, indígenas y Afrodescendientes de toda América Latina. Al presente, contamos con 84 organizaciones en 18 países de América Latina y el Caribe que constituye una fuerza social movilizadora presente en todos los espacios que ofrezca propuestas alternativas a nivel de nuestro continente (CLOC, 2015).

El MOCASE funciono en el período 1990-2001 como una organización de tercer grado. Las organizaciones campesinas locales, denominadas Comisiones de Base ,seleccionaban representantes que participaban de las organizaciones zonales, llamadas Centrales Campesinas . A su vez cada Central elegía a quien las representaba en la Asamblea , donde se tomaban las principales decisiones y se designaba a las autoridades del MOCASE. Toda la organización se sustentaba en este sistema de representaciones y articulaciones entre los distintos niveles, y en las normas implícitas vigentes para elegir a los representantes (DURAND, 2008, p.2).

O MOCASE-VC decidiu que seus membros trabalhariam por um MOCASE *“sinpatrón y sin presidente, un movimiento solidario, participativo, que respete la participación de mujeres y jóvenes y que se organice por comisiones”* (DURAND, 2006, p.11). Trabalhando a partir de mesas de comissões, reuniam-se periodicamente, enfocando temas centrais, como a terra, a educação, a produção, a comercialização, a água e a saúde. A sede do movimento também ficou sujeita à rotação e promovia atividades diárias, como um breve programa de rádio local por onde circulavam as mensagens a todas as outras organizações (DURAND, 2006).

Esse movimento de resistência tem como fundamento a luta pela terra e pelos direitos historicamente negados à população dessa província. Em documento publicado pela UNESCO, em 2009, intitulado *“Situación de los derechos humanos en el Noroeste argentino em 2008”*, fica evidente a difícil situação das comunidades rurais.

En relación a los casos verificados en Santiago del Estero, la Misión consideró que persiste, en relación a la primera visita, una situación muy grave de violaciones de derechos humanos y en particular, del derecho a la alimentación, lo que produce un descrédito acentuado del Estado a ojos de las comunidades rurales. La participación de autoridades en las acciones criminales en contra de los campesinos, al lado de terratenientes, incluso en tentativas de asesinato, son casos extremos de violación de derechos (UNESCO, 2009, p.52).

Ainda conforme esse documento, na Argentina, nos últimos 25 anos, a concentração de terras tem agravado a situação de profundas desigualdades sociais no campo. É o que podemos perceber no fragmento abaixo registrado.

Así, el 82% de los productores del país, son familias campesinas, comunidades indígenas y trabajadores rurales que ocupan solo el 13% de la tierra. En cambio, el 4% de las llamadas explotaciones agropecuarias, se ha adueñado de casi el 65% de la tierra utilizada para la producción. Las estimaciones de sobre la expulsión de familias campesinas hablan de más de 200.000 familias expulsadas a causa de la fiebre neoliberal de los noventa que las desplazó a los Barrios marginales de las grandes ciudades. (el 25% de esta población proviene de las regiones del interior profundo del país) (UNESCO, 2009, p.59).

Reunindo aproximadamente 8.500 famílias, o MOCASE-Via Campesina vem desenvolvendo várias ações junto às localidades da província de *Santiago del Estero*, apresentando-se como representante dessa população em distintos pontos da província.

De acordo com Estévez (2007), o MOCASE-Via Campesina passou a constituir-se como sujeito pedagógico a partir do momento em que enfocou a formação do campesino, cujo objetivo é a construção de uma identidade vinculada à defesa da terra. Para tanto, a ação implicou práticas educacionais, estabelecendo uma série de sujeitos educadores, ao mesmo tempo em que exercitava a reflexão crítica sobre o sistema educacional e a escola rural que não respondiam aos interesses dos campesinos. Lança-se, assim, a proposta da construção de uma escola campesina em uma das comunidades, tendo como objetivo um modelo alternativo ao modelo educacional dominante na província de *Santiago del Estero*.

Para comenzar a diseñar tal escuela, los campesinos fueron consultados por educadores populares, a fin de diagnosticar o construir la demanda, en base a dos preguntas: “¿qué escuela tenemos?” por un lado, y “¿qué escuelas queremos?”, por el otro. Esta atención a la voz directa de los destinatários en la construcción de una escuela que defienda sus intereses converge con las definiciones más amplias de “alternativas” que se realizan desde los movimientos sociales latinoamericanos y mundiales anti-neoliberales (ESTÉVEZ, 2007, p.104).

A proposta de constituição dessa escola termina alcançando outras localidades como também estimulando outras diferentes experiências educacionais. Assim, conforme Estévez (2007), vai-se constituindo a identidade campesina, realizando-se progressivamente ao passo que se afirma nesses sujeitos a condição de atores coletivos enquanto sujeitos políticos. O autor ressalta que, a respeito de outras alternativas que vêm surgindo nas diversas províncias de Santiago del Estero, o MOCASE-Via Campesina tem-se apresentado como unidade na diversidade.

Conforme Michi (2013), a resposta aos clássicos debates acadêmicos e políticos sobre o destino das unidades campesinas vem sendo dada por movimentos como o MOCASE-Via Campesina, que “*se constituyen en actores sociales que participan de la lucha de clases, en especial llevando adelante un claro enfrentamiento al modelo productivo y cultural hegemónico*” (MICHÍ, 2013, p.19).

Entendemos que la posibilidad de permanencia y de ampliación de los horizontes políticos de las luchas campesinas pueden explicarse por la constitución de una organización que interrelaciona tres dimensiones de

acción: 1. la disputa social y política, 2. Los espacios de autogestión y autogobierno en los territorios y 3. La articulación con otras organizaciones populares para la disputa por la totalidad social (MICHI, 2013, p.20).

A autora acrescenta que a intencionalidade educacional do movimento vem se revelando na consolidação de certas formas de organização e na criação de dispositivos específicos para a formação de seus membros, em que as instâncias privilegiadas no processo de formação dos sujeitos se constituem por momentos como: *“lucha defensiva u ofensiva; deliberación y toma de decisiones; transmisión y producción de saberes (cursos y talleres); situaciones en las que se ejerce alguna representación; intercâmbios con miembros de otras organizaciones populares”* (MICHI, 2013, p.24).

Dentre os espaços e momentos formativos, essa autora destaca as atividades que não têm como objetivo principal a formação, mas são reconhecidos pelo movimento como momentos formativos. Esses momentos dizem respeito ao contato com os outros camponeses do movimento e com membros de outras organizações sociais aliadas ao MOCASE-VC, em situações como deliberações e decisões sobre as ações de luta e protestos.

O sentido amplo da formação tem como orientação a indissolúvel vinculação entre a teoria e a prática organizativa, o que não significa o distanciamento da produção de conhecimentos acadêmicos ou de outras organizações. Sobressai-se a consulta a diversos intelectuais que apresentam afinidades políticas com o movimento.

El MoCaSE VC es una organización de alcance provincial, que reúne una base social con una experiencia social bastante homogénea en lo político, económico y cultural. Su estrategia de lucha es de resistencia dentro de territorios en los que se conservaron formas de producción y reproducción campesinas, ligadas más fuertemente con pueblos originarios que con alguna forma de inmigración. La producción cultural de este movimiento se asienta enfáticamente en la apropiación de la historia de esa forma de vida campesina tradicional e indígena, sobre las que edifican las nociones de territorio y de comunidad (MICHI, 2013, p. 25).

Michi (2013) pontua que a concepção pedagógica e política do movimento sofre influência das propostas de raiz freireana, que apresenta a noção de conhecimento como práxis transformadora, em que a escola é caracterizada como um espaço de formação dos sujeitos em uma perspectiva crítica.

Sin embargo, no adopte el dispositivo escolar acríticamente. Intervienen sobre los siguientes aspectos: el sentido político pedagógico de las experiencias educativas; la selección y tratamiento de conocimientos; la metodología; la formación y selección de los docentes; la organización institucional; la vinculación con el sistema público de enseñanza (MICHÍ, 2010, p. 336).

No que se refere à relação com o sistema público de ensino, Michi apresenta a seguinte reflexão em relação ao MOCASE-VC:

Entendemos que no se trata de la aplicación de reglas férreas, sino de decisiones estratégicas que permitan el logro de objetivos tales como: formar los técnicos que el movimiento necesita, ampliar la relación con jóvenes urbanos, aumentar el reconocimiento del proyecto, enriquecer los conocimientos de los campesinos y de la organización y, en el largo plazo, incidir sobre el sistema educativo público. En este sentido, los proyectos escolares del MoCaSE VC pueden entenderse como de frontera en varias dimensiones: la cultural, la geográfica, la del conocimiento, la de alianzas y la de vinculación con el Estado (MICHÍ, 2013, p.26-27).

Destacamos, nesse contexto de experiências, outra etapa que está avançando: a ação universitária. O *Movimiento Nacional Campesino Indígena (MNCI)*⁷⁶ inaugurou, em 2013, a *Universidad Campesina SURE*, que vem desenvolvendo experiências de formação de técnicos em agroecologia, assim como outras carreiras, como a formação de professores campesinos e técnicos em comunicação. Conforme o MOCASE-VC, esse é um acontecimento histórico, porque possibilita a centenas de campesinos e trabalhadores formarem-se “*en cuatro itinerarios pedagógicos: Agroecología y Desarrollo Rural, Derechos Humanos y Territorio, Música y Cultura Popular y Gestión de Medios Populares de Comunicación*” (MOCASE-VC, 2013). Ainda de acordo com esse Movimento, estão sendo planejados também outros cursos, como o de formação de educadores campesinos.

Michi (2010) assinala que, nesse espaço de formação, defendem-se os saberes campesinos recuperados com a prática organizativa, sendo os mesmos valorizados e sistematizados para serem colocados em circulação e problematizados pela instituição educacional. Assim, o “*conocimiento legitimado debe entrar en diálogo y problematización con el de los campesinos y de la organización para dar continuidad y fortalecer su proyecto social, político y cultural*”

⁷⁶Movimiento Nacional Campesino Indígena – MNCI.
Disponível em: <http://movimientoscampesinosargentinos.blogspot.com.br/>

(MICHÍ, 2010, p.338). Essa autora pontua que a Universidade Campesina está organizada de forma a contemplar vários aspectos e responder tanto a questões de ordem prática como a princípios organizativos, contemplando as necessidades do movimento. Isso se deve a diversas ações, como:

a) el “sistema de alternancia (15 días de formación en la escuela y 15 días de integración en las comunidades a las que pertenecen los jóvenes, contrabajos de base)”, b) “prácticas de producción orgánica para, además, autoabastecer a la alimentación de alumnos y equipos docentes” c) espacios deliberativos y d) la organización de las tareas en la vida cotidiana. Si bien la forma de gobierno de la Universidad Campesina no está totalmente decidida, ya se han definido el principio de participación de todos los actores involucrados en la experiencia (MICHÍ, 2010, p.339).

De acordo com *La Via Campesina*, a Universidade Campesina se propõe ser um espaço para criar, reconstruir e multiplicar forças, no intuito de avançar em questões, como a soberania alimentar e a reforma agrária popular. Assim, oferece uma formação libertadora numa perspectiva política, econômica, cultural e revolucionária, a qual reforça o papel dos trabalhadores urbanos e do campesinato como sujeitos de resistência.

Los itinerarios pedagógicos que constituyen la currícula fueron desarrollados en conjunto con las Universidades Nacionales de Quilmes y La Plata a partir de los diversos procesos educativos realizados en las diferentes instancias del MNCI, como las escuelas campesinas de Agroecología que ya existen en Santiago del Estero, Córdoba y Mendoza. La cursada consta de tres años que dan como resultado una tecnicatura. Asimismo, los alumnos que hayan completado el primer año recibirán una diplomatura como título intermedio. La modalidad de estudio consiste en un sistema de alternancia por el cual los estudiantes permanecerán en el establecimiento 15 días cada dos meses, lo que les permitirá aplicar los conocimientos adquiridos en sus territorios de procedencia. Con esta concreción, una lucha de muchos años se hace conquista, se vuelve presente y acerca un futuro donde sea posible la dignidad de la vida y de la tierra para quien la trabaja, la producción de alimentos para el pueblo y la generación de conocimiento para vivir mejor. Nuestra lucha permanente en nuestros territorios durante años, como constructores de derechos de todos y todas a la tierra, al agua, a las semillas, a la biodiversidad, a la educación serán partícipes, en la UNICAM-SURI (LA VIA CAMPESINA, 2013).

Conforme Michi (2010), sobre o sentido político pedagógico dessa instituição, entende-se que as decisões sobre a educação se dão no intuito de recuperar e recriar os conhecimentos de origem campesina para que o movimento permaneça na luta, já que isso não é possível no sistema escolar público destinado a esses sujeitos. Por essa ótica, os docentes são, para o MOCASE-VC, atores de fundamental importância no processo educacional, sendo indispensável que a

equipe de educadores e educadoras seja composta por sujeitos com formação acadêmica e de origem camponesa, assim como por aqueles que têm uma participação intensa dentro do movimento.

A mesma autora também destaca que o núcleo teórico das experiências pedagógicas está constituído por uma seleção de conhecimentos de diversas origens, como os acadêmicos e os populares, o que tem se revelado em uma síntese da experiência consolidada do movimento. A formação sistêmica permite a especialização dos sujeitos e oferece possibilidades aos jovens a fim de que eles não migrem para a área urbana, intervindo nos aspectos como o sentido político-pedagógico das experiências educacionais.

Por fim, a autora afirma a necessidade de continuar-se aprofundando o estudo sobre essas experiências que ela concebe como pedagógicas, entendendo que os movimentos sociais populares, *“en su práctica cotidiana y em sus reflexiones, a la par de cuestionar el orden social, contribuyen a enriquecer tanto la cultura popular como las prácticas de la educación pública”* (MICHI, 2013, p.27).

Dentre as ações educacionais, sublinhamos também o programa de rádio FM do MOCASE-VC, o qual se apresenta como um veículo integrador a partir de uma programação que busca apoiar a organização das comunidades, socializando as experiências das comunidades já organizadas e contribuindo, dessa maneira, com a formação política dos camponeses.

Trata-se de uma ferramenta que proporciona a comunicação entre os camponeses e as comunidades indígenas. Atualmente a região de Chiapas dispõe de quatro rádios comunitárias, sendo a primeira criada em 2003. A rádio FM do MOCASE-VC, localizada na comunidade de *El Retiro*, a noroeste da província de *Santiago del Estero*, e criada em 2008, é a única emissora que opera com energia solar. Desenvolve oficinas para que os membros das comunidades aprendam a utilizar a rádio. Assim, apresenta uma programação musical e informativa, com diversidade de temas do interesse das organizações comunitárias, transmitindo as experiências das vozes indígenas e camponesas.

Ao enfocarem a formação de sujeitos para o domínio dos meios de comunicação, corroboram a formulação de projetos políticos alternativos à

comunicação hegemônica e, conseqüentemente, contribuem para a formação política dos sujeitos.

5.2. Brasil: o MST e a Pedagogia do Movimento

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) foi o movimento social que mais se destacou na década de 1990, enquanto resistência política, ao projeto neoliberal. Fundado oficialmente em 1984, tem como eixo norteador de suas ações a luta pela reforma agrária e, portanto, pela justiça social. Como pontua Stedile (2012), o MST é o herdeiro natural do movimento das Ligas Camponesas⁷⁷ no Brasil, atualizando e reiterando hoje o ideal, as formas de luta, a garra e a obstinação dessa histórica organização. A luta pela Reforma Agrária no Brasil tem como um dos seus fundamentos a mudança da arraigada realidade da desigualdade social.

Setenta e cinco por cento da população ativa nos campos não possui terras, sofrendo as conseqüências desse estado de coisas. Enxergam pela frente como primeira solução para seus problemas a posse de um trato de terra que lhes permita a sobrevivência condigna com seus familiares (VINHAS, 2011, p.142).

O Brasil possui um dos maiores índices de concentração de terras do planeta, cuja origem é o processo de colonização aqui implementado no século XVI. No intuito de tornar as terras recém-colonizadas lugar de produção de bens, Portugal instaurou o sistema de sesmarias, já utilizado em terras portuguesas. Esse sistema concedia a posse de terras para serem cultivadas e penalizava com a perda delas quem não o fizesse. Obviamente, para tal empreitada, necessitava-se de algum recurso financeiro, limitado, portanto, a quem dispunha de capital.

Desse processo inicial aos dias atuais, observam-se poucas mudanças, haja vista que as contradições ainda permanecem na área rural, em que há, de um lado, “grandes massas lavradoras sem terra ou com pouca, e do outro um punhado de

⁷⁷As primeiras Ligas Camponesas surgiram no Brasil, em 1945, logo após a redemocratização do país depois da ditadura do presidente Getúlio Vargas. Camponeses e trabalhadores rurais se organizaram em associações civis, sob a iniciativa e direção do recém-legalizado *Partido Comunista Brasileiro* – PCB. Foram criadas ligas e associações rurais em quase todos os estados do país. Em 1948, no entanto, com a proscrição do PCB, houve o desmoronamento das organizações de trabalhadores no Brasil (GASPAR, 2015).

latifundiários que concentram as grandes extensões de áreas que exploram” (VINHAS, 2011, p.142), o que representa uma grande perda para o país e sua população. Essa é uma abissal desigualdade na distribuição de terras no Brasil que vem se perpetuando, pelo menos, há mais de 500 anos.

Ante essa situação histórica, nasce o MST, que inicia a ocupação de terras no Brasil e vai se territorializando pelo país. Foi oficialmente fundado em Cascavel (PR), no dia 21 de janeiro de 1984, durante o primeiro Encontro Nacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, ocorrido entre os dias 20 e 22. Esse momento que marca sua fundação é resultado das lutas por terras desde a década de 1970, nos Estados do Rio Grande do Sul, Paraná, Santa Catarina e Mato Grosso do Sul, e essas lutas contavam com o apoio da Comissão Pastoral da Terra (CPT).

Ao analisar a atuação do MST nas últimas três décadas, a partir da sua fundação, Christian Mirza (2006) destaca a capacidade propositiva e autônoma do MST em meio às pressões e negociações com os diversos governos nesse período, em que constantemente esse movimento formula propostas que vitalizam a luta pela terra.

Sin embargo, lo más relevante del MST es la capacidad de haber instrumentado diversos mecanismos y modalidades para enfrentar la lucha por la tierra y la organización-formación de su base social, que de alguna manera garantiza la perduración de sus objetivos, de sus logros y, en definitiva, de su proyecto sociopolítico, más allá de las conyunturas adversas o favorables (MIRZA, 2006, p.103).

O MST mantém-se atuante desde então, tendo conquistado milhares de assentamentos rurais. De acordo com informações do seu *site*, encontra-se hoje organizado em 24 estados, nas cinco regiões do país, totalizando cerca de 350 mil famílias que conquistaram a terra por meio da luta e da organização dos trabalhadores rurais. Assim,

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é um movimento socioterritorial que reúne em sua base diferentes categorias de camponeses pobres – como parceiros, meeiros, posseiros, minifundiários e trabalhadores assalariados chamados de sem-terra – e também diversos lutadores sociais para desenvolver as lutas pela terra, pela Reforma Agrária e por mudanças na agricultura brasileira (FERNANDES, 2012b, p.496).

Dessa forma, vem se consolidando como um movimento camponês de identidade diversa. Devido à sua atuação em todo país, por meio de ações que se

traduzem nos investimentos destinados à produção, infraestrutura, educação e saúde, tem contribuído muito para a prosperidade não só dos territórios camponeses como também para a nação.

Enquanto movimento de luta pelos direitos, ainda mantém o objetivo de superar as antigas dificuldades, enquanto enfrenta novos desafios que vão surgindo, especialmente quando se trata de movimentos com essa envergadura.

La resistencia recurre, se fundamenta y alimenta de las propias raíces, sobre todo cuando el reto no es adaptarse para sobrevivir, sino defenderse para transformar. A partir del rescate de la identidad, de la recuperación y defensa de la cultura, del fortalecimiento de la lucha por los derechos humanos individuales y colectivos, así como de la generación de nuevas formas democráticas de participación en los asuntos públicos, se han encontrado las maneras de resistir y de sembrar alternativas a la matriz dominante (GÁNDARA, 2004, p.104).

Essa condição de pujança faz o MST ser constantemente ameaçado e criminalizado, especialmente pelos representantes do agronegócio e pelos grupos conservadores, aliados para defenderem os interesses do capital, que se contrapõem ao ideal da Agricultura Familiar⁷⁸. A atuação do MST vai de encontro aos objetivos do agronegócio – objetivos que impedem a milhares de camponeses a expansão de seus monocultivos (FERNANDES, 2012b).

Em quase três décadas, o MST enfrentou diferentes processos políticos que tentaram destruí-lo. A cada década, pelo menos, surgem novas situações que desafiam a sua existência. As reações do MST foram importantes para mudar as políticas agrárias e contribuíram para a diversidade na produção de alimentos saudáveis e para a realização da vida com liberdade, sendo as pessoas mais importantes do que a produção de mercadorias (FERNANDES, 2012b, p.499).

A partir do processo de ocupação de terras, iniciado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), boa parte dos trabalhadores e trabalhadoras rurais passaram da condição de ocupantes de terras para a condição de assentados da reforma agrária, o que significa um passo importante no processo e faz surgir a necessidade de novas ações. A luta, então, prossegue na busca da infraestrutura básica, necessária para a fixação dos sujeitos na terra, pois essa posse representa o lugar de construção da vida.

⁷⁸ A agricultura familiar corresponde a formas de organização da produção em que a família é, ao mesmo tempo, proprietária dos meios de produção e executora das atividades produtivas (NEVES, 2012).

A educação, como um elemento dessa construção, passa, então, a ser pensada a partir da realidade dos povos do campo. Conforme Kolling, Vargas e Caldart (2012), a entrada da educação na agenda do MST tem como origem as primeiras experiências desenvolvidas antes de sua fundação, a partir do cuidado pedagógico com as crianças das famílias acampadas no Rio Grande do Sul (1981).

Isso se compreende considerando uma das características da forma de luta pela terra deste movimento camponês, que é a de ser feita por famílias inteiras, o que acaba gerando mais rapidamente outras demandas que não apenas a conquista da terra propriamente dita (KOLLING, VARGAS e CALDART, 2012 p.500).

Esses autores destacam que essas ações educativas foram desenvolvidas especialmente pela iniciativa e sensibilidade de algumas professoras e mães presentes nos acampamentos. A partir dessa ação inicial vai se consolidando o processo de decisão de organizar e articular o trabalho de educação das novas gerações. Assim, “no interior de sua organicidade e com base nessa intencionalidade, elabora uma proposta pedagógica específica para as escolas dos assentamentos e acampamentos, bem como [para] formar seus educadores” (KOLLING, VARGAS e CALDART, 2012, p.501).

Da preocupação inicial com as crianças passaram à luta e conquista da alfabetização, do ensino fundamental, do ensino médio e da educação de jovens e adultos. Esse processo se concretizou com a conquista da escola pública nas áreas de assentamento e acampamento, fruto da luta do setor criado para assumir esse desafio, o Setor de Educação do Movimento, que fez chegar-se ao ano de 2000 com uma realidade bem diferente da vivida na década de 1990. Isso se traduziu na conquista, para boa parte das áreas da Reforma Agrária, da Educação Básica em todas as suas etapas.

Em dados estimados pelo MST, sua conquista até aqui foi de aproximadamente 1.800 escolas públicas (estaduais e municipais) nos seus assentamentos e acampamentos, das quais 200 são de ensino fundamental completo e cerca de 50 vão até o ensino médio, nelas estudando em torno de 200 mil crianças, adolescentes, jovens e adultos Sem Terra. Nesse período, o MST ajudou a formar boa parte dos mais de 8 mil educadores que atuam nessas escolas (KOLLING, VARGAS e CALDART, 2012 p.501).

De acordo com Florestan Fernandes (1989, p.237), o trabalhador precisa de uma educação que seja capaz de transformá-lo, pois “há um monopólio do

conhecimento numa sociedade de classes”. Por isso, há a necessidade de se romper com esse monopólio para que possa haver a participação de todas as classes.

Nessa perspectiva, uma questão de significado histórico é a da “*formação de um intelectual coletivo de classe*” a partir da ocupação da universidade. Impulsionada pela criação do PRONERA⁷⁹, inicia com curso de educação e se expande para outras áreas, o que obviamente não aconteceu sem a resistência às elites conservadoras, que não aceitavam a ideia de os sem-terra terem acesso à universidade, especialmente a cursos como Agronomia e Direito. “A combinação entre escolarização, formação político-ideológica e formação técnica” “[...] foi, aos poucos, se afirmando como uma marca do trabalho de educação do MST” (KOLLING; VARGAS; CALDART, 2012, p.504).

Nessa direção, o trabalho da educação no MST, que é traço do projeto da Reforma Agrária, pode ser caracterizado, de acordo com Kolling, Vargas e Caldart (2012), por cinco tipos de ação: 1)luta por escolas públicas nas áreas de assentamentos e acampamentos; 2)constituição de coletivos; 3)formação de educadores da Reforma Agrária; 4)atuação direta com as crianças e os jovens dos acampamentos e dos assentamentos para que se integrem na organicidade e identidade do movimento; 5)construção coletiva do projeto político-pedagógico.

Assim, foi sendo construído pelo MST um método de promover a formação das pessoas, uma concepção de educação e “de escola em diálogo com teorias sociais e pedagógicas produzidas por outras práticas de educação dos trabalhadores em outros lugares e tempos históricos” (KOLLING, VARGAS e CALDART, 2012, p.504).

Dessas práticas e reflexões sobre finalidades educativas e métodos pedagógicos, surgiu a formulação dos princípios da educação no MST, com um conceito já ampliado de escola (que inclui a própria educação universitária), e foi elaborada uma PEDAGOGIA DO MOVIMENTO (KOLLING; VARGAS; CALDART, 2012 p.505).

⁷⁹ Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Configura-se como uma política pública do governo federal direcionada à formação dos jovens e adultos assentados da Reforma Agrária, assim como disponibilização de crédito fundiário para a formação de educadores que atendem aos assentados (BRASIL – INCRA, 2015).

Destacamos, dentre as experiências gestadas no bojo da luta do MST por outro projeto de sociedade e por uma educação transformadora, o centro de formação política dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, nomeado de Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF). Criado em 2005, esse centro conta com o apoio de mais de 500 professores voluntários, oferece cursos de formação política e profissional aos trabalhadores dos movimentos sociais do campo da cidade. Localizado no município de Guararema, São Paulo, promove cursos superiores e de especialização em convênio com 35 universidades, dispondo de um mestrado sobre a Questão Agrária no convênio com a Universidade Estadual de São Paulo (UNESP) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

A Escola Nacional leva o nome de Florestan Fernandes pela identificação do MST com sua história de vida e por sua crença em uma sociedade justa e igualitária. O sociólogo já dizia que é necessário criar um sentimento generalizado de consciência do povo brasileiro. As lições do mestre estão sendo seguidas. Com organização e conhecimento, o povo se torna invencível. E uma educação humana e solidária fortalece ainda mais este processo. O MST, com a colaboração de militantes do Movimento e de outras organizações, de intelectuais, e simpatizantes, está fazendo isso acontecer (MST – ENFF, 2014).

Além da ENFF, o MST tem, em vários estados, o centro de formação estadual, geralmente localizado em um assentamento, como o Centro de Formação Paulo Freire, situado no assentamento Normandia, em Caruaru - Pernambuco.

Quanto à educação, verificamos que as ações desenvolvidas pelo MST nesses últimos trinta anos são elaboradas a partir de princípios formulados com base nas experiências da luta. Esses princípios fundamentam-se em questões filosóficas e pedagógicas e estão reunidos no Caderno nº 8, “Princípios da Educação no MST”. Esse caderno faz parte da coletânea dos cadernos produzidos após a 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, no ano de 1998. Essa produção tem como finalidade nutrir a reflexão e motivar os sujeitos, propiciando a troca de experiências.

Em relação à formação dos educadores e educadoras do MST, de acordo com Morigi (2003), para o MST, educar exige a compreensão de que ensinar não é só transmitir conhecimentos. Nesse sentido, educar torna-se uma tarefa muito

complexa. Assim, conforme esse autor, para o MST, um educador da Reforma Agrária precisa:

- ser apaixonado pela educação;
 - conhecer a realidade do campo e ser sensível aos seus problemas;
 - ser a favor da Reforma Agrária;
 - ser lutador do povo e amigo ou militante do MST;
 - compreender a história do MST e conhecer as marcas deste Movimento;
 - procurar entender os traços do MST que constrói a identidade do Sem Terra;
 - ter sensibilidade humana e abertura para reeducar nas relações os seus valores;
 - apresentar disposição de participar de um processo construído coletivamente pelos educadores nele inseridos com a participação ativa dos educandos e de toda a comunidade;
 - ser capaz do trabalho cooperado, de ser um coletivo educador;
 - romper com a visão de repasse de conteúdos;
 - desafiar-se a trabalhar saberes;
 - tratar pedagogicamente a luta, o trabalho, a vida como um todo.
- (Caderno de Educação nº 9, 1999, p.16, *apud* MORIGI, 2003, p.54).

A formação desses educadores e educadoras na perspectiva de luta por uma educação que forme na perspectiva da humanização, compreendendo a vida em toda sua complexidade, legitima o papel da educação enquanto meio de transformação. Isso anuncia, conforme Morigi (2003), um temor à histórica permanência dos grupos hegemônicos do nosso país. Nesse sentido, a proposta para a educação desenvolvida pelo MST

[...] está afinada com os interesses, as concepções e trabalho e as relações sociais dos trabalhadores Sem Terra e, talvez por isso, cause preocupação às classes hegemônicas, que conhecem o poder da educação como ferramenta capaz de instrumentalizar o povo para a conquista das condições de compreensão de sua situação, se organizar e lutar pelo seu desenvolvimento e pelos seus interesses sempre negados (MORIGI, 2003, p.90).

Partindo dessa compreensão de educação, a escola precisa conduzir suas práticas pedagógicas para a formação dos sujeitos. Essas práticas devem possibilitar-lhes viver socialmente a partir de novas relações, sendo esse o grande desafio da escola para o MST. Dessa forma, a construção dessa escola precisa, conforme Caldart (2009), ser obra dos próprios sem-terra, para que assumam também os papéis como educadores e educadoras em um movimento que dialogue com a sociedade. Assim, é um importante aprendizado, nessa caminhada, compreenderem que

[...] os Sem Terra não fazem sozinhos a sua escola. Assim como não fazem avançar sozinhos a luta pela Reforma Agrária. A leitura pedagógica das práticas sociais do MST, ou a constituição do Movimento como sujeito pedagógico somente é possível no diálogo com outros sujeitos da práxis educativa. A própria compreensão de que as escolas do MST são escolas do campo é fruto da abertura dos Sem Terra à sociedade (CALDART, 2009, p.109)

De acordo com Sandra Dalmagro (2011), a preocupação com a escola está presente desde a formação inicial do Movimento e é visível a ampliação da compreensão sobre o sentido dessa escola especialmente a partir do final da década de 1990. Nessa escola idealizada pelo MST, de acordo com essa autora, existem diversos espaços de gestão e participação na tomada de decisões que envolvem os diferentes sujeitos os quais compõem a escola, como os educandos e educandas, educadores e educadoras e a comunidade.

A formação de novos sujeitos sociais exige, no trabalho com a totalidade do ser humano, uma organização escolar que a promova; em outros termos, o tipo das relações estabelecidas precisa levar à experimentação de outras bases nas relações humanas: de efetiva democracia e participação, solidariedade e autonomia (DALMAGRO, 2011, p.46).

Ainda conforme essa autora, na escola do MST, deve-se ensinar não só a realidade local como também a geral, partindo-se da realidade prática dos sujeitos e fazendo-se os educandos e educandas construírem o movimento prática-teoria-prática. Assim, os conteúdos devem constituir-se instrumentos para a construção de conhecimentos que possam compreender a realidade. Essa autora destaca que a mudança do mundo não é possível apenas com a ciência e o conhecimento, mas também com a ação, articulada, é claro, com a ciência e o conhecimento.

É nesse sentido que o MST propõe a superação do pensar espontâneo, do senso comum, em direção ao pensamento elaborado, científico. Mas, para atingir esse patamar do pensamento científico, como proposto pelo MST, é preciso que a escola desenvolva os diversos instrumentos que possibilitarão alcançá-lo (DALMAGRO, 2011, p.52).

Por fim, essa autora realça, dentre os desafios colocados ao MST na luta por uma escola pública, a contradição do tempo histórico atual, pois, para universalizarem a escola, eles dependem do Estado, mas, ao mesmo tempo, precisam opor-se ao padrão escolar vigente, difundido e controlado por esse mesmo Estado. Assim, ainda de acordo com essa autora, a escola gestada no MST localiza-se em um firme contexto de luta social.

Como vimos acima, os movimentos sociais do campo lutam por uma escola do campo que, em todos os níveis de escolarização, forme sujeitos para perceberem criticamente a sociedade, entendendo o seu funcionamento, a fim de, assim, participarem ativamente das decisões. Dessa forma, buscam outra dinâmica para essa escola do e no campo, onde a compreensão do sujeito histórico reforça suas lutas. Como diz Florestan Fernandes (in: WEYH, 2010, p.327), “nossas ideias vão contra a pedagogia tradicional por insistirem no fato de que a escola é parte dinâmica da situação histórico-social brasileira”. Para ele, o professor é, antes de tudo, um formador de homens, portanto um educador, e a educação na perspectiva de humanização é um instrumento concreto para a conquista dessa desejada sociedade.

Do momento inicial, quando pensaram sobre a educação como meio necessário à compreensão da realidade que buscam mudar coletivamente, passaram à compreensão de que esse conhecimento de que necessitam só se efetiva na relação associada à vida real entre a teoria e a prática. Assim, aprendem aos poucos a legitimar uma concepção de conhecimento que promova a compreensão da realidade, com suas contradições e movimento histórico, enquanto totalidade (KOLLING, VARGAS e CALDART, 2012).

A Pedagogia do Movimento recupera, reafirma e, ao mesmo tempo, continua, desde uma realidade específica, com seus sujeitos particulares e em um tempo histórico determinado, a construção teórico-prática de uma concepção de educação de base materialista, histórica e dialética. É herdeira da filosófica da práxis como concepção que radicaliza a ideia do ser humano (ser social e histórico) como produto de si mesmo: ao mesmo tempo produto e sujeito da história, formado pela sociedade e construtor da sociedade – sujeito da práxis (CALDART, 2012b, p.551).

Afirmar a Pedagogia do Movimento como direção política e pedagógica é, conforme Caldart (2012b), o desafio que se coloca para o movimento da Educação do Campo que vem se constituindo nesses últimos anos. Portanto, podemos inferir que o propósito do MST em relação à Educação do Campo é a consolidação e a ampliação das experiências educacionais dos movimentos sociais a partir da perspectiva da Pedagogia do Movimento, assim como uma maior inserção dos trabalhadores no espaço escolar e a sua completa escolarização. Nessa busca, constroem escolas como polos regionais entre assentamentos, reunindo estudantes de outras comunidades de camponeses. Essas experiências “aos poucos vão

educando o olhar dos trabalhadores Sem Terra para uma realidade mais ampla. Foi assim que o MST chegou à Educação do Campo” (KOLLING; VARGAS; CALDART, 2012 p.502).

5.3. México: o Movimento Zapatista e o Sistema Educativo Rebelde Autônomo Zapatista de Libertação Nacional

O Movimento Zapatista surgiu a partir da constituição do Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN) na região de Chiapas, sul do México. Seu nome é uma homenagem a Emiliano Zapata, um dos líderes da Revolução Mexicana de 1910 que combateu o regime autocrático de governo do então presidente Porfírio Díaz. Zapata foi assassinado em 1919, quando liderava, por conta própria, a luta pela Reforma Agrária, pois havia rompido com o novo governo do presidente Francisco Madero, passando sua guerrilha a ser perseguida pelo exército. Atualmente, o Movimento Zapatista manifesta-se no México como uma forte organização que luta para a construção de vias políticas de ampla participação.

Esse Movimento nasceu na década de 1980, precisamente no ano de 1983, quando um pequeno grupo de pessoas de origem urbana e indígena formou uma organização político-militar de orientação marxista-leninista (EZLN), passando a viver isolada na selva Lacandona. Concomitantemente à preparação militar, realizaram uma interação com as comunidades indígenas da região, onde já existia um movimento experiente que atuava junto às organizações camponesas em defesa de suas terras e de seus direitos. Era um movimento indígena politizado, formado pelo trabalho desenvolvido pelo bispo Samuel Ruiz, que procurou colocar em prática orientações da teologia da libertação na região de Chiapas (SANTOS 2008; MARQUES, 2014).

Essa interação com o movimento indígena, de acordo com Juliana Santos (2008), foi de suma importância para a história dos zapatistas, pois provocou uma mudança substancial na característica da organização cujo eixo era a luta armada. Essa abertura para encontrar-se e integrar-se ao diferente expressou-se como uma característica peculiar desse movimento. Segundo a autora em enfoque, ao ouvirem

o movimento indígena, compreenderam que já existia ali um movimento de resistência que vinha se consolidando, ainda que baseado em outras formas de luta.

No entanto, essa abertura não significou a dissolução do exército, mas a integração da organização militar no movimento já existente, tornando-se um elemento a mais na resistência indígena-camponesa daquela região (SANTOS, 2008, p.21).

Essa autora assinala que o movimento zapatista foi se consolidando e engrossando suas fileiras à medida que a situação econômica do país se agravava e a repressão às organizações camponesas crescia. Esse contexto possibilitou a cogitação da ideia de levante armado, especialmente quando, no ano de 1992, o artigo 27 da Constituição mexicana foi alterado para frear a distribuição agrária e aumentar a segurança do investimento estrangeiro à propriedade da terra no país. Em 1994, desencadeou-se o levante no mesmo dia em que o governo mexicano assinava um acordo de livre comércio com os Estados Unidos e o Canadá.

O levante ocorreu no dia 1º de janeiro de 1994, dando visibilidade ao movimento zapatista, quando um grupo de homens e mulheres, com os rostos encobertos (EZLN), ocuparam sete municípios do estado de Chiapas, declarando guerra ao governo e ao exército mexicanos. Os zapatistas reagiam à condição de pobreza em que viviam e à ausência de democracia e liberdade no país. Nesse momento exibiram a Primeira Declaração da Selva Lacandona, defendendo a nacionalidade mexicana e a participação na discussão de um sistema democrático, e apresentando suas demandas por trabalho, terra, moradia, alimentação, saúde, educação, independência, liberdade, democracia, justiça e paz.

O levante ocorreu, conforme registramos acima, no mesmo dia em que foi implantado no México o Tratado Norte-Americano de Livre Comércio (NAFTA), o qual os zapatistas recusaram por entenderem que esse Tratado representava a consolidação da política econômica que já vinha sendo praticada pelo governo de Carlos Salinas desde a década de 1980. Essa política econômica trazia como efeito a grave crise econômica do México, especialmente a da região de Chiapas que apresentava o maior índice de pobreza do país (SANTOS, 2008).

Logo após o levantamento de primeiro de janeiro, o governo mexicano inicia uma violenta repressão aos zapatistas, que irá atingir principalmente a população civil. Tal repressão repercutiu de maneira negativa nacional e internacionalmente, forçando o governo a buscar uma solução pacífica para

o conflito. Assim, após doze dias, o cessar-fogo foi aceito por ambas as partes, dando início ao processo de negociação (SANTOS, 2008, p.22).

Inicialmente, o governo fez uma proposta às demandas zapatistas, a qual, depois de socializada e julgada pelas comunidades, foi recusada, pois reduzia a problemática a uma questão local dos indígenas de Chiapas, descaracterizando a dimensão nacional do movimento. Após esse momento, os zapatistas lançaram a Segunda Declaração da Selva Lacandona, confirmando “o cessar-fogo e a decisão de seguir um caminho pacífico, por meio da negociação com o governo e do diálogo e articulação com a sociedade civil” (SANTOS, 2008, p.23).

Conforme Santos, em relação à sociedade civil, essa segunda declaração é um chamado para se organizarem e, juntos, construírem novas relações políticas de base democrática, com liberdade e justiça. Esse chamado é reafirmado na Convenção Nacional Democrática realizada em agosto de 1994, no povoado de Guadalupe Tepeyac, e dela participaram cerca de sete mil pessoas.

Em dezembro de 1994, logo após a posse do novo presidente, Ernesto Zedillo, o México adentrou em uma séria crise econômica, fazendo, no início de 1995, o EZLN apresentar a Terceira Declaração, em que enfatiza a luta pelos direitos dos povos indígenas e convoca todos os mexicanos a formarem um Movimento para a Libertação Nacional – FZLN: Frente Zapatista de Libertação Nacional⁸⁰, retomando as tentativas de negociação com o Governo. “O governo divulga as supostas identidades dos dirigentes zapatistas e manda prendê-los, iniciando uma ofensiva militar nas comunidades de Chiapas” (SANTOS, 2008, p. 24).

A Comissão Nacional de Intermediação (Conai) manifesta-se e esforça-se para retomar as negociações entre o governo e EZLN, o que é alcançado quando, em março de 1995, foi aprovada a “Lei para o Diálogo”, que deu continuidade às negociações por meio de encontros entre as partes, estabelecendo mesas de trabalhos em relação às demandas. Foram estabelecidas seis mesas: 1)Direitos e Cultura Indígena; 2)Democracia e Justiça; 3)Bem-estar e Desenvolvimento;

⁸⁰ Ao ser criada, a FZLN teria como função coordenar e realizar ações públicas, e seus integrantes, grupos da sociedade civil, não poderiam aspirar a cargos de eleição popular ou postos governamentais, ou seja, não deveriam tornar-se um partido político. A FZLN foi extinta pelo EZLN no ano de 2005 (SANTOS, 2008).

4)Conciliação em Chiapas; 5)Direitos da Mulher; 6)Fins da Hostilidade. Apenas a primeira se concretizou, ficando conhecida como *Acordos de San Andrés*. Assim, os zapatistas se recusaram a continuar as negociações, visto que o governo não cumpria as regras do diálogo.

A história dos Acordos de San Andrés não acabaria aí. Apesar do fim das negociações, a Comissão de Concórdia e Pacificação (Cocopa), formada por membros do poder legislativo e executivo, elaborou um anteprojeto de lei com base no conteúdo de "San Andrés", buscando retomar os diálogos. No entanto, o projeto da Cocopa, que foi aceito pela EZLN, foi alterado pelo presidente Ernesto Zedillo, que propôs reformulá-lo. Nessa reformulação os eixos principais dos Acordos foram negligenciados, o que fez com que o EZLN, como também o Congresso Nacional Indígena, não o aprovassem como legitimador de todas as discussões feitas em matéria de Direitos e Cultura Indígena. Em 2001, a reforma constitucional indígena, com base no último projeto apresentado por Ernesto Zedillo, seria homologada (SANTOS, 2008, p.43).

De acordo com Santos (2008), as reivindicações zapatistas presentes nos Acordos ainda persistiram e, depois da aprovação da Reforma Constitucional, a construção da autonomia das comunidades de Chiapas ganhou força. Assim, o sentido do *Acordo de San Andrés* vem sendo efetivado pelos próprios zapatistas por meio da organização autônoma das comunidades, contando com a cooperação de entidades e pessoas da sociedade civil.

A estratégia do governo para enfraquecer o movimento zapatista passa a ser a guerra de baixa intensidade, em que grupos paramilitares atuam por meio de perseguições e diversas formas de violência contra as famílias e indivíduos zapatistas. Por sua vez o EZLN fortalece a sua articulação com vários setores da sociedade civil, que havia reconhecido a legitimidade dos direitos indígenas estabelecidos em San Andrés e participado dos diálogos. O fortalecimento do EZLN com a sociedade civil também se deu por outras vias, como a realização de diferentes encontros, eventos, publicações de cartas e comunicados (SANTOS, 2008, p.44).

Em 21 de dezembro de 2012, o EZLN promoveu uma mobilização silenciosa da qual participaram 40 mil pessoas com os rostos cobertos que percorreram várias comunidades. Nesse momento, divulgou mais um comunicado. Nas palavras do subcomandante Insurgente Marcos⁸¹, líder do EZLN, o Movimento Zapatista, tem sido atacado militar, política, social e ideologicamente, com o grande apoio dos meios de comunicação, mas estão firmes na resistência e na luta. A data escolhida

⁸¹ Pouco se sabe sobre a sua verdadeira identidade. Especula-se que teria sido líder do movimento estudantil em 1968 e, depois de perseguido, teria se instalado, junto com outros militantes de esquerda, na selva Lacandona. Outra suposição é a de que seria um professor universitário, um intelectual de esquerda que teria colocado na prática seu compromisso político (STRECK, 2010).

lembrou, no momento, os 15 anos do “Massacre de Acteal”, em que foram mortos 45 indígenas, em sua maioria mulheres e crianças.

De acordo com Gándara (2004), o que está por trás da defesa da identidade, da autonomia e de alternativas é o fortalecimento e a revitalização da luta por dignidade, enfoque fundamental para entender atualmente os movimentos sociais, os novos conflitos armados e o tipo de paz que se deseja construir. Ainda conforme esse autor, a paz é uma questão de justiça e não só de força.

Estos nuevos conflictos, como el de Chiapas, se explican: por la problemática nacional, en el marco de globalización neoliberal; por la problemática política, aunque no este en jugola toma armada del poder; por la interacción de un nuevo tipo de actores y movimientos, tanto civiles como políticos; por el impulso de las viejas y nuevas causas nacionales, referidas a derechos colectivos, identidades culturales, crisis estructurales y nuevas metodologías y concepciones de la práctica política; y por la búsqueda de alternativas a los modelos globales dominantes (GÁNDARA, 2004, p.105).

Para Gándara (2004), o conflito desencadeado pelos indígenas em Chiapas não se limita à questão indígena. É certo que ela existe e que os índios estão lutando pelo reconhecimento de sua identidade e cultura, mas não buscam um rompimento nacional. Assim, não se caracteriza como o que chamamos de conflitos étnicos. Almejam a transformação do Estado e da sociedade a fim de que lhes seja permitida a inclusão como atores civis específicos. Ainda conforme o autor, a novidade que define o conflito no México é o reconhecimento, a partir dos povos indígenas, de que a alternativa à globalização é a mudança do Estado e da sociedade e de seus modelos econômicos, políticos e culturais. Não é o ator que gera o conflito, é o seu agravamento que faz os atores recorrerem ao uso de armas, expressando-se em novas formas de luta armada.

Embora, de acordo com Gándara (2004), exista uma percepção geral de que o conflito entre o governo e o EZLN é uma nova forma de conflito armado, esse conflito não pode ser adequadamente incluído até agora em marco teórico-metodológico algum, sendo essa uma tarefa a ser realizada a partir da análise e sistematização de seus elementos característicos. Acrescenta ainda que, dentro das categorias de conflitos existentes hoje no mundo, o conflito no México combina elementos como: conflito de legitimidade e representação; conflito pelo fracasso do Estado; conflito por identidade; conflito pela formação do Estado; conflito contra a

globalização. Ressalta que, ao longo do conflito, vão se incorporando novos atores e interesses, gerando conflitos secundários e tensões cada vez mais difíceis de abordar.

La cuestión agraria, la distribución de recursos públicos, la conformación del mapa gubernamental en Chiapas tanto en el ejercicio del poder público local como en las legislaturas, la recomposición de representaciones e interlocuciones, la polarización comunitaria, las víctimas del conflicto, las nuevas modalidades de la violencia, son algunos de los elementos que se agregan y disputan, haciendo cada vez más compleja la situación y la construcción del proceso de paz (GÁNDARA, 2004, p.121).

Nas palavras de Gándara, a visão reducionista do conflito por parte do Estado, reduzindo a questão a um movimento armado, faz o mesmo selecionar estratégias que representam um gasto social com altos custos humanos. Essa visão estimula um alto nível de conflitividade, disseminando uma crescente paramilitarização em várias áreas do Estado, direcionadas especificamente às bases civis zapatistas, que buscam desestruturar as condições sociais e econômicas das comunidades indígenas, por as considerarem espaços de sustento e reprodução do movimento zapatista. Essas estratégias assumem a característica de disputa por território, visando ao controle dele.

En suma, el conflicto asume rasgos que establecen su carácter político-militar, y por tanto su tratamiento y visión tiene que considerar una solución que defina una salida política también a lo militar, en tanto esta lógica ha determinado el curso del proceso, producido los mayores obstáculos a una solución negociada, y provocado altos costos humanos y sociales (GÁNDARA, 2004, p.122).

Assim, conforme Gándara (2004), a resolução do conflito exige a concretização de profundas mudanças jurídicas, institucionais, econômicas, políticas e culturais de definição nacional, visto que esses fatores são os causadores e motivadores dessa realidade conflitiva. Enfim, o dilema do caso mexicano é dramático.

Atrincherado en los viejos esquemas contrainsurgentes y el derecho del poder para defender un modelo dominante, el actual Estado mexicano no quiere entender que se requiere adelantar la búsqueda de opciones políticas de fondo, comenzando por el reconocimiento a los pueblos indígenas y sus derechos colectivos, y propiciando la amplia participación de otros actores políticos y sociales (GÁNDARA, 2004, p.122).

Considerando-se a luta pelo reconhecimento dos direitos e pela construção de uma organização autônoma, no conjunto das ações desenvolvidas ao longo desses vinte anos de existência do Movimento Zapatista, destaca-se a preocupação com a formação educacional dos camponeses e indígenas. Isso se deve à compreensão de que, além da necessidade humana de tal direito, a educação enquanto processo de conscientização é um instrumento que fortalece a luta e a resistência. Nessa perspectiva, foi criado o *Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista de Liberación Nacional*.

Na medida em que os zapatistas foram construindo as suas próprias regulamentações do convívio nas comunidades, criando e recriando formas de exercício do poder, a construção de uma “outra educação” esteve pautada em oposição àquela que atendeu aos critérios das reformas que se implementaram por toda a América Latina, na última década. A autonomia aparece no zapatismo do século XXI como um valor estratégico, sendo que a questão não é que se tenha que teorizar sobre o seu significado, mas que ela se transformou numa referência político-moral para os amplos setores da população que se encontram em rebeldia (STRECK, 2010, p.441).

Santos (2008) faz uma consideração inicial sobre a organização da educação autônoma zapatista, afirmando que ela não ocorre de forma homogênea em todas as comunidades e regiões que têm como base de apoio os zapatistas, pois as atividades educacionais realizadas são determinadas pelas decisões comunitárias que elegem as prioridades e dependem de recursos disponíveis. “Atualmente a orientação do desenvolvimento das atividades educacionais no território se dá em correspondência com a organização administrativa do território em cinco zonas” (Santos, 2008, p.67). Essas zonas, também nomeadas de Caracóis, têm características peculiares em relação ao desenvolvimento das atividades, mas, mesmo dentro dessa heterogeneidade, apresentam os princípios da educação autônoma zapatista como elementos comuns.

Ressaltamos que a descrição e análise sobre a organização e concepção da educação autônoma das comunidades zapatistas realizada por Santos (2008) tem como base os relatos das mesas de educação do Primeiro e Segundo *Encontro dos Povos Zapatistas com os Povos do Mundo*, realizados em Caracóis zapatistas, nos anos de 2006 e 2007.

De acordo com a autora, estiveram presentes nesses encontros, além das pessoas das bases de apoio zapatista provenientes da zona que sediou os

encontros, pessoas de 47 países do mundo, assim como as autoridades dos Municípios Autônomos Rebeldes Zapatistas e das Juntas de Bom Governo. Buscou-se, no primeiro encontro, expor a construção de sua autonomia nas áreas de saúde, educação, comércio, recuperação de terra, meios de comunicação, arte e situação das mulheres. No segundo, objetivou-se aprofundar o intercâmbio e as informações sobre a organização autônoma zapatista. Outros documentos utilizados pela autora foram as reportagens sobre a educação autônoma zapatista encontradas nos programas da Rádio Insurgente, produzidas pelo EZLN.

Os cinco Caracóis correspondem a 27 municípios zapatistas, onde existem 228 escolas de ensino primário e secundário, atendendo cerca de 11.000 alunos e alunas. Porém ainda não são todos os municípios que dispõem de escolas primárias. Alguns problemas enfrentados pelas comunidades, conforme Santos (2008), são a falta de recursos econômicos, de centros de capacitação e de edificações para a realização das aulas. Outra dificuldade é que, na tentativa de fazer os alunos e alunas não se formarem na escola zapatista, o governo tem construído escolas secundárias próximas às comunidades que ainda não dispõem da mesma.

Quanto à função e aos objetivos da educação autônoma zapatista, Santos (2008) pontua que,

[...] no que se refere aos objetivos pretendidos com a educação, sobressai a idéia de que a educação zapatista deve servir ao povo: “A educação autônoma e o ensino com os promotores e promotoras, meninos e meninas, não é por um interesse pessoal, se não, melhor, é para que sirva ao povo”. Sua função, portanto, não é garantir a realização do indivíduo em termos profissionais, objetivando boa colocação no mercado de trabalho, senão o desenvolvimento do povo, em que a educação acontece (SANTOS, 2008, p.75).

Na perspectiva dos zapatistas, para que essa educação possa servir ao povo, ela deve ser outra educação, baseada nas necessidades do povo, diz a autora. Essas necessidades dizem respeito, sobretudo, ao reconhecimento e à efetivação dos direitos dos povos indígenas para que eles vivam com dignidade. Assim, vislumbram uma educação que se expressa na igualdade e justiça, e na livre determinação dos povos, traduzida em uma educação autônoma.

O fim da desigualdade social no acesso à educação, que garanta a possibilidade igual de acesso à participação de todos, a igualdade de direitos entre homens e mulheres, o desenvolvimentos de técnicas para o

trabalho comunitário são alguns dos objetivos que pretendem uma política de igualdade e justiça para a educação. A valorização da cultura, por meio da revitalização da língua indígena, das formas tradicionais de educação, da cosmovisão indígena e das manifestações culturais, do ensino da “história verdadeira” configuram, por sua vez, uma política da diferença (SANTOS, 2008, p.77).

Quanto ao processo de construção da educação autônoma e à gestão das escolas, podem ser observados, nos relatos de Santos (2008), que o início da organização se dá com a nomeação, pela comunidade, dos promotores e das promotoras de educação. Normalmente são nomeadas pessoas da comunidade que têm maiores conhecimentos escolares, as quais serão os educadores e as educadoras responsáveis pelas aulas diárias. Na fase seguinte, acontece o processo de formação deles e delas, o qual, inicialmente, foi realizado com a ajuda de pessoas ou organizações da sociedade civil, mas pretende-se, por meio da multiplicação, que com o tempo seja realizado exclusivamente pelos próprios povos indígenas.

A organização da educação vai seguindo um nível crescente, integrando-se os esforços e criando coordenações entre as comunidades, entre os municípios e regiões. Essa ampliação da integração é vista como uma forma de aprimorar a educação autônoma. As autoridades educativas dessa organização são: os promotores, formadores ou capacitadores, comitês de educação, coordenadores municipais e coordenadores de zona (SANTOS, 2008, p.83).

Santos (2008) ressalta que todas as decisões relativas aos trabalhos educacionais são tomadas em assembleias junto aos povos das comunidades, ou seja, são decididas coletivamente questões como a formulação de planos e programas, a avaliação dos alunos e alunas, o calendário escolar. No que se refere à organização do currículo e aos planos de estudos, cada zona determina as matérias que irão trabalhar, todavia existe um núcleo comum de quatro disciplinas.

Línguas (em alguns lugares denominada de leitura-escrita, ou linguagem e comunicação); matemática; história (apenas em Oventic não se denomina “história”, aparecendo outros nomes como “ciências sociais” e “política”, em que se contempla o ensino de história); e vida e meio ambiente (que em algumas zonas está contemplado nas matérias de “ciências naturais”, “natureza”, “saúde”) (SANTOS, 2008, p.86).

Na Matemática, tem-se como foco a resolução dos problemas relacionados às necessidades dos povos indígenas, resgatando-se também a importância de conhecer o sistema de numeração e de mediação dos antepassados. Na Língua,

além do castelhano, enfatiza-se a leitura e escrita das línguas maternas no intuito de resgataras suas raízes desses povos. Na História, frisa-se o ensino da situação política, cultural, econômica e social do México, tanto no passado como no presente, destacando-se o que eles nomeiam de “história verdadeira”. Em Vida e Meio Ambiente, destaca-se a questão do uso e conservação do meio ambiente, o amor à natureza e à terra (SANTOS, 2008).

Nesse currículo comum, são fixadas as “demandas e os princípios do zapatismo”, um conteúdo ministrado segundo o que podemos chamar de tema transversal, presente em todas as áreas de ensino, interligando-as. A autora destaca que “Em alguns lugares, como na zona de La Realidad e nas escolas secundárias da zona de Roberto Barrios, há uma matéria específica para este assunto, denominada de ‘integração’” (SANTOS, 2008, p.87).

Assim, pretende-se que, a partir dessa educação, seja possível promover-se: a) a participação e a liberdade de expressão, ou seja, uma educação sem medo; b) a aprendizagem e o ensino por meio de uma relação de companheirismo; c) o respeito ao amadurecimento intelectual das crianças; d) o estímulo ao ensino a fim de que ele não se torne desinteressante; e) o equilíbrio entre o ensino teórico e prático; f) a priorização do desenvolvimento de trabalhos coletivos, combatendo-se da ideia de competição e enfatizando-se o desenvolvimento da cosmovisão e da cultura indígena, noção presente também na formação dos promotores e das promotoras de educação.

Uma questão muito importante nessa “outra educação” é o tema da avaliação. Não se aplicam exames ou provas, mas faz-se “observação e registro do desenvolvimento dos alunos, pela participação diária em sala, pela apresentação de trabalhos finais e com a participação da comunidade e dos pais” (SANTOS, 2008, p.91).

Por fim, Santos (2008) destaca dois elementos peculiares dessa organização educacional: o primeiro diz respeito ao caráter político da educação, sendo sua função “servir ao povo” com a plena participação de todos e todas; o segundo é o “mandar obedecendo”, mostrando a possibilidade de relações em que não exista o medo ou desprezo. Assim, na percepção da autora, o que se demonstra relevante ao analisar-se o movimento zapatista e a sua pedagogia “é a sua capacidade de

traduzir polarizações e tensões do mundo contemporâneo, por meio de um exercício constante de explicitar, e não negar, as contradições” (SANTOS, 2008, p. 94).

A proposta pedagógica zapatista passa por sua própria história e nela cria raízes. A insurreição indígena mexicana luta contra o esquecimento e a política “desde cima” imposta por muito tempo, pelo sistema de partido de Estado e que os partidos políticos comprometidos com o projeto neoliberal insistem em manter. Esta é uma luta nascida de uma dignidade relacionada com uma rebeldia que se alimenta de séculos de resistência (STRECK, 2010, p.440).

Destacamos, no projeto educacional autônomo das comunidades indígenas, a experiência da *Universidad de laTierra* – UniTierra, fruto do seguinte questionamento: o que se fazer com os jovens que desejam prosseguir nos seus estudos? A UniTierra, que nasceu em 2002, em Oaxaca, possui um centro para o desenvolvimento de tecnologias alternativas interligadas ao projeto político de suas comunidades. Existe outro centro pertencente à rede da *Universidad de laTierra*, o CIDECI de São Cristóbal de las Casas, que conta com cerca de dez construções, onde se estuda a ecologia dos saberes e em que foi inaugurado, em 2007, o Centro de Produção de Biotecnologia.

Entendemos el aprendizaje como un aspecto de la vida cotidiana y el estudio como un ejercicio autónomo de gente libre. Las investigaciones que realizamos, tanto las teóricas y abstractas como las aplicadas a algún aspecto de nuestra realidad, son para nos otros ejercicios de reflexión en la acción (UNITIERRA, Oaxaca, 2015).

Enfim, observamos que o debate sobre educação anunciado pelo Movimento Zapatista apresenta uma compreensão sobre a função social da educação em um contexto mais amplo, que envolve a participação ativa das comunidades no sentido da responsabilidade coletiva, vislumbrando novas formas de relações humanas.

6. ANÁLISE

O pensamento neoliberal, respaldado na ideia de globalização e presente nas políticas educacionais implementadas via organismos internacionais, apresenta-se como modelo único para o desenvolvimento dos países latino-americanos, onde a formação dos sujeitos é pautada no entendimento de que a meta é ser uma sociedade capitalista desenvolvida, fazendo-se necessário investir no capital humano.

Podemos observar, a partir da leitura do referencial teórico sobre as políticas educacionais implementadas, desde a década de 1990, na América Latina, que o objetivo da política de reforma estrutural destinada aos países latino-americanos era adequar as economias nacionais às conveniências do comércio internacional, e as linhas de empréstimos do FMI e do BM são utilizadas para a implementação dessas reformas. Observamos, também, que essas reformas acontecem concomitantemente aos momentos de crise financeira as quais funcionam como forma de contenção social frente às promessas não cumpridas pela modernidade, propagada como padrão de desenvolvimento civilizatório.

Dessa forma, as intervenções dessas instituições se caracterizam por apresentarem exigências às nações onde são implementadas políticas de cunho universalista que favorecem o enriquecimento do centro do capitalismo, desconsiderando os aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais dos países periféricos. Impondo a essas nações todo o “sacrifício” necessário a essa almejada fase de desenvolvimento, representam a manutenção de relações que reproduzem novos tipos de colonização, visto que esses países perpetuam seu papel de fonte de locupletamento das nações desenvolvidas. O discurso hegemônico de único caminho para o desenvolvimento cultural, econômico e social reproduz o discurso do caráter “civilizatório” da “modernidade”, em que, silenciosamente internalizada, a colonialidade atua, como pontua Quijano, enquanto um dos elementos constitutivos e específicos do atual padrão mundial de poder.

Para os países onde a colonialidade do poder é a base real das relações de poder, a cidadanização, a democratização, a nacionalização não podem ser reais a não ser de modo precário no modelo eurocêntrico de Estado-nação. Os povos latino-americanos terão de encontrar outra via alternativa (QUIJANO, 2002, p.15).

Dentro da viabilidade de um cenário de alternativas, destacamos outro termo proposto por Quijano (2005): a socialização do poder, que se refere a uma radical devolução do controle da vida cotidiana. Controle sobre o trabalho, os recursos, os produtos, o sexo, a autoridade, as instituições, a intersubjetividade, o conhecimento e a comunicação. Para tanto, faz-se necessária a ruptura com o modo como se vê a realidade, que tem se apresentado sempre distorcido ou de forma parcial, consequência inevitável da perspectiva eurocêntrica que, por não saber o que fazer com a questão da totalidade, age “negando-a simplesmente, como o velho empirismo ou o novo pós-

modernismo, ou entendendo-a só de modo organicista ou sistêmico, convertendo-a assim numa perspectiva distorcedora” (QUIJANO, 2005, p.275). Essa redistribuição do poder representa, assim, a descolonização da sociedade e a ruptura da centralização do poder mundial hegemônico, na perspectiva de (des)colonialidade.

O conjunto dos países latino-americanos tem convivido, nesses últimos quinhentos anos, com a conflitante realidade de sociedades marcadas por um processo colonial que lhes desarticulou a autonomia, as culturas, a economia, os territórios e promoveu problemas persistentes, como a questão agrária e outros que vão se transmutando a partir do processo germinal do modelo de dominação/exploração. O percurso histórico desses países latino-americanos é marcado por transformações que desde sempre têm caminhado no sentido de manutenção de políticas hegemônicas que atendam aos interesses dos países desenvolvidos, tendo essas transformações se intensificado especialmente a partir do final do século XX, devido às políticas neoliberais.

Assim, as questões econômicas, apresentadas nas análises dos diversos autores e autoras sobre a implementação dessas políticas, na compreensão dos estudos do grupo *Modernidad/Colonialidad*, fazem parte desse complexo modelo de dominação, sistema-mundo colonial-moderno que, a partir das relações as quais foram se afirmando, consolidou-se como poder hegemônico global atual.

Em busca de mudar essa realidade, destacamos a atuação dos movimentos sociais na América Latina os quais, historicamente, apresentam-se como movimentos de resistência surgidos nos diversos espaços, a partir de episódios que têm marcado o conjunto dos países latino-americanos. Esses movimentos atuam em resposta aos diversos problemas econômicos, políticos, culturais e sociais que vêm se intensificando na América Latina. Eles, em diversos campos de atuação, destacam-se ao questionarem e enfrentarem essas políticas neoliberais, buscando, para a redistribuição do poder, a participação ativa dos sujeitos nos processos decisórios com vistas à justiça social e às condições dignas de existência.

Na direção de efetivação da redistribuição do poder, situamos o conceito de socialização do poder, desenvolvido por Quijano (2005), que busca sua relação com a forma de ação que vem sendo desenvolvida por movimentos sociais na América Latina. Ressaltamos, dentre esses movimentos, os movimentos sociais do campo,

especificamente na Argentina, no Brasil e no México. Entendemos que a análise desses movimentos encontra suporte nos estudos pós-coloniais, visto que esses movimentos sociais do campo partem de experiências coletivas em constante construção, das quais germina um conhecimento outro, nascido na experiência de sujeitos subalternizados que trazem, na vivência das dimensões sociais, políticas, culturais e econômicas as marcas da colonialidade. Esses movimentos apresentam-se como estratégicos à medida que viabilizam construções alternativas ao neoliberalismo.

Em resposta à massificação das políticas neoliberais, especificamente as políticas educacionais, cujo foco é a educação voltada exclusivamente ao fortalecimento de relações que alimentam a divisão internacional do trabalho, abre-se um horizonte mais popular para a educação no nosso continente a partir das experiências educacionais que vêm sendo desenvolvidas nos movimentos sociais do campo – na Argentina, no Brasil e no México.

Nessa direção, a superação do discurso hegemônico da primazia total do mercado se efetiva como um elemento de relevante importância na complexa agregação de elementos da matriz do poder no sistema-mundo moderno-colonial. A luta anticapitalista é um elemento constitutivo de uma transformação mais ampla da vida em sociedade que envolve também a superação de vários tipos de hierarquias – sejam epistemológicas, políticas, raciais, de gênero, entre outras – na perspectiva da (des)colonialidade. Vislumbra-se, assim, o desenvolvimento de um conhecimento pluriversal que tem origem no diálogo entre os saberes, nos termos de Mignolo (2006; 2007).

Os estudos pós-coloniais entendem que os movimentos sociais do campo – em suas lutas por uma educação que objetiva transformar as atuais relações sociais, políticas, culturais e econômicas – representam um *lócus* de criação de alternativas políticas e teóricas que objetivam traçar um caminho diferenciado em relação às orientações educacionais hegemônicas da globalização.

Dessa maneira, as experiências de educação dos movimentos sociais do campo visam transformar e melhor qualificar suas organizações, partindo do entendimento de que a educação tem efeito multiplicador. Nesse sentido, Lage (2013) nos diz que

Lutar por um novo projeto político pressupõe, antes de tudo, lutar pela formação de novos sujeitos políticos capazes de refletir sobre as lutas, questionar os processos geradores de desigualdades e exclusões sociais e inseri-los dentro de um movimento maior de transformação da sociedade (LAGE, 2013, p.35).

As práticas educativas por eles vivenciadas/experimentadas têm como intenção a alteração da lógica que reproduz o panorama hegemônico e caminha no sentido de politizar a educação, de maneira que seus sujeitos possam reconhecer que as suas subalternidades são construções históricas decorrentes de processos de colonização, até hoje presentes num sentimento de colonialidade (QUIJANO, 2000) que insiste em classificar sociedades, comportamentos sociais e sujeitos sociais e individuais.

A necessidade de se pesquisar sobre essas realidades reforça a importância da presença da universidade e as implicações do seu compromisso de interação com os movimentos sociais. Como pontua Zemelman (2004), na sua análise sobre a necessidade de uma discussão epistêmica que se traduza em construções concretas, esse

[...] es un dilema fundamental para la academia, porque lá academia cada vez más cree que las buenas investigaciones solamente se pueden hacer con grandes presupuestos, lo que es una falácia que nos impide ver los desafíos ineludibles. Al revisar los diseños de investigación se plantea la necesidad de buscar formas de investigación que permitan vincular la construcción del conocimiento con los sujetos (ZEMELMAN, 2004, p.283).

Portanto, esse compromisso por parte da universidade pode se traduzir no fortalecimento da educação que vem sendo construída pelos movimentos sociais do campo no sentido de proteção ao direito à educação, porém não a qualquer tipo de educação, mas a uma educação que humanize as relações entre os sujeitos, que possibilite a edificação de novos conhecimentos, que tenha como prioridade a condição de uma existência humana com dignidade.

A este modelo pedagógico, sustentado en experiencias de los propios sujetos de la formación, subyace una visión del campo como lugar de vida y no apenas como ámbito destinado a la producción. En tanto lugar de vida, el campo se constituye como un espacio generador de prácticas, hábitos, costumbres y relaciones amparas en una cultura autónoma (STUBRIN, 2011, p.152).

Nessa perspectiva, esse fazer dos movimentos sociais pode ser compreendido a partir do dinamismo das lutas, especificamente no que se refere ao espaço de autoconstituição dos sujeitos, mostrando, assim, a dimensão nitidamente política do conceito de sociedade civil ao articular a ação dos sujeitos objetivando a socialização do poder. Os movimentos sociais do campo sinalizam a construção de identidades coletivas em um complexo espaço público não estatal ao mesmo tempo em que superam as concepções das relações econômicas hegemônicas.

Nesse sentido, ao analisarmos comparativamente a atuação dos movimentos sociais do campo na Argentina, no Brasil e no México, buscamos as aproximações e distanciamentos desses movimentos no sentido proposto por Lage.

Partimos da ideia de que comparar é também estabelecer pontes, aproximar margens, abrir caminhos para o diálogo, e neste sentido procuramos, ao compará-las, ampliar o universo das possibilidades de lutas, de modo que, a partir desta diversidade, fosse possível olhar para as nossas sociedades e reconhecer os caminhos e as conquistas alcançadas (LAGE, 2005, p.676).

No intuito de comparar as experiências na perspectiva apresentada por essa autora, produzimos o quadro seguinte na direção analítica proposta pelo Método do Caso Alargado, que propõe isso a partir de seus elementos estruturantes.

EXPERIÊNCIAS	ASPECTOS ESTRUTURANTES
<p>MOCASE- Via Campesina</p>	<ul style="list-style-type: none"> • resistência política ao projeto neoliberal; • participação coletiva dos sujeitos nas decisões; • luta pela reforma agrária; • educação que rompe com o modelo de educação rural, com ênfase no fortalecimento da luta e da resistência; • relação dialógica prática-teoria-prática para o fortalecimento da ação; • formação dos sujeitos para o uso da radiodifusão como meio de fortalecimento e formação política; • intercâmbio com outros movimentos sociais; • participação de diversos intelectuais que apresentam afinidades políticas com o movimento; • fortalecimento da identidade campesina; • caracterização da luta de classes.
<p>MST</p>	<ul style="list-style-type: none"> • resistência política ao projeto neoliberal; • luta pela reforma agrária; • territorialização nacional por meio da ocupação de terras; • relação dialógica prática-teoria-prática para o fortalecimento da ação; • educação que rompe com o modelo de educação rural, com ênfase no fortalecimento da luta e da resistência; • intercâmbio com outros movimentos sociais; • participação coletiva dos sujeitos nas decisões; • participação de diversos intelectuais que apresentam afinidades políticas com o movimento; • caracterização da luta de classes; • consolidação de um movimento nacional de educação do campo; • educação para a construção da identidade campesina.
<p>Movimento Zapatista</p>	<ul style="list-style-type: none"> • resistência política ao projeto neoliberal; • inserção, na sua composição, da participação do exército zapatista de libertação nacional; • luta pela reforma agrária; • defesa da identidade e autonomia dos povos indígenas; • educação que rompe com o modelo de educação rural, com ênfase no fortalecimento da luta e da resistência; • caracterização da luta de classes; • relação dialógica prática-teoria-prática para o fortalecimento da ação; • intercâmbio com outros movimentos sociais; • atenção à situação das mulheres; • participação de diversos intelectuais que apresentam afinidades políticas com o movimento; • participação coletiva dos sujeitos nas decisões; • atividades educacionais realizadas de acordo com as decisões comunitárias de cada zona administrativa.

A partir da análise dos três movimentos sociais do campo na Argentina, no Brasil e no México, podemos observar que esses movimentos apresentam os seguintes elementos estruturantes comuns:

- resistência política ao projeto neoliberal;
- participação coletiva dos sujeitos nas decisões;
- luta pela reforma agrária;
- educação que rompe com o modelo de educação rural, com ênfase no fortalecimento da luta e da resistência;
- relação dialógica prática-teoria-prática para o fortalecimento da ação;
- intercâmbio com outros movimentos sociais;
- participação de diversos intelectuais que apresentam afinidades políticas com o movimento;
- caracterização da luta de classes.

Os elementos estruturantes comuns acima apresentados representam a resistência dos movimentos sociais do campo na luta por todos os aspectos que contribuem para uma existência humana digna, sendo a educação parte integrante dessa luta. A resistência se fundamenta na decisão de protagonizar a transformação das realidades individuais e coletivas dos sujeitos.

Ainda na análise dos elementos estruturantes, observamos que cada caso apresenta singularidades que devem ser analisadas à luz de seus contextos sociais, econômicos e políticos. Assim, precisamos observar as seguintes peculiaridades:

- no MOCASE – Via Campesina, o destaque é a formação dos sujeitos para o uso da radiodifusão como meio de fortalecimento e formação política. Esse é um elemento enfatizado como instrumento pedagógico, pois busca socializar a formação dos sujeitos para o controle dos meios de comunicação, de forma que eles aprendam desde o funcionamento técnico dos equipamentos até a organização da programação, contribuindo para a formação política dos camponeses e indígenas à medida que também socializa as experiências das comunidades já organizadas. Outro destaque é o fortalecimento da identidade camponesa o qual se dá a partir da proposta de educação para as comunidades que fazem parte do movimento à medida que os sujeitos coletivos se constituem e se fortalecem politicamente;

- no MST, os destaques são: a territorialização nacional por meio da ocupação de terras que, diferentemente dos dois outros casos, em que os movimentos estão localizados em regiões geográficas específicas, no caso do MST, o movimento, por meio do processo de ocupação de terras na luta pela Reforma Agrária, difundiu-se por todo o território brasileiro. Isso possibilitou outro elemento de destaque desse movimento, que é a consolidação de um movimento nacional de Educação do Campo, cujo elemento propulsor são as experiências educacionais iniciadas nos assentamentos da Reforma Agrária. O movimento da Educação do Campo desencadeia outro elemento de destaque, que é a construção da identidade camponesa, à medida que o MST, enquanto movimento, luta por uma educação a qual possibilite romper as relações de poder que subalternizam a classe trabalhadora;
- no Movimento Zapatista, destaca-se a participação do Exército Zapatista de Libertação Nacional que se tornou o porta-voz do movimento, atuando junto às organizações camponesas em defesa de suas terras e de seus direitos. Outro destaque refere-se à defesa da identidade e da autonomia dos povos indígenas, na perspectiva de que eles participem democraticamente da sociedade, o que não significa o rompimento nacional, mas o fortalecimento e a revitalização da luta por dignidade. Destaca-se também como particularidade desse movimento a atenção à situação das mulheres, visto que, na cultura dos povos indígenas, a questão da demarcação dos papéis sociais de homens e mulheres é acentuada, repercutindo na atuação política das mulheres assim como no acesso à educação. Por fim, destacam-se, como mais uma singularidade do Movimento Zapatista, as atividades educacionais realizadas de acordo com as decisões comunitárias de cada zona administrativa, que elegem as prioridades e que dependem de recursos, entretanto, atentos aos princípios da educação autônoma zapatista.

CONCLUSÃO

A construção de um diálogo emancipatório deve ter em conta não só a representação do conhecimento acadêmico, mas a dos lugares e das falas dos sujeitos sociais envolvidos e a de seus saberes políticos que, no caso dos movimentos camponeses, são construídos na luta pela terra. Essa luta representa não apenas a luta pela base material de produção, mas a empreendida em prol da produção e reprodução da vida em suas dimensões materiais, simbólicas e subjetivas, em que as experiências de educação, nessas organizações, oferecem grandes contribuições. Assim, esses saberes são frutos das ações locais, da realidade circunstanciada, em que surgem, conforme Escobar (2005a; 2005b), as “políticas de lugar”, que são políticas pensadas a partir das subalternidades.

A partir deste entendimento, inferimos que se faz premente a compreensão e o fortalecimento da relação entre o Estado e a sociedade civil – relação que se apresenta como um caminho para o aperfeiçoamento da democracia à medida que os propósitos coletivos são transformados em direitos.

Percebemos, no caso do Brasil, que, apesar de ter se ampliado a participação da sociedade civil, especialmente no governo Lula, tal participação não se configura como uma política de Estado, o que revela o quanto ainda temos que construir. Mas, de certa forma, podemos avaliar que essa ampliação representa, para os sujeitos coletivos, um processo de aprendizado político institucional, abrindo espaço para novas questões.

Contudo, não podemos esquecer a questão lembrada por Restrepo (1990), sobre como é importante o que vem acontecendo em muitos lugares da América Latina, onde os movimentos sociais procuram modalidades alternativas de propriedade e gestão do trabalho coletivo. Para esse autor, esses sujeitos dos setores subalternos são os únicos capazes de realizar a real socialização da propriedade e do trabalho na sociedade moderna. Isso porque as decisões e experiências construídas nos movimentos sociais foram refletidas e disputadas, efetivando-se, pois, a partir de relações de conflitos e tensões.

Retomando, então, a pergunta inicial que deu origem a nossa pesquisa – **Que alternativas à educação neoliberal os movimentos sociais do campo têm produzido na América Latina, particularmente na Argentina, no Brasil e no**

México? –, podemos afirmar que nossa pesquisa nos levou a compreender que os sujeitos dos lugares subalternos na América Latina, particularmente os dos movimentos sociais do campo da Argentina, do Brasil e do México, objeto do nosso estudo, compreendem que a vida deles é repleta de situações irracionais, nas quais o conhecimento sistematizado (escolar), que teoricamente seria um dos elementos necessários para a superação das condições sociais marginais, apresenta-se desconectado da realidade vivida por eles. É por esse motivo que incluem deliberadamente a educação na pauta da agenda política, na perspectiva de construir alternativas de uma educação transformadora que os levem à conquista de novas cidadanias.

Em face disso, lutam por uma educação com sentido, em que as situações reais sejam o alicerce para outra compreensão da vida, na qual as experiências cotidianas – nas históricas e diversas atividades culturais, econômicas, sociais e políticas – possam ser pensadas em conjunto, objetivando a superação das lógicas hegemônicas pelas lógicas das lutas populares. Nessa direção, Lage (2013) nos diz que pensar conteúdos, numa perspectiva crítica e em reflexão permanente, auxilia “os sujeitos a compreenderem a realidade que os expulsou dos direitos de cidadania e os mecanismos dessa expulsão” (LAGE, 2013, p.31).

Portanto, constatamos que se torna imperativo compreender a educação que vem sendo desenvolvida pelos movimentos sociais do campo inserida nesse processo de análise das práticas de colonização na América Latina e a sua herança no contexto atual. Entendemos que, dessa forma, a educação poderá fortalecer a ação dos sujeitos coletivos do e no campo no enfrentamento dos desafios que se apresentam ao conjunto desses países e na (des)colonialidade dos processos sociais, econômicos, políticos e culturais, os quais continuam a reproduzir desigualdades na América Latina.

Dessa maneira, vimos que os processos de luta e de resistência desses movimentos sociais do campo rompem com os processos de materialidade das políticas educacionais macroeconômicas neoliberais e se configuram em arenas de conflitos, na luta por políticas educacionais que promovam a organização coletiva, a justiça social e a igualdade.

Pudemos perceber, a partir de nosso estudo, que as experiências educacionais desenvolvidas pelo MOCASE-Via Campesina, pelo MST e pelo Movimento Zapatista representam, na perspectiva dos Estudos Pós-Coloniais, a construção da

descolonialidade da educação. Esses Estudos entendem que essas experiências têm como fundamento a formação dos sujeitos a partir da compreensão de outras relações econômicas, sociais, políticas e culturais.

Para os Estudos Pós-Coloniais, essas experiências enfatizam a valorização dos conhecimentos práticos e a relação deles com as teorias, a emancipação da mulher, a coexistência da variedade linguística, as renovadas formas de relações de trabalho, a produção e a comercialização dos produtos, a economia solidária, o papel do indivíduo e a perspectiva da coletividade, as decisões partilhadas e consensuais. Isso representa a construção da autonomia dos povos na concepção de unidade horizontal. Assim, a experiência educacional desenvolvida pelos movimentos sociais do campo – como as do MST, do MOCASE e do Movimento Zapatista – concebem a formação dos sujeitos a partir da concepção de humanização das relações, numa perspectiva de transformação social.

Dessa forma, estudar essas três experiências nos levou a compreensão de que as imposições das políticas macroeconômicas neoliberais, no campo da educação durante a década de 1990, não ocorreram na América Latina sem resistência. Os movimentos sociais do campo criaram alternativas, apresentaram propostas pedagógicas amparadas em princípios político-pedagógicos de cunho emancipatório, construídos em conferências protagonizadas por essas organizações, cujo objetivo foi, e ainda é, a construção de um novo projeto político, em que a educação possa cumprir a sua missão de transformação política a partir de uma *práxis* educacional de não submissão, que é a formação humana integral.

Desse modo, é possível afirmarmos que a América Latina, por meio da luta dos movimentos sociais do campo – como a reforma agrária, novos modos de produção –, tem construído alternativas de educação aos modelos macroeconômicos neoliberais, como maneira de romper com a construção de hegemonias que desarticulam as lutas dos movimentos sociais e tornam as classes populares resignadas.

Nesse sentido, inferimos que a educação do campo, enquanto construção política de uma educação, contribui com uma melhor qualificação da luta e de seus sujeitos, e com o fortalecimento do projeto coletivo de emancipação. Nessa direção, tem avançado enquanto alternativa pedagógica e metodológica de formação política permanente, apesar de retrocessos em termos de deformação e reformulação de

princípios essenciais negociados para viabilizar políticas (ou programas) de educação do campo nesses três países. Mesmo que, na Argentina e no México ainda estejam sob a designação de educação rural, podemos dizer que, em termos de conteúdos, nos três países houve avanços significativos.

Como o conhecimento abre novas portas, nos limites de uma pesquisa, a cada ponto a que pensamos chegar, novas indagações vão sempre surgir para novos contextos e novas combinações de estudos comparados. Compreendemos, então, a possibilidade de novos estudos que remetam às experiências educacionais que vêm sendo desenvolvidas nos espaços de formação universitária, gestadas a partir dos movimentos sociais do campo, entre outros países da América Latina. Outro aspecto seria estudar os percursos formativos dos militantes e dirigentes dos movimentos sociais do campo, assim como questões sobre a construção de identidades dos sujeitos políticos dos movimentos sociais do campo. Pode-se, ainda, confrontar os resultados da escolarização, nas áreas de reforma agrária ou em territórios ocupados pelos movimentos sociais do campo.

REFERÊNCIAS

- ACANDA, Jorge Luis. **Sociedade Civil e hegemonia**. Tradução de Lisa Stuart – Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.
- ALCÁNTARA, Armando. **Políticas Educativas y Neoliberalismo en México: 1982-2006**. REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN. N.º 48, 2008, pp. 147-165. Disponível em: < <http://www.rieoei.org/rie48a07.pdf> > Acesso em: 15 fev. 2015.
- ALTHUSSER, Louis. **Posições II – Aparelhos Ideológicos de Estado**. Biblioteca de Ciências Sociais; v. 17, Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.
- ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir; PABLO, Gentili. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado Democrático**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.
- AQUINO, Rubim Santos Leão de, et al. **História das Sociedades: das sociedades modernas às sociedades atuais**. 32ª ed. rev. e atualizada, Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1995.
- AQUINO, Rubim Santos Leão de, et al. **História das Sociedades: das comunidades primitivas às comunidades medievais**. 14ª ed., Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980.
- ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Monica C. **Por uma Educação do Campo**. 4ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación Examen del Banco Mundial**. ISBN 0-8213-3411-5 1. World Bank. II. Title. III. Series. LC2605.P75618 1996 370'.9172'4-dc20, 1996. Disponível em: http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2005/06/13/000160016_20050613172136/Rendered/PDF/14948010spanish.pdf Acesso em: 10 fev. 2015.
- BATISTA, Paulo Nogueira. **O Consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos**. 1994. Disponível em: < http://www.usp.br/fau/cursos/graduacao/arg_urbanismo/disciplinas/aup0270/4dossie/nogueira94/nog94-cons-washn.pdf > Acesso em: 20 jan. 2015.

BERGAMASCO, Sonia Maria Pessoa Pereira. **A realidade dos assentamentos rurais por detrás dos números.** Estud. av. [online]. 1997, vol.11, n.31, pp. 37-49. ISSN 0103-4014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141997000300003&script=sci_arttext> Acesso em: 15 ago. 2013.

BERTHOUD, Gérald. **Mercado.** In: WOLFGANG SANCHS (editor). **Dicionário do desenvolvimento: guia para o conhecimento como poder.** Tradução Vera Lúcia M. Joscelyne, Sussana de Gyalokay e Jaime A. Clasen. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BRANDÃO, Marise. **Sobre a Educação Básica Mexicana hoje: a “qualidade” capitalista avança, mas os trabalhadores conscientes e organizados resistem.** Marx e o Marxismo v.2, n.2, jan/jul 2014. Disponível em: <<file:///C:/Users/Faramaia/Downloads/46-209-1-PB.pdf>> Acesso em: 3 mar. 2015.

BRASIL – INCRA. **PRONERA.** Disponível em: <http://www.incra.gov.br/proneraeducacao>. Acesso em: 27 mar. 2015.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **MEC – PDE**, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/> Acesso em: 9 jan. 2015.

BRASIL. **Ministério do Planejamento.** <http://www.planejamento.gov.br/>

BRASIL. Presidência da República. Câmara da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Brasília, 1995. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>> Acesso em: 7 jan. 2015.

BRASLAVSKY, Cecilia; COSSE, Gustavo. **Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones.** REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. [En línea]. Madrid: RINACE. vol. 4, n. 2e, 2006. p. 1-26. <<http://www.rinace.net/vol4num2e.htm>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

BRITTO, Luiz Navarro de. **Educação no Brasil e na América Latina: questões relevantes e polêmicas.** São Paulo: T.A. Queiroz; Salvador BA: Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia; Brasília, DF: INEP; (S. L.): OEA, 1991. Coleção Navarro de Britto; v. 2.

BUENO, Maria Sylvia Simões. **O Banco Mundial e modelos de gestão educativa para a América Latina**. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 122, p. 445-466, maio/ago. 2004.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n122/22513.pdf>> Acesso em: 14 set. 2013.

BULFINCH, Thomas. **O livro de ouro da mitologia: (a idade da fábula), histórias de deuses e heróis**. Tradução de David Jardim Júnior, 22ª ed. - Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

CABRAL NETO, Antônio et al. **Pontos e contrapontos da política educacional: um leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: Liber Livros Editora, 2007.

CABRAL NETO, Antônio; DUARTE, Alda Maria; CASTRO, Araújo. **Reflexões sobre os atuais cenários da política educacional na América Latina**. O público e o privado - Revista do PPG em Políticas Públicas da Universidade Estadual do Ceará/UECE, nº 5 – Janeiro/Junho – 2005. Disponível em: <<http://www.seer.uece.br/?journal=opublicoeoprivado&page=article&op=view&path%5B%5D=316>> Acesso em: 11 dez. 2014.

CALDART, Roseli S. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Monica C. (Org.). **Por uma educação do Campo**. 4ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 87-131.

CALDART, Roseli S. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012a, p.257-265.

CALDART, Roseli S. Pedagogia do Movimento. In: CALDART, Roseli Salete (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012b, p. 546-553.

CARVALHO, Márcia Siqueira de. **O pensamento geográfico medieval e renascentista no ciberespaço**. Geocities, 2006. Disponível em: <<http://www.geocities.ws/pensamentobr/medievalciber.pdf>> Acesso em: 20 jan. 2014.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago y GROSGOQUEL, Ramón. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago y GROSGOQUEL, Ramón **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistêmica más Allá del**

capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da invenção do outro. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005b.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **La poscolonialidad explicada a los niños**. Instituto Pensar, Universidad Javeriana, Jigra de Letras, Editorial Universidade del Cauca, 2005a. ISBN: 958-9475-89-2.

CEPAL. **Comisión Económica para América Latina y el Caribe**. www.cepal.org

CEPALSTAT – **Estadísticas e Indicadores Sociales**. Disponível em:

<http://estadisticas.cepal.org/cepalstat/WEB_CEPALSTAT/estadisticasIndicadores.asp>

Acesso em: 3 set. 2014.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Intervenções: o marxismo na batalha das idéias**. São Paulo: Cortez, 2006.

CLOC. **Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo**, 2015.

Disponível em: <http://www.cloc-viacampesina.net/> Acesso em: 15 fev. 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os desafios do ensino brasileiro: do ensino fundamental ao ensino profissional. In: TRINDADE, Helgio & BLANQUER, Jean-Michel (Org.). **Os desafios da Educação na América Latina**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

DALMAGRO, Sandra L. A escola no contexto das lutas do MST. In: VENDRAMINI, Célia Regina; MACHADO, Ilma Ferreira (Org.). **Escola e movimento social: a experiência em curso no campo brasileiro**. 1ª ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2011.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DESALVO, Agustina. **El Mocase: Orígenes, Consolidación Y Fractura Del**

Movimiento Campesino De Santiago Del Estero. Astrolabio Nueva Época, n. 12, 2014

Disponível em: < <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/5635>> Acesso em: 9 out. 2014.

DESALVO, Agustina. **Historia del Movimiento Campesino Santiago del Estero (MOCASE)**. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología.

Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires, 2009. Disponível em:

<http://www.aacademica.com/000-062/2193> Acesso em: 9 out. 2014.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a13.pdf> Acesso em: 21 set. 2014.

DOMÍNGUEZ, [Diego](#). **Movimiento Campesino e indígena en Argentina: Luchas contra el saqueo y colonialismo del siglo XXI**. Grupo de Estudios Rurales – UBA,

Miércoles, noviembre de 2008, Disponível em: [http://vivalatinoamerica-](http://vivalatinoamerica-vivalatinoamerica.blogspot.com.br/2008/11/movimiento-campesino-e-indigena-en.html)

vivalatinoamerica.blogspot.com.br/2008/11/movimiento-campesino-e-indigena-en.html

Acesso em: 21 jan. 2015.

DURAND, Patricia. **“El Movimiento Campesino de Santiago del Estero”**. 2006.

Disponível em: < <http://www.abayalacolectivo.com/web/compartir/noticia/el-movimiento-campesino-de-santiago-del-estero--historia---patricia-durand> > Acesso em: 22 mai. 2015.

DURAND, Patricia. **“Representar y no mandar”: Dirigentes campesinos en Santiago del Estero**. Mundo Agrario, vol. 8, nº 16, primer semestre de 2008. Centro de Estudios

Histórico Rurales. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata, Argentina, 2008. Disponível em:

<http://www.scielo.org.ar/pdf/magr/v8n16/v8n16a02.pdf> Acesso em: 7 nov. 2014.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

ESCOBAR, Arturo «**Mundos y Conocimientos de Outro Modo**». **El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano**. Tabula Rasa. Bogotá -

Colombia, No.1: 51-86, enero-diciembre de 2003, ISSN 1794-2489. Disponível em:

<<http://www.unc.edu/~aescobar/text/esp/escobar-tabula-rasa.pdf>> Acesso em: 16 dez. 2013.

ESCOBAR, Arturo. **Mas Allá del Tercer Mundo. Globalización y Diferencia**. Instituto Colombiano de Anropología e Historia. ISBN 958-8181-36-4. Bogotá, Colombia, novembro, 2005a.

ESCOBAR, Arturo. **O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento?**. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005b.

ESTEVA, Gustavo. Desenvolvimento. In: SACHS, Wolfgang. **Dicionário do Desenvolvimento: guia para o conhecimento como poder**. Tradutores: Vera Lúcia M. Joscelyne, Susana de Gyalokay e Jaime A. Clasen. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

ESTÉVEZ, Pablo Díaz. **Tierra, educación y política en tres comunidades del campesinado de Santiago del Estero: un estudio de la educación desde el movimiento social**. Propuesta Educativa, n. 28, 2007. Disponível em: www.propuesstaeducativa.flacso.org.ar/archivos/tesis/9.pdf Acesso em: 15 Jan. 2015.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Tradução Enilce Albergaria Rocha, Lucy Magalhães – Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.

FÁVERO, Osmar. **Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1991-1966)**. Campinas: São Paulo, Autores Associados, 2006.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)**. In: CALDART, Roseli Salete (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012b p. 496-500.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Monica Castagna (Org.) **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília MDA, 2006.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Via Campesina. In: CALDART, Roseli Salete (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012a, p. 765-768.

FERNANDES, Florestan. **A ciência aplicada e a educação como fatores de mudança cultural provocada**. (Trabalho apresentado no Simpósio de Problemas Educacionais, realizado no Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, em setembro de 1959. Publicado originalmente na RBEP v. 32, n. 75, jul./ set. 1959, p. 28-78). R. Bras.

Est. Pedag., Brasília, v. 86, n. 212, p. 125-161, jan./abr. 2005. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/80/82> Acesso em: 15 abr. 2015.

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

FERRARO, Alceu Revanello. **Direito à Educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse?** In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.34, n.2, p. 273-289, maio/agosto. 2008. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ep/v34n2/05.pdf> Acesso em: 27 ago. 2013.

FIORI, José Luís. **Estado de Bem-Estar Social: Padrões e crises**. PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, 7 (2): 129-147, 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/physis/v7n2/08.pdf>> Acesso em: 18 dez. 2014.

FRANCA, Leonel. **O método pedagógico dos Jesuítas: o “Ratio studiorum”**. Rio de Janeiro: livraria Agir Editora, 1952.

FRANCO, Maria Ciavatta. Estudos comparados em educação: uma discussão teórico-metodológica a partir da questão do outro. In: FRANCO, Maria Ciavatta (Org.). **Estudos comparados e educação na América Latina**. São Paulo: Livros do Tatu: Cortez, 1992.

FRANCO, Maria Ciavatta. **Quando nós somos o outro: Questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados**. Educação & Sociedade, ano XXI, n. 72, Agosto de 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n72/4200.pdf>> Acesso em: 8 jan. 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação**. Educação e Sociedade, Campinas, v.33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FURTADO, Celso. **O capitalismo global**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GALEANO, Eduardo H. **As veias abertas da América Latina**. Tradução de Sergio Faraco. – Porto Alegre, RS: L&PM, 2013.

- GALVANIN, Beatriz. **Reforma do sistema educacional dos anos 90: breves considerações sobre os aspectos históricos, econômicos, e políticos.** Hórus – Revista de Humanidades e Ciências Sociais Aplicadas, Ourinhos/SP, Nº 03, 2005. Disponível em: < <http://portal.estacio.br/media/3708883/artigo-beatriz.pdf> > Acesso em: 22 jan. 2014.
- GÁNDARA, Miguel Álvarez. Chiapas: nuevos movimientos sociales y nuevo tipo de conflictos. In: SEANE, José (Org). **Movimientos Sociales y conflicto en América Latina.** 1ª ed. – 1º reimp. – Buenos Aires: Clacso, 2004.
- GASPAR, Lúcia. Ligas Camponesas. **Pesquisa Escolar Online**, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <<http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>>. Acesso em: 20 fev. 2015.
- GENTILLI, Pablo. O **Direito à Educação e as Dinâmicas de exclusão na América Latina.** Educação e Sociedade, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009. p. 1064. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 05 mai. 2012.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar um projeto de pesquisa.** 4ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GIL, Eusebio. **El Sistema Educativo de la Compañía de Jesus: la “Ratio studiorum”.** Madrid: UPCO, 1992.
- GOMES, Alfredo M. Políticas públicas, discurso e educação. In: GOMES, Alfredo M. (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação.** Série Estudos em Políticas Públicas e Educação, Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.
- GRAMSCI, Antonio. Caderno 11 (1932-1933) **Volume 1: "Introdução ao Estudo da Filosofia. A Filosofia de Benedetto Croce"**. Edição de Carlos Nelson Coutinho, em colaboração com Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Orelha de Joseph A. Buttigieg. Quarta capa de Eric Hobsbawm. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- HORTA, José S. Baia. **A educação na Itália Fascista: as reformas Gentile (1922 – 1923).** História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v.12, v. 24, p. 179-223, Jan/Abr 2008. Disponível em: <<http://fae.ufpel.edu.br/asphe>> Acesso em: 8 jan. 2015.
- HUBERMAN, Leo. **História da Riqueza do Homem.** 21ª ed. rev. - Rio de Janeiro: LTC, 1986.

IANNI, Octavio. **Teorias da Globalização**. 2. ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. www.ibge.gov.br

INDEC: Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. www.indec.gov.ar

INEGI: Instituto Nacional de Estadística y Geografía. www.inegi.org.mx

INEP. **Panorama da Educação do Campo**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://www.red-ler.org/panorama-educacao-campo.pdf>> Acesso em: 5 set. 2013.

JESUS, Antônio Tavares de. **O pensamento e a prática escolar de Gramsci**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998. - (Coleção Educação Contemporânea).

KOLLING, Edgar Jorge; VARGAS, Maria C.; CALDART, Roseli S. MST e Educação. In: CALDART, Roseli Salete (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012 p. 500-507.

KRAWCZYK, Nora Rut.; VIEIRA, Vera Lúcia. **Homogeneidade e Heterogeneidade nos sistemas educacionais: Argentina, Brasil, Chile e México**. Cadernos de pesquisa, v. 36, n.129, p. 673-704, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0936129.pdf> Acesso em: 3 ago. 2014.

KRAWCZYK, Nora Rut.; VIEIRA, Vera Lúcia. **Reforma educacional na América Latina nos anos 90. Uma perspectiva histórico-sociológica**. Revista Latinoamericana de Educación Comparada. 10/ relec/ Ano 1 nº 1/ 2010/ ISSN 1853-3744/ Artículos. Disponível em: < <http://www.saece.org.ar/relec/revistas/1/art1.pdf> Acesso em: 15 out. 2014.

KRAWCZYK, Nora Rut; VIEIRA, Vera Lúcia. **A reforma educacional no México e no Chile: apontamentos sobre as rupturas e continuidade**. Educar em Revista (Impresso), Curitiba, v. 1, n.22, p. 77-98, 2003. Disponível em:< <file:///C:/Users/Faramaia/Downloads/2175-4163-1-PB.pdf> Acesso em: 4 abr. 2015.

KRAWCZYK, Nora. **Modelos de Gestão da Garantia do Direito à Educação e do Dever do Estado**. In: IV Seminário de Educação Brasileira. PNE em Foco. Sistemas de Educação na América Latina. Campinas, 2013a. <https://drive.google.com/file/d/0B3rY31x0kgNINkRLdWRMNVZHcEE/edit?pli=1>

KRAWCZYK, NORA. **Pesquisa comparada em educação na América Latina: situações e perspectiva**. Educação Unisinos 17(3):199-204, setembro/dezembro 2013b.

Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/0B3rY31x0kgNIX1djWVZScS1hS2s/edit?pli=1> Acesso em:

10 fev. 2015.

LA VIA CAMPESINA. **Argentina: Se inaugura la Universidad Campesina**. Publicado el Miércoles, 10 Abril 2013 21:01. Disponível em:

<http://viacampesina.org/es/index.php/acciones-y-eventos-mainmenu-26/17-de-abril-dde-la-lucha-campesina-mainmenu-33/1678-argentina-se-inaugura-launiversidad-campesina>

Acesso em: 20 abr. 2015.

LAGE, Allene Carvalho. **Lutas por Inclusão nas Margens do Atlântico: um estudo comparado entre as experiências do Movimento dos Sem Terra/Brasil e da Associação In Loco/Portugal**. Volume I – Tese de Doutorado. Coimbra: FEUC, 2005.

LAGE, Allene Carvalho. **Educação e movimentos sociais: caminhos para uma pedagogia de luta**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

LANDER, Edgardo (Org.). **A Colonialidade do saber. Eurocentrismo e Ciências Sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

LIMIA, Miguel. **Retomando el debate sobre la sociedad civil**. Marx Ahora, Havana, n. 6-7, 1998-1999. Temas, Havana, n.16-17, 1999.

LISBOA, Armando de Melo. **De América a Abya Yala - Semiótica da descolonização**.

R. Educ. Públ. Cuiabá v. 23 n. 53/2 p. 501-531 maio/ago. 2014. Disponível em:

<http://periodicoscientificos.ufmt.br/index.php/educacaopublica/article/viewFile/1751/1320>

Acesso em 16 nov. 2014.

LUZ, Liliene Xavier. **Empresas privadas e educação pública no Brasil e na Argentina**. Educação e Sociedade, Campinas, v.32, n. 115, p. 437-452, abr.-jun. 2011.

MAIA, Nayala de S. Ferreira. **Açúcar e transição para o trabalho livre em Pernambuco 1874-1904**. 2ª ed. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2009.

MAIA, Pedro. **Ratio Studiorum: método pedagógico dos Jesuítas**. São Paulo: Loyola, 1997.

MALDONADO-TORRES, Nelson. La topología del ser y la geopolítica del saber, Modernidad, imperio, colonialidad. In: MIGNOLO, Walter; MALDONADO-TORRES, Nelson; SHIWY, Freya. **(Des)colonialidad del ser y del saber (vídeos indígenas y los límites coloniales de la izquierda) en Bolivia**. 1ª ed. – Buenos Aires: Del Signo, 2006.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: (Compiladores) CASTRO-GÓMEZ, Santiago y GROSGOUEL, Ramón. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistêmica más Allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. Tradução de Gaetano Lo Monaco, 13 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARQUES, Luiz A. B. Guerra. **Democracia, Justiça, Liberdade: lições da Escuelita Zapatista**. 2014. 125f. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília – DF.

MARTINS, Fernando José. **Educação do Campo: processo de ocupação social e escolar**. II Congresso Internacional de Pedagogia Social, 2008, São Paulo - SP.

Disponível em:

<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092008000100006&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 20 abr. 2015.

MATOS, E. A. **O Programa "Aliança Para o Progresso": O Discurso Civilizador na Imprensa e a Educação Profissional no Paraná – Brasil**. In: SIMPOSIO

INTERNACIONAL PROCESO CIVILIZADOR, 11., 2008, Buenos Aires. Anais. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2008. p. 359-367. Disponível em:

<<http://www.uel.br/grupoestudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais11/artigos/38%20-%20Matos.pdf>> Acesso em: 11 abr. 2015.

MENDONÇA, Maria Gusmão de; PIREZ, Marcos Cordeiro (Org.) **Formação econômica da América Latina**. São Paulo: LCTE Editora, 2012.

MÉXICO. **Plan Nacional de Desarrollo 2013 – 2018**. Secretaría de Educación Pública Disponível em: <http://www.sep.gob.mx/> Acesso em: 28 out. 2014.

MIA. **Dicionário Político**. Marxists Internet Archive. Disponível em: <www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/d/doutrina_truman.htm> Acesso em: 20 abr. 2014.

MICHI, Norma. **Movimientos campesinos y educación. El Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero-VC** - 1a ed. - Buenos Aires : El Colectivo, 2010. - (Colección: Orlando Fals Borda). Disponível em: <http://www.extension.edu.uy/sites/extension.edu.uy/files/mcyeweb.pdf> Acesso em: 7 jun. 2015

MICHI, Norma. **Producción de Cultura y Procesos Educativos: una aproximación a la experiencia del Movimiento Campesino de Santiago del Estero en La Vía Campesina, Argentina**. Revista Educere et Educare, Vol.8 nº 15 jan./jun. 2013 p. 17-30 Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educerreeteducare/issue/view/560/showToc> Acesso em: 9 mai. 2015.

MIGNOLO, Walter. El desprendimiento: pensamiento crítico y giro descolonial. In: MIGNOLO, Walter; MALDONADO-TORRES, Nelson; SHIWY, Freya. **(Des)colonialidad del ser y del saber (vídeos indígenas y los limites coloniales de la izquierda) en Bolivia**. 1ª ed. – Buenos Aires: Del Signo, 2006.

MIGNOLO, Walter. **La Idea de América Latina: La herida colonial y La opción decolonial**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2007.

MIRZA, Christian Adel. **Movimientos sociales u sistemas políticos en América Latina: la construcción de nuevas democracias**. 1ª ed. – Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2006.

MOCASE – Via Campesina. **Se Inaugura la Universidad Campesina**. Disponível em: <http://www.mocase.org.ar/2013/04/se-inaugura-la-universidad-campesina.html> Acesso em 20 mar. 2015.

MOLINA, Mônica Castagna; MONTENEGRO, João Lopes A.; OLIVEIRA, Liliane Lúcia N. **A. Das desigualdades aos direitos: a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo**. Raíces, Campina Grande, v. 28, ns. 1 e 2 e v. 29, n. 1, p. 174-190, jan./2009 a jun./2010. Disponível em: <<http://www.ufcg.edu.br/~raizes/volumes.php?Rq=21>> Acesso em: 30 mar. 2014.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. **Escola do Campo**. In: **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MORIGI, Valter. **A escola do MST: uma utopia em construção**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MST. **Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF)**. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Disponível em: (<http://www.mst.org.br/Escola-Nacional-Florestan-Fernandes-visa-a-socializacao-do-conhecimento%20> Acesso em: 2 fev. 2014.

NEVES, Delma Pessanha. Agricultura Familiar. In: CALDART, Roseli Saete (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012 p. 32-39.

NOGUEIRA, Alexandre P. F.; GONÇALVES, Claudio U.; MITIDIERO JÚNIOR, Marco A. **Movimentos sociais e a questão agrária na América latina: contribuições teóricas**. Reencontro de Saberes Territoriais Latinoamericanos, Perú, 2013.

O'GORMAN, Edmundo. **La invención de América: investigación acerca de la estructura histórica del Nuevo Mundo y del sentido de su devenir**. - 3ª ed. – México: FCE, 2003. ISBN: 968-16-6893-6

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira**. Educação e Sociedade, Campinas, v.32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011.

ORSO, Paulino José. Por uma educação para além do capital e por uma educação para além da escola. In: (Org.) ORSO, Paulino José; GONÇALVES, Sebastião Rodrigues; MATOS, Valci Maria. **Educação, Estado e contradições sociais**. 1ª edição, São Paulo: Outras Expressões, 2011.

PIRES, Marcos Cordeiro. A nova ordem mundial e o Consenso de Washington: introdução das políticas neoliberais na América Latina. In: MENDONÇA, Maria Gusmão de; PIRES, Marcos Cordeiro (Org.) **Formação econômica da América Latina**. São Paulo: LCTE Editora, 2012a.

PIRES, Marcos Cordeiro. A título de conclusão: as perspectivas da América Latina no limiar do século XXI. In: MENDONÇA, Maria Gusmão de; PIRES, Marcos Cordeiro (Org.) **Formação econômica da América Latina**. São Paulo: LCTE Editora, 2012b.

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Relatório do Desenvolvimento Humano 2013**. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/arquivos/rdh-2013.pdf>> Acesso em: 8 fev. 2015.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter y QUENTAL, Pedro de Araujo. **Colonialidade do poder e os desafios da integração regional na América Latina**. Polis [online]. 2012, vol.11, n.31, ISSN 0718-6568. Disponível em: <<http://www.scielo.cl/pdf/polis/v11n31/art17.pdf>> Acesso em: 9 dez. 2013.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Apresentação da edição em português. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

POZO, José del. **História da América Latina e do Caribe: Dos processos de independência aos dias atuais**. Tradução de Ricardo Rosenbusch. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Brasiliense; Publifolha, 2000. – (Grandes nomes do pensamento brasileiro).

PRADO, Maria Ligia; PELLEGRINO, Gabriela. **História da América Latina**. 1. ed., 1ª reimpressão, - São Paulo: Contexto, 2014.

PUIGGRÓS, Adriana. **Qué pasó en la educación: breve historia desde la conquista hasta el presente**. 1ª ed. – Buenos Aires: Galerna, 2003.

QUIJANO, Aníbal. A colonialidade do poder, eurocentrismo e a América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad Del Poder Y Clasificacion Social**. Journal of Word-Systems Research, VI, 2, Sumer/Fall, Especial Issue: Festschrift for Immanuel Wallerstein – Part I, 2000. ISSN 1076-156X. Disponível em: <<http://www.jwsr.org/wp-content/uploads/2013/05/jwsr-v6n2.pdf>> Acesso em: 13 nov. 2013.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade, poder, globalização e democracia**. Novos Rumos, Ano 17, nº 37, tradução de Dina Lida Kinoshita, 2002. Disponível em: www.educadores.diadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos_de_comuniacao/NOR/NOR0237/NOR0237_02.PDF Acesso em: 20 abr. 2015

RAMALLO, Jorge María. **Etapas históricas de la educación Argentina**. Buenos Aires: Fundación Nuestra Historia, 1999.

RAMOS, Marise. Escola Unitária. In: CALDART, Roseli Salete (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

RESTREPO, Luis Alberto. **A relação entre a sociedade civil e o Estado: elementos para uma fundamentação teórica do papel dos movimentos sociais na América Latina**. Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 2(2): 61-100, 2. sem. 1990. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/84801>> Acesso em: 22 fev. 2015.

RIBEIRO, Marlene. **Desafios postos à Educação do Campo**. Revista HISTEDBR Online, Campinas, nº 50(especial), p.150-171, maio, 2013. ISSN: 1676-258. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/article/view/5478>> Acesso em: 3 fev. 2014.

RIBEIRO, Marlene. **Educação do campo: embate entre Movimento Camponês e Estado**. Educação em Revista | Belo Horizonte | v.28 | n.01 | p.459-490 | mar. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v28n1/a20v28n1.pdf>> Acesso em: 7 mar. 2014.

ROSA, Marcelo Carvalho. Ocupação de Terra. In: CALDART, Roseli Salete (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

SAFORCADA, Fernanda. Imposiciones de política y movimientos de resistencia: los sentidos de la autonomía en el campo educativo. In: GENTILI, Pablo et all (Org.). **Política, Movimientos Sociales y Derecho a la Educación**. 1ª ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2011.

SAFORCADA, Fernanda; VASSILIADES, Alejandro. **Las leys de educación en los comienzos del siglo XXI: del neoliberalismo al postconsenso de Washington en América del Sur**. Educação e Sociedade, Campinas, v.32, n. 115, p. 287-304, abr.-jun. 2011.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez

(Org.). **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. 7ª ed. Coleção Questões da Nossa Época, v. 42, – São Paulo, Cortez, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3ª ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Do Pós-moderno ao Pós-colonial. E para além de um e de outro**. Centro de Estudos Sociais da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, Conferencia de Abertura do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, realizado em Coimbra, de 16 a 18 de Setembro de 2004. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/misc/Do_pos-moderno_ao_pos-colonial.pdf> Acesso em: 9 dez. 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Os Conflitos Urbanos no Recife: O Caso do "Skylab"**. In: **Revista Crítica**, nº 11, maio, p. 9-59. Coimbra: CES, 1983.

SANTOS, Juliana Silva dos. **O Movimento Zapatista e a Educação: direitos humanos, igualdade e diferença**. 2008, 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP, São Paulo.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 22ª ed. – Rio de Janeiro: Record, 2012.

SÁTYRO, Natália; SOARES, Sergei. **A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005**. IPEA. Brasília, abril de 2007. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_1267.pdf> Acesso em: 25 mar. 2014.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3ª ed. rev. 1 reimpr. – Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação**. Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 44 maio/ago. 2010.

SAVIANI, Dermeval. Sistemas Educacionais. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2009. Disponível em:<<http://www.gestrado.org/pdf/197.pdf>> Acesso em: 11 out. 2014.

SILVA , Jamerson A. Almeida da; SILVA, Katharine Ninive Pinto. **Educação Integral no Brasil de hoje**. 1. ed. – Curitiba, PR: CRV, 2012.

SITEAL – ANEXO ESTADÍSTICO 2008. Disponível em: <[http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/informe_2008 - anexo_estadistico.pdf](http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/informe_2008_-_anexo_estadistico.pdf)> Acesso em: 14 ago. 2014.

SITEAL: Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. PERFIL DOS PAÍSES 2011 – Disponível em: <http://www.siteal.iipe-oei.org/perfiles_paises> Acesso em: 14 ago. 2014.

SOARES, Rosemary Dore. **Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil**. Cadernos Cedes, Campinas, vol. 26, n. 70, p. 329 – 352, set./dez. 2006.

SOARES, Rosemary Dore. **Gramsci, o Estado e a Escola**. Rio Grande do Sul: UNIJUÍ, 2000.

SOUZA, Ailton. **A América Latina, conceito e identidade: algumas reflexões da história**. PRACS: Revista de Humanidades do Curso de Ciências Sociais a UNIFSP. Macapá, n.4, p.29-39, dez. 2011.

SOUZA, Maria Antônia. **Educação do Campo, desigualdades sociais e educacionais**. Educação & Sociedade, vol. 33, n. 120, Campinas Jul/Set. 2012.

STEDILE, João Pedro (Org.). **A questão Agrária no Brasil: história e natureza das Ligas Camponesas – 1954-1964** . v. 4, 2. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2012.

STRECK, Danilo R.(Org.) **Fontes da Pedagogia Latino-americana – uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010

STUBRIN, Florencia. **Movimientos Sociales y educación pública: la experiencia del Movimiento de Los Trabajadores Rurales Sin Tierra**. In: GENTILI, Pablo et all (Org.). Política, Movimientos Sociales y Derecho a la Educación. 1ª ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2011.

TELLO, Cesar; MAINARDES, Jefferson. **A educação secundária na América Latina como um direito democrático e universal: uma análise de documentos do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento**. Educação e Filosofia Uberlândia, v.28, n. especial, p.155-179, 2014. ISSN 0102-6801. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/24608> Acesso em: 20 fev. 2015.

TEUBAL, Miguel. **Expansión de la Soja Transgénica en la Argentina**. Revista de Ciencias Sociales Realida Económica, Instituto Argentino para el Desarrollo Economico, 2006. Disponível em: <http://www.iade.org.ar/modules/noticias/article.php?storyid=779>
Acesso em: 5 fev. 2015.

TROJAN, Rose Meri. **Políticas educacionais na América Latina: tendências em curso**. Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação ISSN: 1681-5653 n.º 51/1 – 15 de dezembro de 2009. Disponível em:<
<http://www.rieoei.org/deloslectores/3172Trojan.pdf>> Acesso em: 18 dez. 2014.

UNESCO. **Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos Nova Dehli**, 6 de dezembro de 1993 Disponível em:
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139393por.pdf>> Acesso em: 25 fev. 2015.

UNESCO. **Situación de los derechos humanos en el Noroeste argentino en 2008**. laboración Cátedra UNESCO de Sostenibilidad de la Universidad Politécnica de Cataluña (UPC) Educación para la Acción Crítica (EdPAC) Grupo de Cooperación del Campus de Terrassa (GCCT). Grupo de Investigación en Derechos Humanos y Sostenibilidad (GIDHS). Publicado em outubro de 2009. Disponível em:
http://edpac.cat/docs/Publicacio_Informe_Argentina.pdf Acesso em: 7 jun. 2015.

UNICEF. **Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos**. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. (Conferência de Jomtien – 1990). Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos Jomtien, Tailândia – 5 a 9 de março de 1990. Disponível em:
<http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm> Acesso em: 21 fev. 2015.

UNITIERRA. **Universidad de la Tierra**. Oaxaca. Disponível em:
<http://unitierra.blogspot.com.br/> Acesso em: 20 mai. 2015.

VINHAS, Moisés. Problemas Agrários-Camponeses do Brasil – 1968. In: STEDILE (Org.) **A questão Agrária no Brasil - o debate tradicional**: 1500-1960. v. 1, 2. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VOSS, Dulce Mari da Silva. **O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): contextos e discursos**. Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [38]: 43 - 67, janeiro/abril 2011. Disponível em:<

<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1542/1449>> Acesso em: 25 mar. 2015.

WALSH, Catherine. **Desenvolvimento como Buen Vivir: arranjos institucionais e laços (de)coloniais.**, 2010. Disponível em: <http://catherine-walsh.blogspot.com.br/2010/11/desenvolvimento-como-buen-vivir.html> Acesso em: 6 mai. 2015.

WALSH, Catherine. **Fanon y la pedagogía de-colonial.** Nuevamerica: La Revista de la Pátria Grande, n. 122, junho de 2009. Disponível em: <http://www.novamerica.org.br/revista_digital/L0122/rev_opiniao.asp> Acesso em: 21 jan. 2014.

WEYH, Cênio Back. Florestan Fernandes: a sociologia crítica aplicada à educação. In: STRECK, Danilo R.(Org.) **Fontes da Pedagogia Latino-americana – uma antologia.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010

ZANETTI, Maria Aparecida. **Política Educacional e a LDB: algumas reflexões.** Revista Livre Filosofar, Londrina – PR: Vozes, 1997. Disponível em: <<http://www.ifil.org/Biblioteca/zanetti.htm>> Acesso em: 8 set. 2014.

ZEMELMAN, Hugo. Hacia una Estrategia de Análisis Conjuntural. In: SEANE, José (Compilador). **Movimientos Sociales y Conflicto en América Latina.** CLACSO – 1ª ed, 1ª rep. Buenos Aires, 2004.