

# Movimentos Sociais e Escola Pública: uma metodologia para analisar projetos político-pedagógicos antagonísticos



Rui Gomes de Mattos de Mesquita

**RESUMO - Movimentos Sociais e Escola Pública: uma metodologia para analisar projetos político-pedagógicos antagonísticos.** Neste ensaio refletimos acerca do potencial antagonístico de ações político-pedagógicas. Procedemos – pensando na articulação entre modelos de democracia e tradições políticas – a uma breve análise da emergência dos sistemas públicos de ensino *vis-à-vis* o processo de estruturação dos Estados nacionais. Estabelecemos, a partir de uma comparação crítica entre as experiências político-pedagógicas da Central Única dos Trabalhadores (CUT) e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), vínculos epistemológicos entre educação, política, economia e cultura. Formulamos nossa crítica à noção republicana de unicidade do espaço público, para concluir que a construção de espaços político-culturais relativamente autônomos em relação à institucionalidade democrática é uma condição de possibilidade para a emergência de práticas político-pedagógicas antagonísticas.

Palavras-chave: **Escola Pública. Movimentos Sociais. Narrativa. Democracia. Antagonismo.**

**ABSTRACT - Social Movements and Public School: a methodology to analyse antagonistic political-pedagogical projects.** In this essay we reflect on the antagonistic potential of political-pedagogical actions. We have carried out – thinking on the articulation between political traditions and models of democracy – a brief analysis of the educational public sector *vis-à-vis* the structuring process of national states. We have established, since a critical comparison of the political-pedagogical experience of the Central Única dos Trabalhadores (CUT) (national trade unionist organization) and the Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) (landless movement), epistemological bindings among education, polity, economics and culture. We outlined our critics to the republican notion of public space unity, to say that the building of political-cultural spaces relatively autonomous to the democratic institutions is a possibility condition for the emergence of antagonistic political-pedagogical practices.

Keywords: **Public School. Social Movements. Narrative. Democracy. Antagonism.**

Pensar a relação entre movimentos sociais e escola pública remete, historicamente, a um processo de articulação entre os modelos social e liberal-representativo de democracia. O primeiro modelo tem raízes na *tradição localista* dos socialistas utópicos, anarquistas e democratas radicais na Europa (Eley, 2005; Mandel, 1987; Held, 2002), que guarda um valor narrativo de externalidade à formação dos Estados nacionais europeus no século XIX. O segundo modelo, constitutivo desses Estados, serviu de esteio à emergência de um sistema público nacional de ensino. Tal sistema, como veremos mais detalhadamente, atendia às demandas subjetivas (comportamentais) e objetivas de construção de um cidadão com sentimento de pertença nacional e talhado para o trabalho industrial (Manacorda; 1996; Boto, 2003; Foucault, 1977).

No Brasil pós-ditadura foi-se construindo, num processo de reestruturação e de construção de um espaço público, um modelo participativo de democracia para o qual concorreu de forma, diríamos, significativa, a ação do Partido dos Trabalhadores. Tal partido movido, ao menos inicialmente, por um *ethos* movimentalista e comunitarista daquela tradição localista (democracia social) – e em consonância com o discurso marxista-cristão da Teologia da Libertação (Lövy, 2000; Mainwaring, 2004) –, incorporava em seu programa a pauta de reivindicações de um pujante movimento de educação popular (Streck, 2006). Tal pauta teve inexoravelmente que se articular com o sistema oficial de ensino inserido numa institucionalidade democrática de matriz liberal-representativa. A defesa da escola pública, como veremos, está ligada ao risco/possibilidade de arrefecimento do potencial antagonístico (contra-hegemonia que se exerce mediante as contingências do jogo político e que leva em conta as tradições, mas não pressupõe identidades imanentes ao social) das propostas educacionais do campo popular.

Tendo em vista a relevância dessa questão, haja vista que o campo da educação popular no Brasil, historicamente ligado aos movimentos sociais, tem sofrido um refluxo considerável, elegemos como objetivo desse ensaio o desenvolvimento de instrumentos conceituais voltados para análise de projetos político-pedagógicos antagonísticos, assim como a identificação das condições de possibilidade para seu estabelecimento. Tal objetivo será perseguido através de uma articulação, construída ao longo do texto, entre educação, cultura, política e economia. Levaremos em consideração, para tal, a existência de dois eixos de análise: um teórico-epistemológico e outro histórico-sociológico.

Adotaremos, outrossim, a seguinte estratégia expositiva: 1) análise do paradigma moderno de ciência, delimitando alguns elementos analíticos com os quais pensaremos a emergência de uma escola pública e universal da educação *vis-à-vis* a estruturação do Estados nacionais na Europa; 2) análise da emergência do ensino público no Brasil e sua relação com as disputas em torno de projetos para a democracia brasileira, o que inclui as práticas e as reflexões teóricas dos movimentos sociais no campo educacional brasileiro; 3) comparação crítica das experiências político-pedagógicas da Central Única dos Trabalhadores (CUT) e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST),

como forma de melhor ilustrar a proposição epistemológica que se seguirá; 4) Delineamento das linhas gerais de nossa proposta epistemológica, com destaque para o conceito de *ambiente narrativo*; 5) Considerações finais.

## **Paradigma Moderno de Ciência e Emergência da Escola Nacional com Caráter Público e Universal na Europa**

É na Grécia antiga, a partir, principalmente de Platão, que se promove no plano filosófico uma separação entre *episteme* (conhecimento) e *pathos* (sensação) (Kohan, 2008; Jaeger, 1986). Advém daí a noção de racionalidade que permeia todo o imaginário moderno de ciência. Do ponto de vista político, a harmonia do mundo das idéias deveria ser reproduzida (ensinada) de forma a se construir uma *comunidade política*, ou seja, uma sociedade sem maiores antagonismos. A educação deveria se voltar para a construção de *cidadãos* movidos pela estética da harmonia (música) e controle das paixões (exercícios físicos), preceito do programa educativo de Platão que, “[...] concentrado numa elite dos melhores [...]” (Kohan, 2008, p. 44), procura despertar nos indivíduos o desejo *racional* de utilidade à comunidade política.

As narrativas modernas caracterizam-se, nessa esteira, por operar uma dicotomia entre sujeito e objeto, de forma a separarem a ontologia (que remete à estruturação dos seres e entes da sociedade) da epistemologia (conjuntos de conceitos que se mobilizam para representar a estruturação social). As principais metanarrativas modernas, o hegelianismo e o naturalismo, conformam-se através dessa dicotomia sujeito-objeto (Habermas, 2000; Laclau; Mouffe, 2001; Somers, 1995). Do ponto de vista político, marxismo e liberalismo, abordagens teóricas hegemônicas na modernidade (narrativas conceituais nos termos de Somers), alimentam o desejo de estabelecimento daquela comunidade política de que falamos. Há, entretanto, uma diferença fundamental no que tange ao aspecto temporal-narrativo. O liberalismo acredita que tal comunidade possa se realizar *no presente* e, por conseguinte, investe no *indivíduo* como receptor da ação educativa, o que guarda tensão com a tradição localista (comunitária), afim à construção de identidades coletivas. Já o marxismo, que remete para o *futuro* tal comunidade, guarda tensão com a noção liberal de indivíduo – que Marx e Engels (1987) chamaram de “mônada” em *A ideologia Alemã*. Sendo conformada pelo valor metanarrativo moderno de totalidade (Somers, 1995), a tradição marxista não deixa de guardar, outrossim, tensão com o localismo. Tal tensão se traduziu na defesa por parte de Marx, na I Internacional Comunista (1864), contra anarquistas e democratas radicais, da estratégia de se priorizar o espaço político nacional para destruir o Estado “burguês” (Mandel, 1987; Eley, 2005).

Tentava-se, de qualquer forma, estabelecer, com vistas à comunidade política – que requer uma espacialidade unificada e, portanto, rejeita a perspectiva localista –, uma correspondência entre epistemologia e ontologia, ao que

Laclau (1996) chama de investimento ideológico. O conceito de ideologia para Laclau remete ao desejo de fazer coincidir o ser e o conhecer, o racional e o real, de maneira que à harmonia no plano epistemológico corresponda uma noção de fechamento de uma totalidade social. As narrativas modernas de ciência, segundo Brockmeier e Harré (2003) (na linha do realismo crítico de Roy Bhaskar), tentam fazer coincidir sua estrutura lógica com a estrutura social. *Essa noção de totalidade social fechada, por seu turno, requer uma definição de cultura afim à questão da ordem social.* As ações educativas, sob essa perspectiva, estariam voltadas para um processo de transmissão cultural que harmoniza a estrutura lógica da totalidade (sincronicidade) com as mudanças sociais (diacronicidade). A emergência da escola nacional pública européia está estreitamente ligada a tal processo de transmissão.

Na epistemologia moderna, as *partes* da estrutura social (escola, fábrica, igreja, parlamento, etc), assim como as esferas sociais que as perpassam (economia, política, religião) estão, em tese, regidas por uma lógica relacional (lógica da diferença nos termos de Laclau) que, ao mesmo tempo em que *diferencia* uma das outras (o que dá ensejo a noções como a de *autonomia* da esfera política ou da educação), estabelece, nesse jogo relacional, suas identidades *e/* ou funções em relação ao conjunto da sociedade. Chamamos a atenção para o fato de que politizar uma dessas *partes/esferas* – o que remete a um descompasso entre o local e o universal –, significa colocar problemas, epistemológicos e políticos, à lógica relacional em questão, que pode ter denunciado seu caráter historicamente construído. Estabelece-se, nesses termos, uma tensão com uma crença, cara à modernidade, na existência de leis imanescentes que regem as relações sociais.

Uma primeira compreensão que achamos importante para pensar a relação entre movimentos sociais e educação pública é ressaltar que não há uma prioridade causal do econômico em relação ao político. A emergência da escola nacional pública na Europa remonta aos tempos da Revolução Francesa, contemporânea, portanto, à revolução industrial e concomitante à construção dos já referidos Estados nacionais (Boto, 2003). Processos políticos, econômicos e educacionais se articulam mutuamente constituindo culturas políticas que delimitam, por exemplo, qual deve ser a *finalidade* da escola e quais as *metodologias de ensino* que atendem a tais finalidades. Discordamos, portanto, das abordagens teóricas mais objetivistas, que, como Durkheim (1978), separam fatos sociais materiais (no âmbito do econômico) e não-materiais (como a educação, no âmbito da cultura). A emergência de um sistema público de ensino, assim, longe de apenas responder às demandas advindas de um desenvolvimento intrínseco a um suposto devir histórico da estrutura, é constitutiva dos Estados nacionais. Ao uniformizar a língua, discursos e tradições; a educação ajudou a construir novos sentimentos de pertença e, assim, a constituir um determinado *perfil de cidadão* (Boto, 2003).

Tal perfil não correspondia, conforme entendemos, a um plano laboratorial e pré-concebido. A invenção do indivíduo moderno era, ao mesmo tempo, conservadora e antagonística. Remetia ao desejo de moralização geracional, como herança da pedagogia jesuíta e calvinista – com herança nos gregos, conforme nos ensina Jaeger (1986) –, que via na infância a propensão ao vício, mas também lutava contra a fixidez do regime estamental medieval. O primado liberal do indivíduo, assim como as comunidades, não têm, chamamos a atenção, um valor absoluto, independente do jogo político em que se inserem. Estudos como o de Foucault (1977) e de Bentham (2000) mostram como a cultura urbana moderna (presídios, escolas, fábricas) era voltada à disciplina e ao controle. De fato, podemos encontrar em Locke, por exemplo, uma educação voltada para a formação de um *gentleman* moderno e conformista – o cidadão de “[...] boa maneiras” (Manacorda, 1996, p. 235-236). Na querela entre modernos e conservadores, o desprezo pelo latim e a valorização do conhecimento prático tinha, portanto, o inegável sentido de preparar um perfil de trabalhador fabril.

Em Kant também podemos encontrar uma educação voltada para a disciplina e para a assimilação dos códigos que regulam a sociedade industrial (Boto, 2003). É interessante notar, nesse contexto, a resistência de Kant a qualquer desenvolvimento de racionalidades particulares. A defesa do Estado de Direito, como portador de uma legislação que emana do povo, corresponde a uma noção de direito positivo que se forja desde o uso público e aberto da razão (Kant era contra, por exemplo, as lojas maçônicas) (Habermas, 1984). Note-se que para que a educação ganhe uma finalidade funcional, afim à lógica relacional da estrutura social, não pode haver qualquer alteridade espacial (localismo). A unicidade do espaço público, assim, é um pré-requisito, desde os gregos, para o estabelecimento da comunidade política. Sendo um liberal, Kant acreditava nessa comunidade operando no presente, o que o fazia investir numa clássica dicotomia na sociologia, a dicotomia indivíduo-sociedade.

Marx e Engels, no entanto, referenciados numa noção dialética (não-funcional) de totalidade, percebiam suas partes em conflito (tese e antítese). Influenciado por aquelas tradições localistas (anarquismo, socialismo utópico), Marx fazia a defesa do princípio da unidade entre ensino e trabalho (Nogueira, 1990). Concebia, para tal, a ação educativa ocorrendo no local de trabalho. Radicalmente externa, portanto – apesar de defender a bandeira liberal do ensino público, universal e laico (Manacorda, 1996) –, à institucionalidade democrática dos Estados em formação. Essa proposta, bastante afim à politização da economia e da educação, destinava-se exatamente a disputar o sentido do indivíduo que emergia das recentes transformações sociais. O princípio em questão procurava, a partir do conceito de alienação, combater a noção liberal do indivíduo isolado e abstrato, a que Marx chamava de “mônada”<sup>1</sup>. A estratégia política que prevaleceu na tradição marxista de centralidade das ações destinadas à derrubada do Estado “burguês” fez, como vimos, com que tais ações se direcionassem para o espaço público nacional. A crença na classe

operária como agente histórico da tarefa revolucionária servia como uma espécie de segurança ontológica, elemento ideológico balizador do acerto da estratégia em curso. A politização da economia/educação, que disputaria o sentido a ser dado ao indivíduo moderno, terminou por caracterizar-se como uma opção ou escolha preterida no seio da tradição socialista.

Na Europa da década de 1960, com a dupla crise da social-democracia e do socialismo (Eley, 2005; Held, 2002; Mandel, 1987), emergem na cena política uma diversidade de “novos” atores sociais, cuja característica básica é não se reduzirem seja a indivíduos ou classe (Laclau; Mouffe, 2001; Burity, 2002). Os movimentos sociais que daí emergem – tendo influenciado processo semelhante no Brasil (Gohn, 2007; Sader, 1988) – procedem a uma politização das esferas econômicas (ocupação de fábricas), educacional e cultural-comportamental. Surgem novos espaços e culturas políticas eivadas de subjetivismos coletivos (Santos, 2005) que se interpõem ao dualismo indivíduo-sociedade. Valores anarquistas-localistas são retomados e ressignificados (Brinton, 2003). O ambiente político mundial que daí erige é afim à circulação de valores do cristianismo primitivo que, presente em experiências narrativas como o maoísmo e o guevarismo, conformam a Teologia da Libertação na América Latina e, em especial, no Brasil.

### **Análise da Emergência do Ensino Público no Brasil e sua Relação com as Disputas em Torno de Projetos para a Democracia Brasileira**

Os movimentos sociais no Brasil fazem-se notar com maior pujança, na cena política brasileira, a partir da década de 1980 com o processo de transição democrática. “Novos” atores, como se referiu Eder Sader (1988), entraram em cena. Desde a década de 1960, o campo da educação popular no Brasil era animado por um conjunto de iniciativas que tinham na figura de Paulo Freire uma referência teórica e motivacional importante (Streck; 2006; Gadotti, 2006). A Revolução Cubana (1959) e as Comunidades Eclesiais de Base (cujos militantes animavam os Centros de Cultura Popular, os círculos de cultura e demais experiências no campo da educação popular da época, a exemplo das “40 horas de Angicos”) eram referências ideológicas e organizativas importantes. Em articulação com a narrativa marxista (correntes críticas à experiência da resistência armada), os movimentos sociais no campo educacional brasileiro discutiam os riscos e as possibilidades de se ter uma educação popular por dentro do sistema oficial de ensino (Paiva, 2003; Manfredi; Bastos, 1997). Para discutir essa questão se faz mister retomar, ainda que em linhas bastante gerais, o processo de emergência do sistema de ensino público no Brasil.

Tal sistema tem sua origem inexoravelmente ligada ao movimento dos pioneiros por uma educação nova ou progressiva, como chamava Anísio Teixeira (1977),

cujo manifesto foi assinado em 1932. A influência desse movimento no Brasil pode ser dividida (para efeito didático de exposição) em duas dimensões que se implicam mutuamente. Do ponto de vista linguístico, ideacional, a Escola Nova no Brasil foi um movimento que se opunha a um humanismo *tradicional* que, hegemônico pela Igreja católica e demais forças conservadoras, era altamente livresco e formalista (Azevedo, 1976). Procurava formar, desde a perspectiva do pragmatismo de John Dewey, um cidadão reflexivo voltado para construir uma cultura democrática que atendesse, por sua vez, as demandas da sociedade moderna – leia-se industrializada (Lourenço Filho, 1963). Na esteira de Dewey, assim, Teixeira defendia a vinculação do movimento educacional ao projeto político liberal de construção de uma cultura democrática participativa.

O escolanovismo no Brasil contribuiu, nesses termos, de forma significativa, para a estruturação de uma institucionalidade educacional no Brasil. Com a proclamação da República (1889), o princípio federativo, altamente descentralizador (o que fomentava o poder das elites locais e da Igreja sob o sistema de ensino), foi aprofundado. Os escolanovistas viram na Revolução de 1930 uma oportunidade para construir eixos nacionais para a educação brasileira. Iniciativas como a criação do Ministério da Educação e Saúde, Conselho Nacional de Educação, política de publicação no campo educacional com a revista *Biblioteca Brasileira*, entre outras, contribuía para *nacionalizar e verticalizar a educação brasileira*. A proposta dos Conselhos Municipais de Educação, que Teixeira implantou em Salvador em 1925 e que fazia parte da reforma educacional do Distrito Federal em 1928 procurava, com efeito, integrar os municípios num sistema nacional de educação. O localismo de Teixeira, contrapondo-se às elites locais – registram-se verdadeiras batalhas nos jornais de acordo com Santos (2000) –, era voltado à integração funcional da educação com a sociedade industrial (fornecimento de trabalhador). Tratava-se de construir um cidadão sem ancoragem espacial específica, ou seja, o cidadão liberal que se define em dualidade com a sociedade (espaço público liberal-republicano unificado).

Um indício interessante da verticalidade do localismo escolanovista, que é constitutivo, lembremos, do sistema de ensino público no Brasil, é que ele não era acompanhado de uma discussão mais profunda sobre a questão da *autonomia*. Segundo Azanha (2000), o termo autonomia só aparece três vezes no Manifesto de 1932 e, ainda assim, tal termo se restringe à dotação orçamentária e à questão regimental. Azanha, no que discordamos do autor, chama a atenção para os perigos de “autoritarismo” contidos nas experiências mais autonomistas em termos de educação popular e defende o discurso ético e republicano que, acoplado à “autonomia”, serviria como uma salvaguarda de prevalência dos interesses mais amplos da sociedade. A própria consideração desses interesses “mais amplos” corresponde, conforme percebemos, a uma espécie de “constrangimento” que as estruturas macrossociais exercem sobre as culturas locais. *Trata-se, portanto, de uma espécie de domesticação do localismo a partir da integração da escola a um sistema vertical-liberal de representação política*. Tal sistema, que ultrapassa a noção estritamente parlamentar de representa-

ção e inclui a escola, obedecendo a uma lógica relacional da totalidade social se define a partir de laços orgânicos (relacionais) com a economia.

Estamos aqui, com efeito, diante daquele momento de articulação entre os modelos social (socialismo) e representativo-formal de democracia. Para que a educação escape àquela lógica relacional (laços orgânicos entre política e economia) e, assim, possa se considerar um potencial antagonístico para a mesma, tem que problematizar o dualismo indivíduo-sociedade – pré-requisito do fechamento da estrutura social (comunidade política). Faz-se mister, nesse contexto, que se questione a autonomia da esfera política, preceito liberal básico (Santos, 2005) que serve de esteio ao discurso ético-republicano (Mesquita, 2009). É essa “autonomia” que consegue tornar hegemônica uma racionalidade segundo a qual o indivíduo-mônada é a unidade de representação política e, conseqüentemente, a unidade de recepção da ação educativa. É, com efeito, através dessa “autonomia” da esfera política e seu sistema de ensino que se consegue definir sua finalidade/função numa totalidade social.

Imprimir um sentido antagonístico à educação só seria possível em contraposição a tal discurso, mesmo que não se possa negá-lo, haja vista que se impõe como institucionalidade hegemônica. A educação popular no Brasil, na esteira de Paulo Freire (que se filiou ao PT ao voltar do exílio), é interpelada pelo discurso ético-republicano, que se consubstancia no chamado modo petista de governar. Essa é uma porta de entrada para integrar os movimentos sociais e seu projeto popular de educação numa institucionalidade educacional estruturada, desde os idos de 1930 com os escolanovistas, sob valores liberais. A política da dialogicidade de Paulo Freire tem, via fenomenologia, uma afinidade eletiva com a razão comunicativa de Habermas que, não por acaso, conforma as teorias participacionistas do PT em torno de experiências como o orçamento participativo – cuja referência de maior monta na academia é Avritzer (2002). Ambos, Habermas e Freire, não aceitando o objetivismo que define, de maneira teleológica, a classe como agente prioritário da revolução (ainda que Freire não rompa politicamente com investimento na identidade de classe), não percebem que sua crítica ao dualismo classe-Estado no marxismo não é acompanhada de uma alternativa ao dualismo indivíduo-sociedade, característico das teorias microssociais.

É a partir desse entendimento – que remete à necessidade de politização da dimensão cultural e de posicionamento dos projetos político-pedagógicos antagonísticos numa externalidade relativa à institucionalidade democrática – que podemos formular uma comparação crítica das práticas político-pedagógicas da CUT e do MST.

## **As Práticas Político-Pedagógicas da CUT e do MST**

As ações da CUT se voltam na década de 1990 – num quadro de refluxo do sindicalismo, que se aprofunda com a crise do socialismo e avanço do

neoliberalismo (Antunes, 1993a; Antunes, 1993b; Boito Jr, 1999; Boito Jr, 2002) – para a participação em programas federais como *Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador* (Planfor) (Bulhões, 2004; Rummert, 2004). Trabalha-se, apesar da resistência dos sindicatos *combativos*, com a noção (não-crítica) da educação como instrumento de diminuição das desigualdades sociais. O embaite pedagógico está, portanto, entrelaçado com a disputa entre as linhas sindicais classistas e cidadão-propositivas (Affonso, 2001; Tumolo, 2002). Observa-se, na prática político-pedagógica da CUT, alguns elementos de adaptação à institucionalidade *democrática* e perda do horizonte socialista.

Percebe-se, num contexto em que se *tende a apartar formação política e profissional*, a absorção de valores basilares do liberalismo, posto que a ação pedagógica cutista volta-se para a capacitação de *cidadãos* de acordo com as necessidades do mercado de trabalho. A partir de 1989, com a fundação do *Conselho de Escolas Operárias* e em tensão com a referida tendência, tomam-se iniciativas no sentido de ir além dos cursos conveniados (Senai, Sesc, Sesi etc) com o governo central (Manfredi e Bastos, 1997). Inserido numa estratégia política de construção de um *modelo participativo de democracia*, essas iniciativas propõem-se a *rearticular formação técnica e política* através da ação em *espaços de governabilidade*. Objetiva-se empreender uma luta “[...] em prol de uma escola popular e pública que atenda aos interesses da classe trabalhadora” (Manfredi e Bastos, 1997, p. 124).

O MST também pretende articular formação profissional e política. Sua Escola do Campo não objetiva, entretanto, a formação profissional de “cidadãos” para a economia capitalista e sim para um tipo de cooperativismo inserido em um projeto político coletivo (Caldart, 2003). A Escola do Campo ambiciona integrar o momento pedagógico ao momento político de forma mais estreita do que acontece na CUT. A metáfora da *escola em movimento* parece perseguir uma articulação perdida entre espaços historicamente diferenciados (poder, trabalho, escola) – o que tensiona os elos articulatórios do modelo representativo de democracia. As dimensões política e econômica são instadas a articularem-se e a constituir, num mesmo *espaço*, a ação pedagógica.

O projeto pedagógico do MST é conformado no bojo da noção organizativa de *territorialidade* (Stedile, 2005). Esta, como observamos em trabalho anterior (Mesquita, 2009), ao privilegiar uma tradição horizontal de política, entra em choque com a *tematização* (verticalizante), concepção que hegemoniza as políticas públicas. Assim, ao manter certa externalidade em relação à institucionalidade democrática, guarda tensão com o princípio liberal-republicano de autonomia da esfera política. Essa *externalidade* põe no campo do *razoável* e do factível a articulação da educação com a economia e a política, como se entrevê em Vendramini (2005). Não podemos, entretanto, tomar tal articulação como fato dado e sem percalços, se constituindo mais num horizonte do que numa realidade.

A CUT, como vimos, só expressou preocupação mais sistemática com a educação a partir da década de 1990, num quadro de reestruturação produtiva

(Oliveira, 2005a) e de refluxo do movimento sindical (Antunes, 1993b). Completa-se, assim, por parte do Estado, um processo de transferência para a sociedade da responsabilidade para com a educação (Fernandes, 2004). Entendemos que tal preocupação é parte constitutiva de uma estratégia política mais ampla de reação à hegemonia do neoliberalismo inaugurado, no Brasil, no final da década de 1980 (Giannotti; Lopes Neto, 1991; Boito Jr, 1999; Boito Jr, 2002). O sindicalismo cutista, apesar de manter inercialmente a referência classista, volta seu projeto pedagógico para a preparação (ainda que crítica) de indivíduos a serem inseridos no mercado de trabalho. Manter o discurso classista – que terminou arrefecendo sua radicalidade inicial – funcionou mais como um artifício ideológico de manutenção da coerência com a narrativa marxista. Tal prática tem como efeito concreto a alteração identitária dos receptores das políticas públicas educacionais.

O investimento na *qualificação* profissional como forma de resistir às mudanças no mundo do trabalho não deixa de ser – ainda que se tenha em vista a luta hegemônica (Oliveira, 2005a; Manfredi; Bastos, 1997) – ideologicamente interpelado pelo discurso empresarial. Este último, desde a década de 1980, insiste na equivalência entre qualificação e ascensão sócio-econômica. Alguns estudos têm, entretanto, sob diversos enfoques, contestado tal relação de causalidade (Oliveira, 2005b; Alves, 2000). Acusam o caráter conservador de uma ação pedagógica voltada a atender os reclamos e as necessidades do capital por habilidades de flexibilidade e de polivalência (Invernizzi, 2000). Abrem-se, assim, os flancos para a crítica ideológica, pois o que está sendo denunciado é a contingencialidade (não-universalidade) da ação de *qualificar* e *construir habilidades cognitivas*. Esses significantes, não podendo ser simplesmente descartados, vêm a adquirir sentidos e efeitos sociais específicos (significados) mediante a luta por hegemonia.

Suscitamos tal discussão a partir da relação entre o conceito de *significante vazio* (que remete, no campo da análise do discurso, à não-correspondência entre significante e significado) e a noção laclauiana de hegemonia. Laclau e Mouffe (2001) entendem que a própria existência da luta hegemônica interdita a noção de um sistema fechado de identidades relacionais, ou seja, um sistema em que os sentidos dos significantes estão completamente fixados. Não fosse a vacuidade dos significantes, não haveria campo para nenhuma articulação e a repetição do significado seria a tônica da política.

Pondo à mostra os vínculos entre o sentido individualista adquirido por *qualificação* ou *desenvolvimento de habilidades cognitivas*, as necessidades do capital (educação-economia) e a estrutura lógica da democracia liberal-representativa (indivíduo como unidade de representação política) (educação-política), a *autonomia* (racionalidade própria universalizante) da ação educativa é igualmente posta à prova. Desconstruir a naturalidade dos vínculos entre as esferas do social pressupõe um estranhamento que só é possível mediante a construção de espaços político-culturais relativamente autônomos em relação à estrutura social. No cerne desse estranhamento está o questionamento da

equivalência construída principalmente na década de 1980 entre “trabalhador” e “cidadão” (Mesquita, 2009).

Tal equivalência exclui da análise político-educacional o questionamento acerca dos espaços sociais destinados à prática pedagógica. Sob a égide de modelos liberais de democracia, o “cidadão” torna-se abstrato (sem ancoragem local), o que facilita a construção ideológica da *autonomia* educacional. O apartamento da ação pedagógica do espaço da produção revela-se, assim, condição *sine-qua-non* para uma educação dirigida ao cidadão(-trabalhador). Essa operação restringe o potencial antagonístico da ação pedagógica, posto que inibe perspectivas mais coletivistas capazes de colocar em pauta uma educação voltada para o controle do processo produtivo, conforme princípio marxiano (Nogueira, 1990). Reverter esse quadro requer, como vimos, a construção de espaços político-culturais mais autônomos, o que pode ser vislumbrado, ainda que em outros termos, na prática político-pedagógica do MST.

Vendramini (2004), refletindo sobre práticas educativas emancipatórias em Portugal, chama a atenção para o potencial epistemológico da *educação experiencial*, sobretudo das experiências desencadeadas em *contextos locais*, pois capazes de gerar reflexões contra-hegemônicas acerca do sentido da escola. A autora aponta que a emergência do *local* na prática educativa advém da crise dos espaços tradicionais de socialização ligados ao assalariamento e ao Estado de bem-estar social (escola, família, sindicato)<sup>3</sup>. Denuncia então que a ação pedagógica hegemônica funda-se numa suposta *intemporalidade e extraterritorialidade* da escola (universalidade, *autonomia*).

Essa relação entre o local e as práticas pedagógicas antagonísticas está presente na experiência do MST. A Escola do Campo resiste à redução da *formação* à profissionalização voltada para o atendimento das necessidades do capital. A pergunta que permanece é acerca de como as escolhas políticas estratégicas mais gerais envidadas pelo MST se relacionam com seu projeto pedagógico.

Uma característica da ação pedagógica do MST a ser mais bem explorada é o rompimento com os limites institucionais da *escola* como espaço *per se* de ancoragem do processo ensino-aprendizagem. A metáfora da *escola em movimento* tem a qualidade de propiciar, no âmbito do movimento dos sem terra, entendido como um espaço político-cultural relativamente autônomo, momentos de aprendizagem em que a ação concreta (e não a mera simulação, tônica de um fazer educativo escolar centrado, metodologicamente, em situações de artificialidade) está no cerne mesmo do aprendizado.

Revela-se, assim, uma dimensão ontológica do político (Laclau; Mouffe, 2001), pois as práticas político-pedagógicas de participação estimuladas pelo MST (habilidades cognitivas) modificam, como observa Paiva (2003), “[...] o comportamento dos sujeitos nas suas relações cotidianas”, apontando para a construção de novas “identidades” e “cultura política” (Paiva, 2003, p. 1). A decisão de guardar certa externalidade/tensão aos/com os espaços político-sociais hegemônicos tem implicações de ordem “estratégica”, pois possibilita

o descolamento da cultura da ordem social. É assim que entendemos a importância que Paiva (2003, p.3) imputa às “[...] mudanças de mentalidade e de comportamento dos indivíduos”. Paiva, nos nossos termos, preconiza uma articulação entre educação, cultura e política:

[...] na dinâmica constitutiva dos movimentos sociais, elaboram-se conhecimentos que são apropriados e formam os próprios sujeitos que ao serem construídos se *opõem aos papéis sociais e à lógica de dominação*. É deste processo que deriva a *função educativa dos movimentos sociais*, à medida que se tornam *espaços por excelência de um aprendizado político e social*. Os fenômenos discursivo e político tornam-se para os indivíduos que deles participam *referência tanto objetiva quanto subjetiva*. Objetiva quanto à estrutura de condução de suas ações e subjetiva enquanto suporte de sustentação de seu modo de agir, através dos sentimentos e emoções, medos; enfim nas relações afetivas, envolvendo todas as esferas de valores normativos e éticos (grifos nossos) (Paiva, 2003, p. 4).

Opor-se aos *papéis sociais e à lógica de dominação* é uma tarefa que requer descolamento cultural, politicamente construído, da ordem social. Para além do espaço escolar oficial, os movimentos sociais podem adquirir uma *função educativa*, sendo que, para tal, têm que se qualificar como *espaços de aprendizado*. A centralidade metodológica da ação no fazer educativo só é possível, outrossim, mediante suportes *objetivos e subjetivos* (espaço político-cultural).

Essa discussão perderia poder de convencimento caso desconsiderasse a *necessidade*, hegemonicamente imposta, de articulação com a escola oficial (o que desessencializa as experiências local-comunitárias). Tal articulação, outrossim, qualifica-se quando os atores sociais apresentam demandas coletivas ao poder público que tensionam com o fazer educativo voltado para a formação do indivíduo universal do liberalismo (cidadão-trabalhador talhado segundo os interesses do capital). Aos militantes-educandos do MST são oferecidas oportunidades de formação voltadas ao desenvolvimento de habilidades que atendam aos anseios do movimento de “[...] organização e intervenção políticas na realidade social” (Paiva, 2003, p. 11). Refletir acerca desse tipo coletivo-local de demanda faz-nos compreender a preocupação de Barreto (2006), para quem *a construção de direitos* no campo só é possível quando o próprio Estado passar a ser objeto de educação.

As *habilidades* desenvolvidas nos educandos excedem os limites das questões político-organizativas. Ao antepor-se, com demandas coletivas, à lógica estrutural da institucionalidade democrática, um projeto político-pedagógico antagonístico contrapõe-se às demandas do capital ao sistema educacional. Um resultado dessa disputa hegemônica é que as tecnologias de produção passam a ter sua racionalidade questionada. Vejamos essa passagem do artigo de Andrioli (2007):

A indústria agrícola tenta estimular o uso de tecnologias aos agricultores para que o trabalho produtivo e a correspondente mais valia relativa no conjunto do sistema produtivo aumente. O trabalho de uma família de agricultores passa a ser adaptado à lógica da produção capitalista através da adoção de técnicas mais “modernas”. *Através da divisão do trabalho é possível, de maneira semelhante como na indústria, a separação do planejamento do trabalho de sua execução, de forma que os agricultores, assim como os trabalhadores da indústria, passam a ser subjugados ao poder da técnica.* Partindo-se do pressuposto de que existe uma *correspondência entre o paradigma da técnica e o sistema político vigente*, os agricultores são levados, gradativamente, através das instituições políticas, a se adaptarem ao modelo técnico mais adequado às relações capitalistas (grifo nosso) (Andrioli, 2007, p. 4).

Abstraímos daqui que aquela pretensa intemporalidade e extraterritorialidade do fazer educativo podem ser entendidas como pré-requisitos da *separação do planejamento do trabalho de sua execução*. Só assim, quando a técnica ganha ares de universalidade, é que os trabalhadores – cidadãos desterritorializados no bojo do *sistema político vigente* – podem ser interpelados ideologicamente pelo capital.

### **Ambiente Narrativo: uma proposta conceitual para análise de projetos político-pedagógicos antagonísticos**

Há em nosso argumento uma questão de fundo: como conceber, para além das amarras estruturalistas e da existência de sujeitos autocentrados, a possibilidade de emergência de ações político-pedagógicas antagonísticas? Práticas educativas antagonísticas demandam, outrossim, uma postura mais “criativa” e menos reprodutiva diante do conhecimento<sup>4</sup> (Galo, 2003; Arroyo, 2008; Kohan, 2008). Em que condições podem emergir um processo educativo de tal natureza? Para responder essa questão, uma outra dimensão social, entreposta na relação entre educação, política e economia tem que ser considerada. Trata-se da dimensão cultural que, descolada da ordem social, desafia, como temos visto, as lógicas epistemológicas totalizantes. Estas últimas, referenciadas numa noção mais fechada de estrutura, tendem a fixar o sentido político da educação. Assumimos, nesse contexto, o desafio teórico de superar a dicotomia sujeito/objeto.

Essa problemática guarda afinidade com a teoria do discurso de Ernesto Laclau (1986; 1993; 1996; 2005) e Chantal Mouffe (1996; 2002), de matriz pós-estruturalista. Para que se possa visualizar a contribuição que tal abordagem pode trazer para a compreensão dos processos educativos cumpre proceder a uma breve exposição histórica da emergência, nas ciências sociais, de uma preocupação político-metodológica com a questão da *identidade*. Foi a partir dessa questão que desenvolvemos – em triangulação com a análise de

narrativas de Margaret Somers (Somers, 1995; Somers; Gibson, 1995) e a semiótica de A. J. Greimas (1976) – o conceito de *ambiente narrativo*.

A discussão em torno de uma dimensão cultural deslocada da ordem social ganha evidência na década de 1980 na Europa, com a emergência de um leque de “novos” atores coletivos (Mouffe, 1996; Burity, 2002), que construíam espaços políticos de ação não redutíveis seja a indivíduos ou classes sociais. Verificou-se um retorno da questão democrática (Laclau; Mouffe, 2001; Lefort, 1987), desta feita observando-se a *dimensão política da constituição das identidades sociais*. Aprofundemos.

A questão identitária tem na emergência dos Estados nacionais sua condição de possibilidade. Isso porque as Nações são expressões materiais de um processo de diferenciação social que tende a desnaturalizar o ordenamento social (estrutura e relacionalidade de suas partes constitutivas). A escola está inextricavelmente ligada a um sistema político que é parte integrante de uma estrutura social de âmbito nacional. É, portanto, somente a partir do século XIX que a escola se torna uma instituição *universal*, passando a ficar a cargo do Estado e ser objeto de disputa (Nóvoa, 1991). Falar em educação remete, nesse contexto, à consideração daquela tensão entre as tradições local-comunitárias, jacobinas, socialistas utópicas (das quais o marxismo é herdeiro) e aquelas forças que tomavam o espaço nacional como palco preferencial da política. É, portanto, em torno da articulação entre o local e o nacional e dos diferentes modelos de democracia que tal articulação remete que se centra nossa discussão. Esse momento de articulação enseja noções específicas de *autonomia* da educação que implicam diretamente nas condições de possibilidade para a construção de projetos político-pedagógicos antagonísticos. Inserimos aqui nossa contribuição à sociologia da educação, que tem procurado superar a polaridade entre enfoques macroanalíticos, que desprezam as dimensões organizacionais dos fenômenos educativos, e microanalíticos, mais preocupados com a sala de aula (Marques, 2000; Lima, 2001).

O conceito de ambiente narrativo procura captar a relação entre constituição de identidades coletivas e ação de representação política, que ocorre, como vimos, numa escala bem mais ampla do que a representação no espaço estritamente parlamentar. *O ambiente narrativo pode ser definido como um lugar topológico de articulação entre as estruturas narrativas mais profundas (tradição política) e a superfície discursiva (realidade)*. Trata-se de um espaço de *articulação*, o que ressalta tanto o trabalho da agência ou de uma subjetividade política, como o caráter constitutivamente compósito dos objetos sociais – contaminados pelas tradições e práticas políticas.

Há aqui que se considerar a proposição de Greimas que, questionando a pretensão de veridicção do discurso científico, relaciona o conceito de coerência à *isotopia*, que é a “permanência recorrente, ao longo do discurso, de um mesmo feixe de categorias justificáveis de uma organização paradigmática” (Greimas, 1976, p. 12). É dessa organização paradigmática, ou sintaxe narrativa

(estrutura), que provêm os sistemas de valores (verdade) que conformam as narrativas. O recurso às estruturas narrativas, contudo, como antevimos, não pode acontecer ao bel prazer dos atores políticos, tendo que se articular à realidade. A ação política depende, assim, da existência de um contexto receptivo, ou “terreno ideológico fértil”, como diria Laclau alhures.

Nesse caso, a isotopia – lugar comum do discurso que lhe garante *coerência* – depende da existência de um espaço social que lhe seja receptivo e capaz de promover um efeito de verdade. Com isso, a depender da dimensão das crises, que evidenciam um terreno social deslocado, e da “eficácia” das narrativas antagonísticas, pode-se perceber mais ou menos radicalmente uma instabilidade nas fronteiras do socialmente instituído, que estabelecem os limites entre economia/política/educação. A estabilidade dessas fronteiras corresponde ao que Laclau chama de *hegemonia*, uma prática política que só existe por conta do caráter contingente e aberto das relações sociais (Howarth, 2000). Como efeito da prática hegemônica, as partes articuladas têm suas identidades prévias constantemente transmutadas de forma que já não podemos falar de *mediação* no sentido de ter “[...] um pé no mundo de fato e outro no universo narrativo[...]”, como defendem, na perspectiva do realismo crítico, Brockmeier; Harré, (2003, p. 534). *O conceito de ambiente narrativo, então, procura englobar esses dois pólos como momentos internos da prática hegemônica, de forma que, levando em conta certa antropomorfização (cultura) do universo narrativo, possamos entender como os atores políticos constituem suas identidades no bojo da própria luta pela fixação de sentidos narrativos, que, por sua vez, se dá em consonância a uma materialidade do social entendida como sendo também resultante daquela prática.*

Partindo do conceito de discurso de Laclau (2005) (sistema de diferenças articuladas numa totalidade significativa), que engloba o linguístico e o extralinguístico, desenvolvemos a noção de *amplitude do ambiente narrativo*, como forma de aproximar as regras de construção dos discursos com as práticas políticas. Howarth (2000; 2002), num intento de fugir das amarras estruturalistas da arqueologia foucaultiana (e do que considera um certo idealismo linguístico do conceito de formação discursiva), propõe que as práticas sociais seriam envidadas desde *interesses* engendrados por *ideologias em constituição*. Essa perspectiva propõe-se a romper com a reciprocidade entre as regras que idealmente governam a produção de sentenças (formação discursiva) e a produção propriamente dita de tais sentenças. Ao ressaltar o caráter performático da ação política, Howarth (2000) denuncia que Foucault hipostasia as regras ao entendê-las como causas subjacentes das práticas e, assim, problematiza sua definição de formação discursiva como uma dispersão de sentenças/elementos.

Através do conceito de ambiente narrativo propomos que quanto mais autônomo for um espaço político-cultural maior será a capacidade dos atores de intervir politicamente no sentido de desvencilhar-se daquelas narrativas

que teimam em constituir tais espaços como momento interno de um processo histórico-narrativo. A emergência da escola como instituição democrática, parte constitutiva dos Estados nacionais, por exemplo, pode ser contestada mediante sua inserção num projeto político radicalmente antagonístico. Uma maior amplitude do ambiente narrativo é que confere plausibilidade a tal contestação (isotopia em Greimas).

Acessa-se tal amplitude mediante a consideração de dois vetores. Num eixo horizontal, tem-se a extensão dos setores sociais em crise (deslocamento), de forma que quanto maior for essa extensão maior será a quantidade de instituições e de organizações que se abrirão como lócus da política. Num eixo vertical, tem-se a *profundidade com que as estruturas narrativas são passíveis de articulação*. Isso tem a ver com o grau de radicalidade com que se podem questionar sentidos e valores narrativos mais ou menos fortemente fixados. Tal radicalidade se define no nível da dimensão da crise social porque se passa e depende da construção de espaços político-culturais para *qualificar* seu poder de intervenção no espaço público.

## Considerações Finais

Acreditamos, à guisa de conclusão, que, através do conceito de ambiente narrativo, podemos construir novos parâmetros analíticos capazes de desafiar *verdades* a muito sedimentadas. Por exemplo, a crença na escola republicana, que se ancora na noção ideológica de autonomia da esfera política, é seriamente posta à prova.

As ações pedagógicas dos movimentos sociais devem, uma vez que se pretendam antagonísticas, ser pensadas como parte constitutiva de uma estratégia política mais ampla. O poder/possibilidade de se imprimir determinado sentido pretendido ao fazer educativo está em estreita relação com os *espaços político-sociais* destinados a tal prática. Isto porque os espaços sociais hegemônicos, que não pertencem a uma lógica imanente ao social, são historicamente constituídos por valores que conformam parcialmente a identidade dos atores políticos neles inseridos. Tal percepção valoriza o investimento político-educativo na *dimensão local*, posto que desnaturaliza identidades historicamente fixadas na modernidade como indivíduo e classe.

Advém daí a compreensão de certa *ontologia do político* que, tendo informado a construção do presente ensaio, chama a atenção para a importância da politização da cultura, como pré-requisito para a quebra das lógicas relacionais constitutivas das estruturas sociais. Rompendo com a noção de existência de identidades que emanam do social, *esta ontologia preconiza a construção de espaços político-culturais relativamente autônomos em relação à institucionalidade democrática como condição de possibilidade para a emergência de projetos político-pedagógicos antagonísticos*.

Tais espaços, apresentando-se mais férteis para a circulação de valores contra-hegemônicos, tornam factível o estranhamento do adjetivo *público* posto ao nosso sistema de ensino e possibilitam aos atores políticos apresentarem demandas coletivas que tensionam os elos da lógica relacional hegemônica entre política, economia e educação.

*Recebido em março de 2009 e aprovado em julho de 2009.*

### Notas

- 1 Marx e Engels tinham em mente, ao utilizarem tal termo, combater a universalidade abstrata do indivíduo liberal, intuindo, inclusive, a importância da linguagem/relacionalidade para a construção da consciência. A seguinte passagem de *A Ideologia Alemã* é bastante ilustrativa neste sentido: “Desde o início pesa sobre ‘o espírito’ a maldição de estar ‘contaminado’ pela matéria, que se apresenta sobre a forma de camadas de ar em movimento, de sons, em suma, de linguagem. A linguagem é tão antiga quanto a consciência – a linguagem é a consciência real, prática, que existe para os outros homens e, portanto, existe para mim mesmo; e a linguagem nasce, como a consciência, da carência, da necessidade de intercâmbio entre os outros homens... A consciência, portanto, é desde o início um produto social, e continuará sendo enquanto existirem homens” (Marx e Engels, 1987, p. 43).
- 2 Cidade do sertão do Rio Grande do Norte onde, em 1963, Paulo Freire praticou, pela primeira vez, seu método de alfabetização de adultos. Tal experiência, pautado na construção dos círculos de cultura, veio a ganhar, segundo José Willington Germano (1997), projeção nacional e internacional.
- 3 É o deslocamento – crises e eventos sociais que trazem à tona a precariedade de todo fechamento estrutural, numa perspectiva laclauiana, que possibilita a emergência do sujeito. A “força do deslocamento”, assim, advém da impossibilidade da constituição da sociedade, “do elemento de negatividade inerente à experiência humana, [do] elemento de ruptura e crise que ameaça nossas formas sociais – ideológicas –, o campo da objetividade” (Stavrakakis, 2000; 100).
- 4 Apesar de considerarmos ser plausível uma postura criativa diante do conhecimento, estamos cientes do cuidado que se deve tomar, nos termos da perspectiva teórica aqui adotada (que tem como eixo central a teoria do discurso laclauiana), para não incorrerem na crença em uma subjetividade política dada, ou seja, já realizada e constituída anteriormente às práticas educacionais. Proceder de tal maneira equivaleria a operar segundo os códigos da dicotomia sujeito-objeto, que pretendemos superar.

## Referências

- AFFONSO, Cláudia. **A CUT Conselheira**: tripartismo e formação profissional. Concepções e práticas sindicais nos anos 90. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2001.
- ALVES, Ana Elizabeth Santos. **A Qualificação no Novo Contexto da Automação e Flexibilização do Trabalho**: um estudo do setor bancário. Disponível em <http://www.anped.org.br>. Acesso em 03 mar. 2009.
- ANDRIOLI, Antônio Inácio. **Tecnologia e Agricultura Familiar**: o movimento agroecológico como espaço de educação. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em 03 mar. 2007.
- ANTUNES, Ricardo. A CUT entre o Classismo e a Social-democracia. In: NETO, Sebastião L.; GIANNOTTI, Vito (Org.). **Para onde vai a CUT?**. São Paulo: Scritta Editorial, 1993a. P. 85-94.
- ANTUNES, Ricardo. Impasses e Desafios: a crise e os sindicatos. **Teoria e Debate**, São Paulo, n. 20, p. 66-69, 1993b.
- ARROYO, Miguel G. A infância Interroga a Pedagogia. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Org.). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008. P. 119-140.
- AVRITZER, Leonardo. O Orçamento Participativo: as experiências de Porto Alegre e Belo Horizonte. In: DAGNINO, Evelina (Org.). **Sociedade Civil e Espaços Públicos no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- AZANHA, José Mário. **Proposta Pedagógica e Autonomia da Escola**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação: mimeo, 2000.
- AZEVEDO, Fernando de. **A transformação da cultura**. São Paulo: Melhoramentos, 1976.
- BARRETO, Sônia Pereira. **A Experiência de Escolarização de Trabalhadores Rurais em Baturité - Ceará**: a construção ou a destituição do direito à educação no campo. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em 03 mar. 2009.
- BENTHAM, Jeremy. **O Panóptico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- BOITO JÚNIOR, Armando. Neoliberalismo e corporativismo de Estado no Brasil. In: ARAÚJO, Angela (Org.). **Do corporativismo ao Neoliberalismo**: estado e trabalhadores no Brasil e na Inglaterra. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002. P. 59-87.
- BOITO JÚNIOR, Armando. **Política Neoliberal e Sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1999.
- BOTO, Carlota. Na Revolução Francesa, os Princípios Democráticos da Escola Pública, Llaica e Gratuita: o relatório de Condorcet. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24. N. 84, p. 735-762, set. 2003.
- BRINTON, Maurice. **Paris**: maio de 68. São Paulo: Conrad Livros, 2003.
- BROCKMEIER, Jens; HARRÉ, Rom. Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo. **Psicologia**: reflexão e crítica, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 525-535, 2003.

- BULHÕES, Maria da Graça Pinto. Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador: Planfor: acertos, limites e desafios vistos do extremo sul. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 39-49, 2004.
- BURITY, Joanildo Albuquerque. Cultura e Cultura Política: sobre retornos e retrocessos, **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v.33, p.7-31, 2002.
- CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. **Currículo Sem Fronteira** [recurso eletrônico], v. 3, n. 1, p. 60-81, jan./jun., 2003.
- DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- ELEY, Geoff. **Forjando a Democracia**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.
- FERNANDES, Andréa Paixão. **O Diálogo Entre Trabalho e Educação de Jovens e Adultos: e a formação do cidadão?**. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em 03 mar. 2009.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1977.
- GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação: um estudo introdutório**. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- GALO, Sílvio. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- GERMANO, José Willington. As Quarenta horas de Angicos. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 43, n. 59, p. 389-393, ago., 1997.
- GIANNOTTI, Vito; NETO, Sebastião Lopes. **CUT ontem e hoje**. São Paulo: Vozes, 1991.
- GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos Movimentos Sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. 6ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- GREIMAS, Algirdas Julien. **Semiótica e Ciência Sociais**. São Paulo: Cultrix, 1976.
- HABERMAS, Jürgen. **Mudança Estrutural da Esfera Pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.
- HABERMAS, Jürgen. **O Discurso Filosófico da Modernidade: doze lições**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- HELD, David. **Modelos de Democracia**. Madri: Editora Aleanza Ensayo, 2002.
- HOWARTH, David. **Discourse**. Philadelphia: Open University Press, 2000.
- HOWARTH, David. Uma Arqueologia do Discurso? avaliando a explicação e a crítica da ideologia de Michel Foucault. **Political Studies**, v. 50, p. 117-135, 2002.
- INVERNIZZI, Noela. **Qualificação e Novas Formas de Controle da Força de Trabalho no Processo de Reestruturação da Indústria Brasileira: tendências dos últimos vinte anos**. Disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br). Acesso em 03 mar. 2009.
- JAEGER, Werner. **Paideia: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- KOHAN, Walter Omar. Infância e filosofia. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. P. 40-61.
- LACLAU, Ernesto. Os Novos Movimentos Sociais e a Pluralidade do Social. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 41-47, 1986.

- LACLAU, Ernesto. **Nuevas Reflexiones Sobre la Revolución de Nuestro Tiempo**. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1993.
- LACLAU, Ernesto. Poder e Representação. **Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, n.7, p. 7-28, dez., 1996.
- LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemony e Socialist Strategy: towards a radical democratic politics**. 2. ed. Londres: Verso, 2001.
- LACLAU, Ernesto. **La Razón Populista**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, AS, 2005.
- LEFORT, Claude. **A Invenção Democrática**. 2. Ed. São Paulo. Brasiliense, 1987.
- LIMA, Licínio C. de. **A Escola Como Organização Educativa**. São Paulo: Cortez, 2001.
- LOURENÇO FILHO, Manuel Berqstrom. **Introdução ao Estudo da Escola Nova**. São Paulo: Melhoramentos, 1963.
- LÖWY, Michael. **A Guerra dos Deuses: religião e política na América Latina**. Petrópolis. Vozes, 2000.
- MAINWARING, Scott. **Igreja Católica e Política no Brasil (1916-1985)**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- MANDEL, Ernest. **O Lugar do Marxismo na História**. São Paulo: Editora Aparte Ltda, 1987.
- MANFREDI, Sílvia Maria; BASTOS, Solange. Experiências e Projetos de Formação Social entre os Trabalhadores Brasileiros. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.18, n. 60, p. 117-143, dez., 1997.
- MARQUES, Luciana Rosa. **Projeto Político-pedagógico: construindo a autonomia das escolas públicas? As representações sociais dos conselheiros**. Dissertação (Mestrado em educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2000.
- MARX, Karl; ENGELS, Frederic. **A Ideologia Alemã**. 6. Ed. São Paulo: Hucitec, 1987.
- MESQUITA, Rui G. M. **Representação Política e Constituição de Identidades Coletivas: estudo sobre a narrativa petista**. Tese (Doutorado) Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.
- MOUFFE, Chantal. **Politics and Passion**. London: Centre for the Study of Democracy, 2002.
- MOUFFE, Chantal. **O Regresso do Político**. Lisboa: Gradiva Publicações, 1996.
- NOGUEIRA, Maria Alice. **Educação, Saber, Produção em Marx e Engels**. São Paulo: Cortez, 1990.
- NÓVOA, Antonio. Para o Estudo Sócio-histórico da Gênese e Desenvolvimento da Profissão Docente. **Revista Teoria & Educação**, Maringá, n. 3, p. 109-139, 1991.
- OLIVEIRA, Ramon de. **Empresariado Industrial e a Educação Brasileira: qualificar para competir?**. São Paulo: Cortez, 2005a.
- OLIVEIRA, Ramon de. **As Respostas das Centrais Sindicais (CUT e Força Sindical): à crise do emprego no âmbito do Plano Estadual de qualificação profissional: relatório de pesquisa/CNPq**. Brasília: CNPq, 2005b.
- PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil**. São Paulo: Loyola, 2003.

RUMMERT, Sonia Maria. Programa Integração: avanços e contradições de uma proposta de educação formulada pelos trabalhadores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 138-153, set./dez. 2004.

SADER, Eder. **Quando Novos Atores Entram em Cena**: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-80. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela Mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Heloisa Occhiuzzi dos. Ideário Pedagógico Municipalista de Anísio Teixeira. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 110, p. 105-124, jul., 2000.

SOMERS, Margaret. Narrating and Naturalizing Civil Society and Citizenship Theory: the place of political culture and the public sphere. **Sociological Theory**, Wiley, v. 3, n. 13, p. 229-274, 1995.

SOMERS, R.S.; GIBSON, G.D. Reclaiming the Epistemological "Other": narrative and the social constitution of identity. In: CALHOUN, Craig (Org.). **Social Theory and the Politics of Identity**. Oxford: Blackwell, 1995.

STEDILE, João Pedro. Entrevista. In: STEDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Mançano (Org.). **Brava gente**: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005. P. 15-163.

STAVRAKAKIS, Yannis. On the Emergence of Green Ideology: the dislocation factor in green politics. In: HOWARTH, David (Org.). **Discourse Theory and Political Analysis**: identities, hegemonies and social change. UK: Manchester University Press, Manchester, 2000. P. 100-118.

STRECK, Danilo R. A Educação Popular e a (Re)construção do Público: há fogo sobre as brasas?. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 272-284, maio/ago. 2006.

TEIXEIRA, Anísio Espíndola. **Educação e o Mundo Moderno**. São Paulo: Nacional, 1977.

TUMOLO, Paulo Sérgio. **Da Contestação a Conformação**: a formação sindical da CUT e a reestruturação capitalista. Campinas: UNICAMP, 2002.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Movimentos Educativos Emancipatórios em Portugal**. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em 03 mar. 2004.

VENDRAMINI, Célia Regina. A Experiência Coletiva como Fonte de Aprendizagens nas Lutas do Movimento Sem Terra no Brasil. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 6, p. 67-80, 2005.

Rui Gomes de Mattos de Mesquita é graduado em História pela Universidade Católica de Pernambuco, mestre em sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco, onde concluiu o doutorado, também em sociologia. É professor adjunto da UFPE no Departamento de Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação/CE desde novembro de 2009.

E-mail: gomesdemattosdemesquita.rui@gmail.com

