

EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO CAPITAL E POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA AMÉRICA LATINA



Henrique Tahan Novaes
(organizador)

A coletânea “Educação para além do capital e políticas educacionais na América Latina”, organizada por Henrique Tahan Novaes, aglutina um conjunto de treze capítulos com textos resultantes de pesquisas que fazem análise das políticas educacionais na América Latina bem como da resistência e construção de alternativas educacionais por alguns de seus movimentos sociais.

As análises do livro estão coladas à história, num momento em que a América Latina passou a conviver com vem desde os anos 1980 até a atualidade, sendo exceção os breves períodos de governos democrático-populares na região. De modo geral, esse longo período tem sido marcado pela adoção do receituário neoliberal, com a adoção de políticas neoliberais que, na teoria, preconiza a mínima intervenção do Estado na economia, uma vez que o mercado, em tese, deve autorregular-se, do mesmo modo que tende a auto-regular toda a ordem econômica. Sabe-se, entretanto, que essa teoria, na prática, é outra: a tese do Estado mínimo vale para as políticas sociais, pois para as empresas e a acumulação de capital, são adotadas políticas de Estado máximo. No que diz respeito às políticas educacionais, o neoliberalismo adotou essa prática para atingir seus resultados que, através da mão forte do Estado, introduziu contrarreformas para a) o crescimento da educação privada; b) para desonerar o Estado do financiamento da educação pública, inclusive com a municipalização da educação; c) para reduzir o financiamento direto da educação pública, inclusive do ensino superior público; c) para a redução das receitas orçamentárias obrigatórias para as políticas sociais; c) para a criação de formas diretas e indiretas de privatização da educação pública – pela construção de escolas, pela compra de material didático e equipamentos, vouchers, escolas charter, etc.; e finalmente, coroando essas políticas, para d) aprovar as parcerias público-privadas (PPP), capitaneadas por Institutos, Fundações e ONGs controladas pelo capital.

No meu entendimento, o livro é uma leitura fundamental para quem quer entender as políticas educacionais atuais na América Latina, bem como a construção de algumas das alternativas educacionais por movimentos sociais em alguns dos países desse vasto continente.

JOSÉ CLAUDINEI LOMBARDI (Zezo)
Faculdade de Educação da Unicamp



CULTURA
ACADÊMICA
Editora



Educação para além do capital e políticas educacionais na América Latina

**Henrique Tahan Novaes
(organizador)**

Henrique Tahan Novaes
(organizador)

**Educação para além do capital e
políticas educacionais na América Latina**

Marília/Oficina Universitária
São Paulo/Cultura Acadêmica
2022



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS – FFC
UNESP - campus de Marília

Diretora

Dra. Claudia Regina Mosca Giroto

Vice-Diretora

Dra. Ana Cláudia Vieira Cardoso

Conselho Editorial

Mariângela Sporti Lopes Fujita (Presidente)

Célia Maria Giacheti

Claudia Regina Mosca Giroto

Edvaldo Soares

Marcelo Fernandes de Oliveira

Marcos Antonio Alves

Neusa Maria Dal Ri

Renato Geraldi (Assessor Técnico)

Rosane Michelli de Castro

*Conselho do Programa de Pós-Graduação em Educação -
UNESP/Marília*

Graziela Zambão Abdian

Patrícia Unger Raphael Baraglia

Pedro Angelo Pagni

Rodrigo Pelloso Gelamo

Maria do Rosário Longo Mortatti

Jáima Pinheiro Oliveira

Eduardo José Manzini

Cláudia Regina Mosca Giroto

Auxílio N° 0396/2021, Processo N° 23038,005686/2021-36, Programa PROEX/CAPES

Foto da capa: Lalo Minto

Ficha catalográfica

Serviço de Biblioteca e Documentação - FFC

E24 Educação para além do capital e políticas educacionais na América Latina /
Henrique Tahan Novaes (org.). – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo :
Cultura Acadêmica, 2022.

434 p.

Inclui bibliografia

ISBN (Digital) 978-65-5954-337-3

ISBN (Impresso) 978-65-5954-336-6

DOI: <https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-337-3>

1. Educação – América Latina. 2. Políticas públicas. 3. Educação e Estado. 4.
Neoliberalismo. I. Título.

CDD 370.193

Catálogo: André Sávio Craveiro Bueno – CRB 8/8211

Copyright © 2022, Faculdade de Filosofia e Ciências

Editora afiliada:



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora UNESP

Oficina Universitária é selo editorial da UNESP - campus de Marília

Sumário

Apresentação | Henrique Tahan Novaes.....7

Capítulo 1

Reformas Educativas en Argentina: el derecho a la educación en disputa ...11

Esther Levy

Capítulo 2

O papel das Fundações, ONGs e institutos na destruição da educação pública na América Latina.....41

Henrique Tahan Novaes e Julio Hideyshi Okumura

Capítulo 3

Educación en Chile: Pensar lo público en el “oasis” neoliberal.....75

Rodrigo Sánchez Edmonson y Erick Valenzuela Bello

Capítulo 4

Intervención educativa y trabajo comunitario en México.....95

Ana Alicia Peña López y Nashelly Ocampo Figueroa

Capítulo 5

A Escola Nacional Florestan Fernandes e a sua organização formativa.....121

Messilene Gorete da Silva e Rosana Cebalho Fernandes

Capítulo 6

Formação política no MST: reflexões sobre as repercussões da crise hídrica na luta pela terra.....147

Marília Fonseca Del Passo e Fabiana de Cássia Rodrigues

Capítulo 7

Contribuições das Escolas Agroecologia do MST para a formação de um sistema educacional para além do capital.....171

Henrique Tahan Novaes e João Henrique Pires

Capítulo 8

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST): formação educacional, gênero e pandemia.....205

Neusa Maria Dal Ri

Capítulo 9

Escuela de formación de la FUCVAM: una experiencia de formación uruguaya.....241

Juan Zerboni

Capítulo 10

Luta de classes e educação popular em El Salvador: comunidades camponesas e seu legado histórico de auto-organização.....289

María Gabriela Guillén Carías

Capítulo 11

Incubadoras tecnológicas de Economía Solidária e o campo da tecnologia Social: resgate histórico, análise do contexto atual e perspectivas319

Felipe Addor e Aline Mendonça dos Santos

Capítulo 12

El Programa Facultad Abierta, dos décadas con las empresas recuperadas y autogestionadas.....353

Andres Ruggeri

Capítulo 13

Reflexões sobre a conjuntura nacional, a “estrutura” e a “solucionática” de um interessado nos Estudos sobre Ciência, Tecnologia e Sociedade.....377

Renato Dagnino

Apresentação

Passados quase 50 anos de implementação das primeiras políticas neoliberais na América Latina, já é possível afirmar categoricamente o estrago feito por governos de direita, que conduziram uma ampla contrarreforma do Estado.

A América Latina existe? Sim, certamente. Somos muito mais parecidos do que imaginamos. Praticamente todos os países foram invadidos pelos impérios português e espanhol. Nosso capitalismo é de natureza dependente e associada, sendo que muitos países têm marcas profundas da grande propriedade e da escravidão.

No século XX nossa industrialização foi incipiente e curiosamente no final do século aqueles países que conseguiram de alguma forma se industrializar passaram por uma reversão neocolonial.

Nossa classe trabalhadora em geral não teve carteira assinada, teve Estado de mal estar social, e não de Bem Estar social. Nosso povo é pobre, vive em casebres, tem baixa escolaridade. Somos uma das regiões mais violentas do mundo e temos uma das maiores concentrações de renda. Os militares sempre são chamados para botar ordem na casa, especialmente em contextos que podem resultar em rebeliões populares ou perda de hegemonia das classes dominantes.

As políticas educacionais neoliberais pioraram significativamente a educação básica e o ensino superior públicos. Mais que isso, levaram a mercantilização de todas as esferas da educação, sendo que hoje é praticamente impossível ver espaços de interesse público, até mesmo nas universidades públicas, praticamente toda mercantilizada.

As contrarreformas educacionais vieram como “ondas” e em alguns governos como tsunamis avassaladores. Longe de melhorar a eficiência, eficácia e efetividade da educação – verdadeiros mantras neoliberais – as contrarreformas deterioraram significativamente a educação pública. Elas acabaram com os planos de carreira dos professores, inviabilizaram as condições de trabalho na escola pública e deixaram a formação de professores nas mãos dos empresários da educação.

As contrarreformas educacionais exigiram uma mão forte do Estado para a) criar as condições para o crescimento da educação privada, b) municipalizar a educação, c) subfinanciar a educação pública e o ensino superior público, c) desvincular as receitas obrigatórias para educação e saúde pública, c) criar formas diretas e indiretas de privatização da educação através de compras de materiais didáticos, equipamentos, vouchers, escolas charter, etc., d) parcerias público-privadas em geral formuladas por Institutos, Fundações e ONGs do capital.

A abertura comercial e financeira nos anos 1980 – como parte da mundialização do capital – praticamente inviabilizou a universalização de uma educação pública gratuita e de qualidade. Baixas taxas de crescimento, impossibilidade de ascensão social, crescimento da miséria, fome e pobreza são os resultados das políticas neoliberais.

Bresser Pereira afirmou recentemente que a América Latina vive uma longa estagnação desde os anos 1980. A única exceção é justamente num período curto dos governos populares na região, que em geral navegaram na onda do crescimento chinês, que orquestrou uma demanda significativa de produtos primários. Esta longa estagnação está produzindo efeitos perversos para o povo, especialmente na possibilidade de encontrar emprego e ascender socialmente.

Este livro reúne pesquisas de temáticas que convergem para a análise das políticas educacionais na América Latina bem como a resistência e construção de alternativas educacionais pelos movimentos sociais.

Convidamos especialistas latino-americanas e latino-americanos que desenvolvem pesquisas sobre estas temáticas, em especial as particularidades da questão educacional em seus países.

Ele é um dos frutos do CAPES PRINT (Programa de Internacionalização). Cumpre salientar que iremos realizar um seminário virtual em junho de 2022 para divulgar os resultados dessa pesquisa. Como parte deste programa estivemos em março de 2020 no Uruguai e se tudo correr bem, iremos ao México em novembro de 2022. No mestrado tivemos a oportunidade de estudar na Argentina, com bolsa sanduíche. No doutorado, estudamos a relação universidade-movimentos sociais na América Latina. De lá para cá, temos procurado observar as tendências mais gerais das políticas educacionais na América Latina, e especialmente os embriões de educação para além do capital nesta região.

Esperamos que vocês tenham o mesmo prazer que eu – organizador desta coletânea – tive ao ler estes capítulos que versam sobre as políticas educacionais na região e que sinalizam a construção da educação para além do capital na nossa querida Pátria Grande.

14 de outubro de 2021

Henrique Tahan Novaes

PPGE UNESP Marília

Capítulo 1

Reformas Educativas en Argentina: el derecho a la educación en disputa

*Esther Levy*¹

Introducción

Las reformas educativas impactan en la estructura, financiamiento, la dinámica cotidiana de lo que sucede en las instituciones y la subjetividad de los actores. Es el gobierno el que propone una agenda que pretende imprimir cierta direccionalidad y de ahí surgen apoyos y/o resistencias de los docentes sindicalizados, los pedagogos, los economistas y la iglesia, entre otros actores. En Argentina podemos identificar dos reformas educativas de gran impacto cuyas normativas (leyes nacionales, provinciales y demás resoluciones de menor jerarquía) modificaron la fisonomía y orientación del sistema. Entendiendo que la legislación puede ser entendida como la expresión normativa del diseño y ejecución de las políticas por parte del Estado (Paviglianitti, 1988), en este capítulo se considerarán dichas leyes como marco de acción de los gobiernos que se sucedieron entre 1989 y 2019.

¹ Doctora en Educación, Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina. Docente e investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (FFyL-UBA) y Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Unidad Académica Caleta Olivia (UNPA-UACO). Especialista en Pedagogía, Educación de Adultos, Trabajo y Políticas Sociales. estherlevy01@gmail.com

La primera Reforma a la que se hará referencia este capítulo se implementó durante los primeros años de la década del 90 en el marco de la Reforma Estructural del Estado (Gambina 2001)², impulsada por los organismos de crédito internacional a partir de las recomendaciones del Consenso de Washington (1989). Esta reforma fue de corte neoliberal y el balance es negativo para la educación argentina. El segundo proceso de reforma se generó en los primeros años del siglo XXI, también con cambios en la normativa, pero a partir de la necesidad de desandamiar el complejo escenario que dejó el proceso reformista anterior y atendiendo a la necesidad de mayor intervención estatal.

En este capítulo interesa abordar los dos momentos desde la perspectiva del derecho social a la educación, el lugar del Estado como garante del ejercicio efectivo de ese derecho y los desafíos políticos de construir un sistema educativo inclusivo y democrático.

El sistema educativo argentino hoy

La Argentina declaró formalmente su independencia de España en el año 1816 proyectándose como un Estado Nación con base a dos escenarios: la consolidación de la delimitación fronteriza y la construcción de ciudadanía. La primera, obviamente, estuvo bajo la órbita del ejército, finalizando (o intentando hacerlo) el proyecto emancipatorio independentista, mientras que, el segundo escenario estuvo bajo la responsabilidad de la construcción del Sistema de Instrucción Pública Centralizado Estatal ideado como un instrumento

² Gambina (2001) considera que es imposible analizar este proceso sin partir de los postulados del Consenso de Washington, cuya matriz ideológica es el desarrollo basado en el capital privado en desmedro del público, redefiniendo las funciones del Estado en favor de la rentabilidad del capital.

político al servicio del proyecto oligárquico-liberal de entonces (Puiggrós, 1990). En 1881 se crea el Consejo Nacional de Educación constituyéndose en el ámbito principal de definición de políticas destinadas, por entonces, a lograr la integración social, cultural y económica de la Nación a través de la educación. En la etapa 1885-1916 el Estado adquirió carácter hegemónico en la educación a partir de su papel docente, instauración de la obligatoriedad, la laicidad y la gratuidad de la educación pública con la sanción de la Ley 1420 en 1884 y se convirtió en la piedra fundamental sobre la que se constituyó el sistema educativo argentino pensado como una herramienta de igualación en una sociedad que se abría paso hacia un modelo independentista desde una matriz colonial. En la actualidad el sistema educativo argentino está regido por la Ley de Educación Nacional sancionada en 2006 que reemplazó a la Ley Federal de Educación de 1993. Ambas leyes tienen un lugar central en las reformas educativas del país a las cuales nos referiremos a lo largo del capítulo. Hoy, sistema educativo está conformado por instituciones públicas y privada, dependientes de la Nación. La mayoría de los niños y jóvenes acuden a las primeras las cuales son gratuitas (no aranceladas), laicas (no religiosas) y mixtas. Cabe mencionar que del nivel Nacional sólo dependen las Universidades Nacionales (las cuales tienen autonomía académica y autarquía administrativa y económico-financiera) y las instituciones de las fuerzas de seguridad nacional. El Consejo Federal de Educación es el ámbito presidido por el Ministro Nacional y los Ministros provinciales, además de representantes del Consejo Interuniversitario Nacional, cuya misión es lograr la concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional con el fin de asegurar la unidad y articulación del sistema. El sistema educativo argentino comprende cuatro niveles: la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior y 8

modalidades educativas: técnico profesional; artística; especial; permanente de jóvenes y adultos; intercultural bilingüe; rural; educación en contextos de privación de la libertad; domiciliaria y hospitalaria. También la ley vigente contempla 13 años de obligatoriedad escolar en total incluyendo el último año de la educación inicial, la educación primaria y la educación secundaria. En el año 2014 Se sancionó la ley 27.045 que modificó la Ley de Educación Nacional declarando la obligatoriedad de la educación inicial para niños/as de cuatro (4) y la obligación de universalizar los servicios educativos para los niños de 3 años edad, priorizando la atención educativa de los sectores menos favorecidos de la población. Este escenario es resultante de la segunda reforma educativa. Corresponde tener en cuenta que la Argentina es un país federal en el cual cada de las 24 jurisdicciones que la conforman tiene un importante nivel de autonomía política y por ello este trabajo hará referencia a los aspectos de nivel nacional entendiendo que el objetivo no es un análisis minucioso de los procesos internos del país sino de los procesos a nivel macro.

La Reforma Educativa Argentina signada por la consolidación del modelo de neoliberal

La década del 80 es recordada como la etapa de reapertura democrática luego de la sangrienta dictadura cívico militar que persiguió, torturó y asesinó a quienes consideraron el “enemigo interno” personificado por las ideas de izquierda a la vez que instalaron el embrión de un modelo económico de capitalismo salvaje basado en el libre mercado y la reforma estructural de los Estados. La Argentina sufrió un golpe de Estado cívico-militar el 24 de marzo de 1976 que se extendió hasta el 10 de diciembre de 1983 dejando un saldo de 30.000

desaparecidos y más de 500 niños sustraídos y entregados ilegalmente a padres adoptivos³. La dictadura y el neoliberalismo en Argentina constituyen dos caras de la misma moneda y dejan comprender la dimensión del proyecto de concentración económica y exclusión social en el que se embarcó la Argentina en los 70, donde las fuerzas armadas se abocaron a reprimir a las bases de la resistencia social, mientras que en el plano económico la estrategia se centró en el desmantelamiento de las instituciones del Estado y la industria nacional, en un intento de retomar el proyecto de país agroexportador característico del siglo XIX. Según el diagnóstico de los organismos internacionales reunidos en el Consenso de Washington en 1989 el país- al igual que el resto de los países de la región- presentaba una crisis terminal como consecuencia del agudo déficit fiscal producto de un excesivo gasto público y social por la acción ineficiente del Estado. En definitiva, se trataba de un Estado que encarnaba un aparato burocrático centralizado, incapaz de gestionar empresas y servicios que necesitaba ser reformado. A ello se le sumó el discurso sobre la vigencia de leyes laborales obsoletas contrarias a una dinámica ágil de generación de empleo. En este escenario se llevó adelante a partir de 1989 una reforma estructural del Estado que afectó a todos los sectores de las políticas sociales, proceso basado centralmente en la implementación de programas destinados a crear un orden económico-social orientado hacia el mercado, reduciendo la capacidad de intervención del Estado (Levy y Montaña, 2006). En este marco y luego de la sanción en tiempo record de las leyes de Reforma del Estado, sancionada en agosto de 1989 y de Emergencia Económica, en septiembre de 1989 (Gambina, 2001)⁴ se llevó adelante a partir de 1992

⁴ Estas leyes apuntaron a la desregulación de los mercados y límites al papel del Estado, eliminación del déficit fiscal, reducción del gasto público, reformas sectoriales, política de privatización de las empresas públicas, vendiéndolas a valores inferiores a los que consta en los libros contables y la capitalización de la deuda externa para financiar la compra, entre otras cosas.

la Reforma educativa neoliberal, cuyo telón de fondo era una sociedad dual y empobrecida de injusta y desigual distribución de la riqueza. No fue un caso aislado, sino por el contrario, se correspondió con las reformas diseñadas e implementadas en base al modelo elaborado para la región por los organismos internacionales de crédito como el FMI, BM y BID, acompañadas por las recomendaciones de los organismos internacionales de asesoramiento (CEPAL) y fundaciones vernáculas (FIEL, Mediterránea, Sofía) siendo estas últimas las que “colocaban” a sus referentes como de ministros de educación o economía del país. Siguiendo la caracterización que realiza Ferdfeber (2002) la reforma educativa argentina se puede entender como una respuesta a la crisis de la matriz estado-céntrica que caracterizó al sistema educativo desde el origen poniendo “en cuestión el modelo de una educación pública visualizada como un factor de movilidad social al servicio de una utopía integradora y como resguardo del derecho a la educación con la consecuente obligación del Estado de garantizar su ejercicio” (2002: 11). La conversión del derecho a la educación en mercancía y viceversa, son dos polos en los que oscilan las 2 reforma que vamos a abordar en el capítulo

En el citado Consenso de Washington de 1989 no se discutió el tema de la educación, pero tuvo consecuencias inmediatas ese terreno. Con el argumento de implementar soluciones para la crisis económica y la imposibilidad de pagar la deuda externa, las recetas se basaron en un “diagnostico” de los organismos externos con soluciones únicas a partir de un riguroso programa de ajuste que debían implementar los países de la región. La estrategia residía en reformas institucionales (educativa en este caso) y el despliegue de un discurso legitimador (Gentili, 1998). La hoja de ruta fueron las recomendaciones y documentos los organismos crediticios externos que instalaron la retórica de un nuevo sentido común de orientación eficientista y tecnocrática que llevaría a aceptar

soluciones “únicas” elaboradas por expertos externos al sistema educativo sin consultar, por ejemplo, a los docentes. Los puntos neurálgicos de este diagnóstico los sintetiza Gentilli (1998) mostrando el modo en que los organismos internacionales entendían los problemas de la educación pública en países como Argentina para luego implementar una reforma educativa. La naturalización en el sentido común de argumentos como los que vamos a mencionar fue producto de un trabajo cultural sostenido⁵. Los motivos de la crisis educativa se asociaron a la expansión de la matrícula vinculando en forma causal los problemas de calidad con la masificación y expansión acelerada de la oferta, apuntando a la incapacidad gerencial del Estado para administrar. Asociado al tema de la calidad, los *maestros* y sus sindicatos fueron señalados como los principales culpables de la crisis. Así “la acción sindical al haber afirmado (y exigido) la centralidad del Estado en la planificación y el diseño de las políticas educativas, se ha transformado en una abarrera insalvable para la modernización de los sistemas escolares, así como ha impedido la transformación de los mismos en un conjunto de mercados competitivos y flexibles” (Gentilli, 1998: 109). Un tercer elemento del diagnóstico neoliberal se centró en las *estrategias* para superar la crisis: el control de la calidad y la subordinación del sistema educativo a las demandas del mercado laboral. Se desterró cualquier idea del tipo político pedagógica para superar las dificultades, ubicando en el centro las acciones y herramientas del mundo de la producción y el comercio. Era lógico, el neoliberalismo avanzaba despolitizando los derechos sociales para convertirlos en mercancías susceptibles de ser compradas y vendidas en el mercado como cualquier otro bien material. Por último, y continuando con el planteo de Gentilli (1998), cobraron importancia los *expertos*, o sea los que iban a dar las recetas para solucionar la crisis.

⁵ Este proceso lo explica con claridad Apple (1993)

Por supuesto que los docentes y sus sindicatos quedaron exceptuados porque ya habían sido acusados de responsables del problema y la solución no podía estar bajo su responsabilidad. Fue de este modo que la mirada se dirigió a los exitosos del modelo, los externos al sistema educativo, los hombres de negocios que conocían la fórmula de hacer competitiva una empresa (en este caso las escuelas). Ellos, conjuntamente con los expertos en curriculum, en formación docente, evaluación de la calidad educativa, entre otros, eran los perfiles ideales. En definitiva, los tecnócratas y hombres de negocios eran los indicados para salvar la educación del abismo generado y diagnosticado por los mismos autores: el BM y el FMI. De esta manera, se preparó el terreno fértil para instalar la reforma educativa en Argentina y varios en países de la región, con la fuerza de los préstamos otorgados para tal fin y un discurso que corrió el eje del *derecho social* a la educación por el de *bien de mercado*.

Han pasado décadas desde entonces, pero el mismo frente de disputa continua vigente en cada avanzada neoliberal que soma sobre los países de la región. La Argentina no es la excepción, reactualizó este modelo anti Estado y anti derechos en el período 2015-2019 al que nos referiremos finalizando el capítulo

La Reforma en Argentina

Las recetas neoliberales, lejos de resolver los problemas que ellas mismos causaron y diagnosticaron, generaron mayor ajuste, fragmentación y exclusión. La escuela argentina que era por definición el espacio de lo público y escenario de encuentro de “todos” pasó a ser el blanco de los ataques y la culpable del atraso cultural y económico del país a base de un discurso deslegitimador de todo aquello vinculado a lo

político y lo colectivo, socavando así el papel principal del Estado como garante del derecho a la educación. Para Puiggrós (1997), “en 1989 se detuvo el proceso de instrucción pública que nació como parte del pacto socio-cultural establecido en la década de 1880” (1997: 22). El nuevo escenario desalentaba cualquier utopía pedagógica emancipadora de antaño, imponiendo un programa basado en la reducción de los presupuestos, la imposibilidad de utilizar los fondos externos para la política social y el salario docente afectado por la eliminación de los convenios colectivos de trabajo y el intento de flexibilización en las contrataciones, introducción del discurso del arancelamiento y la descentralización de los establecimientos basada en la racionalidad económica pero cuya fachada fue el respeto por las autonomías provinciales (Puiggrós, 1995: 44-45)

La reforma educativa se enmarcó en una renovada fascinación por llegar a ser parte del primer mundo. Para ello había que modernizar el Estado y despojarlo de cualquier anclaje proteccionista. Así, el lenguaje reformista naturalizó las ideas de arancelamiento, privatización, descentralización como factor organizador, profesionalización (y reciclaje) docente, calidad, focalización, transformación curricular y estructural del sistema, entre otras tantas ideas “modernizantes”. En la memoria colectiva de los trabajadores de la educación, la década menemista (1989-1999) es sinónimo de la “reforma neoliberal” llevada a cabo con apoyo parlamentario (los bloques mayoritarios dieron su voto positivo en el ámbito legislativo). En este período, tres leyes modificaron sustancialmente la estructura pedagógica y administrativa del sistema, conformando el esqueleto jurídico de la reforma del sector conocida como *La Transformación Educativa* (Levy y Montaña, 2006). Se trata de las leyes de *Transferencia* (24.049/91), *Federal de Educación* (24.195/93) y de *Educación Superior* (24.521/95).

Aquí reseñaremos algunos aspectos que impactaron en la política educativa en el escenario reformista para que el lector comprenda la dimensión normativa.

El 1° de enero de 1992 entró en vigencia la Ley de Transferencia de Servicios Educativos a las Jurisdicciones determinando el traspaso de todas las escuelas primarias, secundarias e institutos de educación superior no universitaria, culminando de esta forma un proceso que se inició en 1978 durante la dictadura militar. La operación de descentralización fue proyectada como el primer paso de un proceso de municipalización y finalmente de privatización de las escuelas (Puiggros, 2004) teniendo un impacto económico inmediato en la afectación financiera en las jurisdicciones más pobres. La escasez presupuestaria generó efectos negativos en la calidad de las prestaciones, las condiciones materiales y en los salarios docentes. Desde el gobierno el discurso legitimaba la medida vinculando la autonomía con el mejoramiento de la gestión, la eficiencia del gasto, la participación local en las definiciones y solución de problemas derivados de la concentración del poder en el Estado nacional, ocultando de este modo que el objetivo era la racionalidad económica y achicamiento del aparato estatal que exigían los organismos crediticios en el proceso de reforma del Estado. Desde los sindicatos docentes, especialmente la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), estas medidas fueron rápidamente interpretadas como iniciativas privatistas, considerando a la transferencia como herramienta de índole fiscal, así como un mecanismo para trasladar y diluir los conflictos a los escenarios provinciales intentando romper la unidad de los reclamos. El Ministerio nacional, de este modo, se transformó en un “ministerio sin escuelas”, concentrando su acción en la definición de políticas nacionales acordadas nacionalmente con los ministros de las 24 jurisdicciones. El déficit de cobertura y la profundización de la desigualdad delinearon un

escenario polarizado al interior de un supuesto mismo sistema educativo. Paradójicamente, aunque no accidentalmente, la descentralización educativa generó un proceso de recentralización del poder en manos del Estado, que se reservó las facultades y mecanismos de control a través de operativos de evaluación de la calidad educativa, la capacitación docente a través de operativos nacionales, la definición de contenidos básicos sobre los cuales se desarrollaban las políticas de capacitación y la evaluación de los estudiantes a lo largo y ancho del país. Es decir, una vez aliviado el peso del sostenimiento económico del sistema, el Estado cumplió la función de llevar adelante al pie de la letra las medidas que le exigían los organismos externos a partir del diagnóstico sobre la calidad y el trabajo docente. La Ley Federal de Educación (LFE) (1993) fue la normativa que reemplazó a la ley 1420, del año 1884, la cual estructuró el desarrollo original del sistema educativo formal argentino. La nueva normativa fijó las bases generales y la nueva estructura del sistema, extendiendo la escolaridad obligatoria a 10 años (de 5 a 14 años de edad), la creación de los Contenidos Básicos Comunes para cada nivel educativo (menos universitario), de definición los mecanismos de concertación de políticas educativas nacionales y los compromisos vinculados al gasto en educación. La aplicación de LFE no fue pareja ni uniforme en las jurisdicciones, incluso en 3 no fue implementada (Ciudad de Buenos Aires, Neuquén y Río Negro), mostrando fragmentación e inequidad traducida en 24 subsistemas diferentes. Cuando se sancionó, un año después de la Ley de Transferencia, el orden nacional del sistema educativo estaba deteriorado por la ausencia de acuerdos federales que garantizaran la sustentabilidad económica del traspaso de los establecimientos educativos desde la Nación, impactando negativamente en varias economías regionales que estaban quebradas (Puiggros, 2004). La LFE introdujo la idea de educación como servicio público que podía ser

gestionado por el sector público o por el privado “en el marco de “la nueva defensa que la noción de “libertad” y la crítica a la regulación estatal” (Finnegan y Pagano, 2006: 34). Este avance en la equiparación de la escuela pública y la escuela privada derivó en la legitimación de la educación no estatal reforzada por la Ley que “define a la familia como “agente natural y primario de la educación” reconociendo el derecho de los padres a la elección de la educación de sus hijos” (Carli, 2006: 36). El sistema educativo argentino requería una reforma por no fue ésta ni el camino que se tomó para realizarla porque para que resulte efectiva, apropiada por los actores de la comunidad educativa y resolviera los problemas estructurales “debió comenzarse por la consulta a la comunidad educativa, el estudio de las condiciones diversas para aceptar un cambio, la sensibilización de la población y la capacitación docente, tareas que lucen menos que un cambio de estructura pero que integran a los sujetos a un proceso de transformación” (Puiggrós, 2004:1). En definitiva, no negamos la necesidad de reforma sino su orientación e implementación verticalista que la aleó de las verdaderas necesidades de pueblo. Por último, La ley de Educación Superior (1995) tuvo (y tiene aún con algunas modificatorias realizadas en 2015) un alcance regulatorio alcanzó a la educación de nivel universitario, no universitario, público y privado, generando importantes controversias por la inclusión de las universidades públicas y privadas en una misma normativa. Al igual que las otras dos leyes, no fue resultante de un diagnóstico sobre las necesidades reales del sistema universitario ni fue producto del dialogo y/o negociación con los actores. Por el contrario, y siguiendo adelante con la misma lógica, fue parte de los acuerdos económicos y políticos con el BM que imprimieron una lógica mercantilista que generó resistencias importantes de la comunidad universitaria y hasta la judicialización de la medida. Entre las definiciones más polémicas que introdujo la normativa se menciona la

creación mecanismos de financiamiento complementarios, la autorización que concede a las facultades a fijar el sistema de admisión, permiso de ingreso de la fuerza pública a la universidad en caso de ser solicitado por las autoridades, y la mención como recursos adicionales respecto de la posibilidad de arancelamiento de los estudios de grado. A su vez, y en consonancia con los intereses del BM, se crearon de programas especiales para incentivar el desarrollo de la investigación científica financiados por créditos de esta entidad financiera internacional lo cual condicionó la orientación y desarrollo de la investigación científica. En términos de Saforcada (2020) “a la par, en un contexto en el que el mercado era puesto en el centro no sólo de la esfera económica, sino también de las políticas públicas, la educación en general y las universidades en particular fueron vistas como oportunidades de negocio y definidas por los tratados de libre comercio como servicios comercializables, mientras el conocimiento era asimilado a un valor económico objeto de regulaciones internacionales vinculadas con su comercio a través de patentes y registros de propiedad intelectual” (2020: 2). En la Argentina el BM apuntó al arancelamiento universitario en base a lo que llamó el excesivo crecimiento de la matrícula y la necesidad de que este crecimiento fuera financiado por los estudiantes universitarios. Luego avanzó en dirección a la definición de las funciones que debía cumplir la universidad, en el rediseño de su estructura, gestión y evaluación, hasta que abiertamente hizo recomendaciones sobre temas académicos y del gobierno universitario. El desconocimiento de la historia del país llevó a que en este nivel del sistema educativo las resistencias fueran más radicalizadas que lo esperado (Paviglianiti, 1996). La Argentina en 1949, a partir del decreto 29.337 firmado por el presidente Juan Domingo Perón, suspendió el cobro de aranceles en las universidades públicas posibilitando que los hijos de los obreros y de los sectores humildes pudieran acceder a los estudios superiores del

mismo modo que lo hacían los hijos de las elites y clase media acomodada. El discurso que acompañó esta medida fue ampliar el derecho a la educación universitaria (Levy, 2020). Este antecedente, sumado al posicionamiento de la comunidad universitaria, frenó el intento de arancelar y privatizar que tenía en agenda el BM para nuestro país.

Entendemos que la década del 90 marcó severos retrocesos en materia de derecho a la educación en contraste con la tradición de nuestro país. A mediados del siglo XX, en las décadas del 40 y 50 durante los primeros dos gobiernos de Juan Domingo Perón, las regulaciones ampliaron el alcance de los derechos sociales incorporados en la Constitución de 1949. Un ejemplo de ello es la masificación de la escolaridad primaria en la segunda mitad del siglo pasado. Este proceso comenzó a detenerse a mediados de los 70 con la crisis del Estado de Bienestar, llegando a fin de siglo con una reforma educativa que respondió a los patrones básicos exigidos por los organismos crediticios internacionales, se basó en una lógica mercantilista y se implementó de manera inconsulta desestimando los diagnósticos y características locales. Tampoco resolvió los problemas de calidad, cobertura y formación docente. Por el contrario, la resultante fueron las importantes alteraciones en las relaciones laborales, la fragmentación del sistema y profundización de las desigualdades socioeducativas, entre otras cosas. Tal vez a los fines de este trabajo, uno de los puntos más graves de esta etapa haya sido el cuestionamiento del carácter de bien social y público de la educación, esto es la educación como derecho humano sustrayendo su carácter político con la idea de naturalizar al mercado como distribuidor de bienes, ubicando así a los derechos en el mismo rango que las mercancías.

Resistencias al neoliberalismo, estallido social y advenimiento de un gobierno progresista

La década del 90 en Argentina dejó un saldo de promesas incumplidas, profundización de la pobreza, desocupación y precarización de las condiciones laborales. El “efecto derrame” nunca iba a llegar y efectivamente quedó demostrado. En materia educativa, si bien el saldo de la reforma fue negativo por las razones antedichas, pudo haber sido más grave si no hubiesen tenido un rol activo de resistencia y lucha los sindicatos docentes, principalmente los organizados en la CTERA. La transferencia de las instituciones escolares a las provincias no solo debilitó y fracturó el carácter nacional del sistema educativo, sino también desactivó cualquier reclamo sindical vinculado a aspectos salariales o de condiciones de trabajo trasladando el conflicto al territorio provincial para dirimirlo con las gobernaciones. Ante esta realidad, la CTERA instaló el 2 de abril de 1997 frente al Congreso Nacional la “Carpa Blanca”⁶ como forma de reclamo a los diputados y senadores mostrando que el problema de la educación era nacional y no jurisdiccional (Levy, 2013). En términos de Carli (2006) “un hecho que partió de un reclamo gremial logro excederlo, articulando en la lucha docente otros elementos reivindicativos como el mejoramiento de la educación pública en tendida a la vez como tradición a reivindicar y como lugar de socialización y crecimiento de la niñez argentina” (2006: 46-47).

⁶ En la “Carpa Blanca” durante 2 años los docentes, por turnos, ayunaron en reclamo de mejoras salariales, una Ley de Financiamiento Educativo, la derogación de la Ley Federal de Educación y contra las políticas del gobierno de Carlos Menem. Este reclamo duró dos años y el 30 de diciembre de 1999 la carpa fue desarmada luego de la aprobación del Congreso Nacional de la ley 25.053 que creó el Fondo Nacional de Incentivo Docente (FONID).

A mediados de 2001, la situación política, económica, laboral y social en Argentina había llegado a un nivel extremadamente crítico. El 37.3% de la población se encontraba por debajo de la línea de pobreza mientras la tasa de desempleo alcanzó el 18.3%⁷. Los sectores medios y altos fueron afectados por la incautación de sus depósitos bancarios en lo que se recuerda como “el corralito”⁸. Los 10 años de política de ajuste y corrupción política derivaron en las jornadas del 19 y 20 de diciembre conocidas como “el Argentinazo” recordadas por “los episodios de violencia, descontento y represión policial se repitieron en las grandes ciudades donde participaron organizaciones políticas y de desocupados, ahorristas, manifestantes independientes, entre otros-Fue un momento de inflexión y desencanto con lo que popularmente se denominó la “vieja política”, acuñándose el slogan “que se vayan todos” en referencia a los políticos” (Levy, 2019: 381-382). El 21 de diciembre, en medio del caos y la represión estatal, renunció el presidente elegido 2 años antes dejando al país con cifras alarmantes de pobreza y desocupación (54% de pobreza y 21% de desempleo) y una profunda crisis de legitimidad política. El 25 de mayo de 2003 fue electo presidente Néstor Kirchner (Levy, 2019). Comenzó así una etapa en la que se sucedieron tres mandatos presidenciales del mismo signo político que duraron 13 años. Este período marcó la recuperación del discurso y la acción política en educación intentando abordar las urgencias, demandas y postergaciones de la etapa anterior. Senén González (2008) considera que se produjo un cambio en la mirada sobre los problemas de la educación que superó el enfoque técnico de la década anterior apuntando a dar respuestas desde la dimensión política para lo cual fue necesario crear los resortes legales necesarios para resolver los problemas pendientes. Sostiene que

⁷ Encuesta Permanente de Hogares (EPH)-Instituto Nacional de Estadística y Censo-INDEC), onda octubre de 2001.

⁸ Medida económica que impuso restricciones para disponer de dinero en efectivo de plazos fijos, cuentas y cajas de ahorros lesionando la credibilidad del derecho a la propiedad (Levy, 2019)

las normativas que se sancionaron en el periodo apuntaron a generar respuestas a las urgencias políticas y educativas que dejó la reforma educativa. Entre ellas, reconstruir las condiciones para el ejercicio efectivo del derecho a la educación.

Reconstrucción de la educación en el nuevo siglo: restitución, ampliación y profundización de derechos

A partir de 2003, se inicia una etapa de repolitización de las políticas educativas. Comenzó a recuperarse la idea de la naturaleza política del sistema educativo (Senén González, 2008). Este proceso se cristaliza en la derogación de normativas y la sanción de otras impactando de forma directa y concreta con la implementación de políticas de inclusión, restitución, profundización y ampliación del derecho a la educación dejando atrás el Estado desertor de sus responsabilidades principales. La nueva etapa no modificó el modelo heredado de la descentralización y transferencia de las escuelas a las provincias, pero avanzó hacia la representación de la unidad política en atendiendo al pluralismo. En ese terreno tuvo un rol central el Consejo Federal de Educación (CFE) al cual se le adjudicó el rol de organismo de concertación de la política educativa nacional. El diagnóstico del nuevo gobierno se centró en recuperar el lugar activo del Estado como gestor de políticas educativas en todo el territorio nacional, orientando y financiando acciones, así como fortaleciendo las gestiones provinciales. El desafío fue recomponer un sistema educativo fracturado en 24 subsistemas abandonados a la capacidad provincial de gestión, con altos niveles de abandono escolar y un presupuesto escaso y mal distribuido. En esta etapa los sindicatos docentes pugnaron por mayor participación y diálogo con el gobierno haciéndose escuchar respecto a los reclamos

salariales y condiciones laborales, poniendo en agenda en agenda la urgencia de iniciar un proceso de revisión y sanción de nuevas leyes que revertieran el andamiaje legal de la reforma. En 2003 la principal preocupación eran las prolongadas huelgas por reclamos salariales que afectaban los días de clase en varias provincias. El presupuesto educativo era una “sabana corta” y las protestas no cesaban desde 1999 cuando los gremios levantaron la Carpa Blanca con promesas incumplidas por el gobierno de Fernando de la Rúa. De hecho, la primera acción del nuevo gobierno fue destrabar un conflicto docente de larga data, viajando personalmente el presidente de la nación y el ministro de educación a la provincia de Entre Ríos. En términos de Senén González (2008) “la recuperación del sentido político del discurso educativo respondió a las urgencias para abordar la complejidad del contexto sociopolítico, en términos de necesidades postergadas y de satisfacción de demandas de actores sociales (2008: 85). El objetivo de recuperar las obligaciones del Estado llevó a que a partir de 2003 el Congreso Nacional sancionara una serie de leyes que regularon y administraron el funcionamiento del sistema educativo argentino a partir de reconocer a la educación como un derecho social. Sabemos que “ni las políticas ni las prácticas se modifican como espejo de la normativa. Las leyes crean condiciones para que algo suceda y, en el caso del gobierno del Frente para la Victoria (FPV)⁹, contribuyeron además a instalar una mirada pública sobre la educación como derecho y sobre la responsabilidad principal del Estado en su desarrollo que debe ser reconocida como un aporte significativo a la mejora de la situación educativa” (Terigi, 2016: 11-12).

El gobierno de Néstor Kirchner (2003-2007) derogó la Ley Federal de Educación, madre de la reforma neoliberal, y sancionaron

⁹ El FPV es el Frente para la Victoria, espacio político al que pertenecía Néstor Kirchner y Cristina Fernández de Kirchner, ambos presidentes de la Nación en los periodos (2003-2007, 2007-2011 y 201-2015)

normativas que ubicaban al Estado en el centro de las acciones direccionadas a garantizar el derecho social a la educación y, respondiendo a las urgencias y necesidades postergadas. Entre las leyes sancionadas en este período podemos mencionar: Ley de garantía del salario docente y 180 días de clase 25.864/03; Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente 25.919/04; Ley de Educación Técnico Profesional 26.058/05; Ley de Financiamiento Educativo 26.075/05; Ley Nacional de Educación Sexual Integral 26.150/06; Ley de Educación Nacional 26.206/06. A este conjunto de leyes puede sumarse, aunque no sea estrictamente de la esfera educativa, la Ley de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes 26.061/05. Todas las leyes, incluso las que se sancionaron posteriormente durante los mandatos de Cristina Fernández de Kirchner, conforman un andamiaje legislativo direccionado a recuperar la educación pública como herramienta de ciudadanía. La estrategia del gobierno se orientó a identificar los problemas urgentes y aprobar leyes específicas que dieran herramientas para abordarlos. A los fines de este trabajo, nos interesa resaltar que la Ley de Educación Nacional tuvo la importancia simbólica de derogar la Ley Federal de Educación, “dejando plasmada la concepción de la educación como derecho social, los fines y objetivos de la política educativa nacional, la organización del sistema educativo nacional y sus especificidades, la definición de ocho modalidades, estipulaciones sobre derechos, deberes y formación de los docentes, sobre la educación de gestión privada, sobre el gobierno de la educación” (Terigi, 2016: 12-13). En el marco del reordenamiento normativo, el Estado nacional en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, es decir las representaciones políticas provinciales, implementó una serie de políticas nacionales, tales como programas destinados al mejoramiento de la educación secundaria, la regulación de los estudios técnicos y la organización de la formación técnico-

profesional abandonada en la década del 90, programas de becas estudiantiles que se complementaron con subsidios a las familias, programas de alfabetización y de finalización de estudios primarios y secundarios para jóvenes y adultos que no habían terminado los estudios obligatorios, políticas de formación docente a través de la creación del Instituto Nacional de Formación Docente-INFOD, inclusión de tecnologías de la comunicación e información universalizando la incorporación de dichas tecnologías que proveyó netbooks a estudiantes y docentes de escuelas de Educación Secundaria, Educación Especial e Institutos de Formación Docente estatales, y a la inclusión socioeducativa a través de programas dirigidos a niños y jóvenes de contextos vulnerables. El respaldo económico radicaba en la Ley de Financiamiento educativo que estableció un incremento de la inversión en educación, ciencia y tecnología por parte del gobierno nacional y los gobiernos provinciales elevando el porcentaje del Producto Bruto Interno de 2% al 6%. Este cambio de paradigma político en educación en la Argentina generó expectativas y abrió espacios de discusión y debate en los sindicatos, la comunidad académica (especialmente en los pedagogos) y entre otros actores que tenían puesta la mirada en la recuperación de la educación como política pública.

Si bien en la etapa faltó la profundización de algunas políticas, mejorar o redireccionar otras, se puede afirmar que “durante 12 años se generó en Argentina un importante proceso de restitución y profundización de derechos sociales, recuperación de la soberanía económica y política. Los cambios y avances en materia de justicia social fueron y son resistidos y combatidos por los sectores que representan el poder económico concentrado y a la derecha conservadora argentina” que volvió al gobierno en diciembre de 2015 desmantelando lo logrado en más de una década (Levy, 2019: 382).

Neoliberalismo otra vez: 4 años de retroceso

En este capítulo, donde abordamos las reformas educativas en Argentina, no puede estar ausente un periodo que, si bien no introdujo una reforma en el sentido tradicional del concepto, sin embargo, marcó un giro en dirección al corrimiento del Estado y, nuevamente, el avance del mercado como regulador de todos los aspectos de la vida. Esto tuvo incidencia directa en las esferas de la política social y marco un camino inverso a las conquistas y avances de los primeros 15 años del siglo XXI en Argentina. En este apartado se intenta sintetizar el panorama general de lo ocurrido en el sector educativo a modo de referencia al corrimiento del Estado como garante y responsable del ejercicio del derecho a la educación. No se intenta profundizar en las medidas, sino considerarlas como excusa para comprender el cambio de paradigma que reubicó, nuevamente, al mercado en un lugar central.

En diciembre de 2015, la Argentina tuvo elecciones presidenciales y ganó la Alianza Cambiemos que era una coalición política de centro derecha conformada por el Partido Radical y el PRO que se mantuvo gobernando hasta 2019 cuando perdió con el Frente de Todos, coalición donde está representado el FPV junto a otros sectores referenciados con el peronismo. El gobierno de Mauricio Macri no se propuso una revisión del sistema de educación, ciencia y tecnología y menos aún avanzar en procesos reformistas. Su preocupación, tal como mostró en su gestión como jefe de gobierno de la Ciudad de Buenos Aires durante 8 años (2007-2015) darle mayor protagonismo al mercado en todas las áreas despojando al Estado de su rol de conductor y responsable de la educación, en este caso. Aunque la Alianza Cambiemos avanzó en reformas sectoriales como en la década del 90 (sector previsional y un intento fallido de reforma laboral), la modificación de

normativas como la paritaria docente prevista en la Ley de Financiamiento Educativo (2005) y la anulación de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual (2009), así como el cierre de ministerios de Trabajo y Salud, Cultura, Ciencia y Tecnología para convertirlos en secretarías bajándoles el rango y el presupuesto, sin embargo no modificó ni sancionó ninguna normativa educativa así como tampoco introdujo modificaciones en el sistema. No obstante, avanzó con acciones de desmantelamiento, vaciamiento y suspensión de políticas de inclusión socioeducativas, mientras que el recorte del gasto público, la devaluación del peso y el endeudamiento externo (nuevamente con el FMI) impactaron negativamente sobre el salario docente, la infraestructura, la investigación, la ciencia y la tecnología. También el ajuste económico incidió en el sistema universitario, sobre todo en las instituciones creadas en los 12 años anteriores donde estudian, en su mayoría, jóvenes que conforman la primera generación de estudiantes universitarios. La estigmatización de los sindicatos docentes también volvió a ser parte del diagnóstico oficial como en los 90 (Levy, 2019) y la sub ejecución presupuestaria del área fue la norma y no la excepción. Según las cifras oficiales, al finalizar 2016 “el Ministerio de Educación y Deportes sube ejecutó 12.092 millones de pesos; es decir, en un contexto de profunda crisis económica y de enormes demandas educativas insatisfechas, el ministerio dejó de utilizar más del 12% de los fondos que tenía asignados por el Congreso Nacional (Filmus, 2017:41-42)

El lugar concedido a la economía en el discurso educativo llevó a dejar de lado (o a invisibilizar) las funciones de formación de ciudadanía y pensamiento crítico ponderando el emprendedurismo y el éxito individual por encima de cualquier otro atributo de la formación. Absolutizar la función económica del sistema educativo resucitando las teorías del capital humano reforzó estas ideas que ponderan el esfuerzo

personal como único resorte para alcanzar objetivos, desconociendo cualquier condicionante social, político o económico que interfieren y para los cuales el Estado desarrolla políticas de apoyo y acompañamiento de cara a lograr justicia social. El patrón de funcionamiento del gobierno de Macri fue restringir al máximo el papel del Estado en la construcción de una sociedad más justa reduciendo a la educación a la formación de recursos humanos en función de los requerimientos del mercado. En definitiva, las medidas aplicadas en el período remiten al modelo de los 90 al que se le incorporan discursos que refuerzan el individualismo y la meritocracia a lo que se sumó “la creciente introducción de las neurociencias para sustituir desde la perspectiva biologista, la concepción de aprendizaje como un fenómeno social” (Filmus, 2017:16).

Creemos que en el periodo 2015-2019 la intención del gobierno fue sentar las bases culturales para afianzar el camino a un cambio estructural en la identidad política argentina. No nos referimos a la identidad partidaria, sino a algo más profundo referido al lugar que los argentinos le atribuimos a lo público como espacio de disputa, pero a la vez como referencia de lugar común, donde el Estado es protagonista y responsable. Comenzamos el capítulo haciendo referencia al origen del sistema educativo argentino como dispositivo de inclusión social y formador de ciudadanía. Con los límites ideológicos de ese Estado educador que no supo o no quiso incluir a todos, sin embargo, logró crear un sistema educativo que se asoció con la movilidad social ascendente, con una cultura integradora cuya tradición histórica se identifica la igualdad a través de la educación pública. Podemos discutir sus alcances y logros, pero nunca su representación en el imaginario colectivo como el lugar de todos y para todos. En la Argentina la escuela pública, a pesar de la oleada de desprestigio que le imprimen los neoliberales cuando llegan al poder, continúa siendo un lugar defendido

y apropiado por la mayoría de la sociedad. Y este fue el objetivo a desarmar por el gobierno de la Alianza Cambiemos: apuntaron a dismantlar este horizonte de igualdad propiciada por el derecho a la educación para reemplázalo por el de esfuerzos que el mercado valora, disfrazando u ocultando la discriminación y desigualdad que ese modelo impone a los que menos posibilidades tienen. Corren el eje del derecho social a la responsabilidad individual, reforzando posiciones meritocráticas y por ello poco democráticas. Apple (1993) plantea que la derecha logra imponerse porque introduce y naturaliza sutilmente significados en el sentido común de las personas que las llevan a comulgar con ideologías que no responden ni defienden sus intereses. ES decir, el triunfo es en el plano de la cultura antes que en el económico. La escuela aquí juega un rol central.

Reflexiones finales

La Argentina tiene una historia de la educación atravesada por enfrentamientos político – ideológicos desde su origen. Los posicionamientos siempre tuvieron como telón de fondo el lugar atribuido al Estado, su carácter centralista/educador o subsidiario. No obstante, y a pesar de los enfrentamientos y posturas irreconciliables, el país logró escolarizar a prácticamente la mayoría de su población a mediados del siglo XX. La masificación relativa del sistema universitario (aún no acceden las mayorías) también es una marca distintiva de la educación argentina. En este capítulo se intentó ofrecer una mirada general de los acontecimientos de los últimos 30 años cuyas marcas se reflejan en la cotidianeidad del quehacer pedagógico, en los discursos políticos y los escritos académicos. Los cuatro años macristas, sumados a los dos de la pandemia del Covid-19, registran un impacto negativo

en materia educativa, pero más allá de estos episodios, la Argentina tiene una gran dificultad para pensar políticas a largo plazo, un programa de trabajo que atienda a la complejidad del sistema sin subestimar las dificultades y que imprime el sistema federal. Estamos hablando de políticas de Estado cuyo horizonte sean la inclusión y el derecho a la educación, tomando como punto de partida las profundas desigualdades heredadas de la última dictadura y las oleadas neoliberales. No estamos idealizando la etapa anterior, pero sin duda se trató de un tiempo en el que la educación pública, junto con políticas laborales inclusivas, existió un proyecto de movilidad social ascendente que fue interrumpido a mediados de los años 70. La desindustrialización y la privatización, sumado al desplazamiento de la función protectora estatal atentaron al corazón de este modelo inclusivo.

Rinesi (2016) plantea una mirada en torno a la inclusión y el derecho que nos ayuda a pensar la direccionalidad no negociable (aunque cambie el color político del gobierno) para el diseño de una política educativa estatal. Él dice que “somos sujetos de derecho, pero objetos de inclusión” (2016:23) porque somos sujetos titulares de derechos que nos concede la ley y que el Estado es el responsable de la garantía del ejercicio. Lo interesante es que a esto que venimos diciendo a lo largo de este escrito, Rinesi le agrega que “no somos nosotros, sino el Estado el sujeto, el protagonista, el responsable de las acciones de inclusión social, educativa, previsional, sanitaria de las que nosotros (...) somos en cambio los objetos” (2016:23). Aquí lo que se introduce es el lugar irremplazable del Estado para que a través de la implementación de políticas inclusivas logremos una sociedad más justa y democrática, claro está, con las limitaciones inherentes al modelo de producción capitalista.

Ahora bien, lo que acabamos de plantear se ubica en el plano de la retórica del discurso, instancia sumamente necesaria para acordar en el punto de partida. No obstante, faltaría agregar que la inclusión educativa no es tal - o reproduce procesos de exclusión y desigualdad - si los procesos que ocurren al interior del sistema educativo en cualquiera de sus niveles no logran un proceso de acceso democrático al conocimiento. Es decir, las políticas de revinculación, actualización curricular, financiamiento, formación docente, conectividad, extensión de la jornada escolar, ampliación de los años de obligatoriedad, etc., son fundamentales pero incompletas si no logramos que los estudiantes aprendan más y mejor en las aulas, que los docentes propicien procesos de aprendizaje emancipadores que estimulen el pensamiento y la reflexión crítica en la tarea de adquisición de conocimientos. Las instituciones educativas además de ampliar las aulas para que ingresen todos (derecho a la educación) también tienen que ampliar los horizontes de lo que entendemos por inclusión educativa de calidad que tome en cuenta las desigualdades para trabajar a partir de ellas. El neoliberalismo reconoce esas desigualdades, las cristaliza bajo el discurso de las diferencias y desde ahí justifica la meritocracia. Instala en el sentido común que esas diferencias se superan en base a la capacidad y esfuerzo personal ocultando que, si bien todos somos iguales ante la ley, también somos desiguales frente al capital y eso nos posiciona diferencialmente en ese ficticio punto de partida igualitario.

El futuro llegó hace rato, demorarnos en la formulación de políticas educativas verdaderamente democráticas solo empeora un escenario que es justo para unos pocos mientras las mayorías corren el riesgo de naturalizar su propia exclusión. El Estado, la militancia social, sindical y política, los pedagogos críticos y los funcionarios comprometidos con el logro de la justicia social tenemos un desafío por

delante: nunca más el neoliberalismo definiendo los destinos de la educación pública.

Bibliografía

APPLE, M., 1993. El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora, Editorial Paidós, Barcelona.

Carli, S. (2006), La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping, Buenos Aires, Paidós.

Feldfeber, M. (2002) La reforma educativa en Argentina: Un modelo de privatización de la crisis, en Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Año 2, Número 20. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Filmus, D (2017) La restauración de las políticas neoliberales en la educación argentina, en Filmus, D, (comp) Educar para el mercado. Escuela, universidad y ciencia en tiempos de neoliberalismo. Buenos Aires, Editorial Octubre.

Finnegan, F.; Pagano, A. (2006) El derecho a la educación en Argentina. Bs. As. Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE).

Gambina, J. (2001) Estabilización y reforma estructural en la Argentina (1989/99) en Sader, E. (comp.) El ajuste estructural en América Latina. Costos sociales y alternativas. Bs. As. CLACSO.

Gentili, P. (1998) “El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina”. En Álvarez Uria y otros (comp.) Neoliberalismo versus democracia. La Piqueta. Madrid.

Levy, E. (2020) Formación, experiencia y militancia: La Diplomatura de Extensión Universitaria Diseño y Planificación de proyectos de desarrollo local para la generación de empleo (2011-2015). Revista Redes de Extensión Nro., 7. Secretaria de Extensión universitaria y Bienestar Estudiantil.

Levy, E (2019) Educación de jóvenes y adultos en Argentina. Historia reciente, sujetos, coyuntura y desafíos. Revista de Educación V. 42, n.3, p377-386. Septiembre –Diciembre 2019. Programa de Posgraduación en Educación. PURC RGDS, Brasil

Levy, E (2013) Educación de Adultos y formación para el trabajo en Argentina (2002-2007). Una mirada desde las políticas sociales. Tesis Doctoral, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Levy, E. y Montaña, C. (2006) Reforma del Estado y políticas neoliberales, en Democracia y ciudadanía en el Mercosur, LOM Ediciones. Programa MERCOSUR Social y Solidario. Publicación co – financiada por la Unión Europea. Santiago de Chile, Chile.

Paviglianiti, N. (1996). La crisis del Estado de Bienestar, la recomposición neoconservadora y sus repercusiones en la educación, en *Recomposición neoconservadora. Lugar afectado: la universidad.* Miño y Dávila, Buenos Aires.

Puiggrós, Adriana (septiembre 2004). La reforma de la educación: Camino a la fragmentación. En: *Encrucijadas*, no. 27. Universidad de Buenos Aires. Disponible en el Repositorio Digital Institucional de la Universidad de Buenos Aires: <http://http//repositorioubas.sisbi.uba.ar>

Puiggrós, A. (1997) La otra reforma. Desde la educación menemista al fin de siglo. Galerna, Buenos Aires

Puiggrós, A. (1995) Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX. Ariel. Buenos Aires.

Puiggros, A. (1990), Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino, serie: “Historia de la Educación en la Argentina”, tomo I, Buenos Aires, Galerna.

Rinesi, E. (2016) La educación como derecho. Notas sobre inclusión y calidad, En Brener, G. y Galli, G., Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado, Buenos Aires: La Crujía.

Saforcada, F y Trotta, L (2020) La privatización de la Universidad en Argentina y América Latina, en Revista Ciencia, Tecnología y Política, vol. 3, núm. 4, 2020. Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

Terigi, F. (2016) Políticas públicas en educación tras 12 años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández, en Revista Análisis, Fundación Friedrich Ebert nro 16-2016, Buenos Aires, Argentina

Capítulo 2

O papel das Fundações, ONGs e Institutos na destruição da educação pública na América Latina

Henrique Tahan Novaes¹

Julio Hideyshi Okumura²

Introdução

O mundo do trabalho tem passado por profundas transformações desde os anos 1970. Trabalho precário, flexibilizado, uberizado, dentre tantas outras denominações estão sendo usadas para caracterizar as mudanças no mundo do trabalho.

Em termos gerais, o regime de acumulação flexível leva a uma contrarreforma do Estado. As empresas estatais e as funções do Estado que permanecem em suas mãos passam a ganhar um novo significado, cada vez menos público e cada vez mais mercantilizado. Políticas de privatização direta e indireta, multiplicação das parcerias público-privadas, políticas de contratação precária de servidores públicos fazem parte da contrarreforma do Estado.

O Brasil sempre teve aparelhos privados de hegemonia (APHs), tais como a Sociedade Rural Brasileira (SRB), a Confederação Nacional de Agricultura (CNA), a Federação das Indústrias do Estado de São

¹¹ Docente da FFC UNESP Marília e do Programa de Pós-Graduação em educação. hetanov@gmail.com

² Doutorando em educação na FFC UNESP Marília.

<https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-337-3.p41-74>

Paulo (FIESP), dentre tantas outras que poderíamos destacar. No entanto, desde os anos 1980, como parte da contrarreforma do Estado, estamos assistindo uma verdadeira avalanche do chamado Terceiro Setor, como parte da contrarreforma do Estado. Nesse contexto, a esfera estatal passa a ser satanizada como burocrática, ineficiente, desfinanciada, corrupta para justamente ocorrer a santificação de um setor supostamente mais ágil, eficiente democrático e popular.

Do nosso ponto de vista, *novos personagens entram em cena* na concepção, implementação e avaliação das políticas educacionais. Ao que tudo indica, a ascensão das grandes corporações transnacionais – através das suas Fundações, Institutos e ONGs, estão controlando cada vez mais a concepção, implementação e execução da política educacional. Este capítulo pretende debater o papel das Fundações, Institutos e ONGs na disputa da hegemonia do complexo educacional. Ele foi produzido para a nossa pesquisa Fapesp sobre A Educação profissional, portanto, não é original. Foi apresentado inicialmente para os leitores no livro “Educação profissional, Educação profissional no Brasil do século XXI: políticas, críticas e perspectivas vol. 2” organizado por Domingos Leite Lima Filho, Deribaldo Santos e Henrique Tahan Novaes.

A contrarreforma do Estado e a mundialização do capital

A análise do Estado é uma forma de conhecer a sociedade. Se é verdade que a sociedade funda o Estado, também é inegável que o Estado é constitutivo daquela. As forças sociais que predominam na sociedade, em dada época, podem não só influenciar a organização do Estado como inculcar-lhe tendências que influenciam o jogo das forças sociais e o conjunto da sociedade. É claro que o Estado não pode ser organizado senão em conformidade com as tendências da

sociedade, mas pode ser levado a privilegiar uma ou outra direção, conforme os desígnios dos que detém o poder. As forças sociais que predominam na sociedade tendem a predominar no poder estatal, conferindo à sociedade esta ou aquela direção. Sob vários aspectos, a análise do Estado é uma forma privilegiada de conhecer a sociedade (IANNI, 1989, p. 240).

De acordo com Octávio Ianni, o Estado não é um órgão apenas de mediação nas relações de classe. Ele é elemento de preservação do predomínio de uma sobre outra classe (Ianni, 1989, p.240). Para ele, a função primordial do Estado é a garantia das condições de produção e expropriação. Porém, com os processos de estatização ocorridos no século XX, o Estado também se inseriu nas condições de produção (Ianni, 1989, p.258), o que se convencionou chamar Estado-Empresário.

O Estado também é uma “poderosa agência de indução de investimentos, alocação de recursos, dinamização das forças produtivas, organização das relações sociais de produção, transferência de renda, planejamento indicativo e impositivo, lugar de violência organizada e concentrada na sociedade” (IANNI, 1989, p.258).

No período que vai de 1945 a 1973, o Estado capitalista adquiriu algumas características *públicas* que foram impulsionadas ao mesmo tempo pela pressão dos trabalhadores que não permitiram que o padrão de exploração chegasse ao extremo e também pelas necessidades do capital, que naquele momento histórico necessitava de trabalhadores-consumidores, empresas estatais, etc. Isso deu origem ao que se chamou “controle social do capital”.

Diante da Revolução Russa (1917), da crise de 1929, de duas guerras mundiais e das lutas sociais na Europa, surgiu o Estado de Bem-

Estar Social (EBES) na Europa. Przeworski (1989) acredita que o EBES surgiu num momento histórico de predominância das ideias de Keynes. Lembremos que Keynes advogava a necessidade de intervenção pública como forma de evitar o colapso total do sistema capitalista engendrado pela busca da “eficiência” individual das empresas versus o desgoverno da produção como um todo. Przeworski (1989) não é um autor marxista, mas optamos por utilizá-lo neste capítulo, ao menos momentaneamente.

Foi neste momento que, de vítima passiva dos ciclos econômicos, o Estado tornou-se quase da noite para o dia uma instituição por meio da qual a sociedade podia regular as crises a fim de manter o pleno emprego (PRZEWORSKI, 1989). Ao mesmo tempo, usava-se do déficit para financiar as obras públicas produtivas durante as depressões, através das políticas anti-cíclicas.

Deve-se lembrar também que foram criadas políticas que permitissem o acesso de uma parcela dos trabalhadores aos bens de consumo do regime de acumulação taylorista-fordista. É nesse momento que esta parcela de trabalhadores passa a fazer parte dos cálculos da *demanda efetiva*. Além disso, aplicando medidas pautadas pela teoria do bem estar, atenuava os efeitos concentradores de renda advindos do *mal* funcionamento do *mercado*.

As empresas estatais que outrora foram fundamentais para garantir a reprodução ampliada do capital no regime de acumulação taylorista-fordista passaram a ser taxadas, a partir de 1973, de *ineficientes, corruptas, lentas*, tudo isso como pretexto para atender o que os administradores chamam claramente de novas oportunidades de negócios, isto é, uma nova onda de acumulação de capital que veio a ser atendida através de processos obscuros de privatização, desregulamentação e mercantilização da vida. Em suma, as privatizações

e outras transformações no Estado foram impulsionadas para sanar parcialmente a crise de acumulação originada nos anos 1970.

A contrarreforma do Estado na América Latina, realizada por governos conservadores que subiram ao poder principalmente nos anos 1990, nos períodos da chamada redemocratização, destruiu muitas das parcas conquistas das trabalhadoras e trabalhadores. Para Jinkings (2007), as transformações recentes do capitalismo mundial apontam para movimentos simultâneos de privatização e desregulamentação da vida social e econômica, de ataque aos direitos democráticos e de fortalecimento dos aparatos coercitivos do Estado, caracterizando um Estado cada vez mais penal (JINKINGS, 2007).

A adoção de políticas de segurança de *tolerância zero* nos EUA (Lei Patriota, torturas em Guantánamo, etc.) é expressiva destes movimentos constitutivos da globalização do capital, sob o domínio do capital financeiro, que convertem amplos segmentos sociais em deserdados das condições básicas à sobrevivência.

Cada vez mais distanciado das políticas sociais emancipatórias e comprometido com o capital transnacional, o Estado neoliberal apresenta-se crescentemente fortalecido em seus mecanismos repressivos e de assistencialismo, fenômeno que alguns autores analisam como a “emergência do Estado Penal” em substituição ao chamado Estado de bem-estar social, que aliás, jamais existiu no Brasil.

Ao mesmo tempo que vivenciamos a perda do controle da moeda, a diminuição do investimento público, processos de privatização e desnacionalização (muitos deles inconstitucionais), etc. vimos o aumento da criminalização dos movimentos sociais, o crescimento do número de presos e presídios, a diminuição ou degeneração planejada de muitos serviços públicos (escolas, creches, universidades, etc.), processos de terceirização, contratação precária pelo Estado, diminuição

ou congelamento do salário, aumento da corrupção, etc. Os trabalhadores tentaram resistir, mas não conseguiram frear esse processo.

Apesar de ter início nas décadas de 1970-80, é a partir dos anos 1990 que as empresas brasileiras se internacionalizam, seja através de uma política mais agressiva das empresas *que sobreram* ou através da venda do seu patrimônio ou de grandes parcelas dos seus ativos para o capital internacional. Isso para não falar nas empresas públicas que foram saqueadas, principalmente nos setores de telecomunicações e energia. Calcula-se esse montante em aproximadamente 112 bilhões de reais, em valores de 2002.

Vivemos neste período inúmeros processos de fusões e aquisições. Basta ver que dentre as quinhentas maiores empresas instaladas no Brasil, a grande maioria é de corporações multinacionais. Também é principalmente na década de 1990 que as grandes corporações passam a se beneficiar e ao mesmo tempo estimular a reprodução financeira do capital. Este processo levou a uma ruptura entre as definições de setores produtivo/ improdutivo. É neste período que os bancos ganharam lucros astronômicos. No governo FHC esta tendência se firma e no Governo Lula ela se reforça. Ou seja, universaliza-se o domínio do capital financeiro sobre a produção material e seus inevitáveis corolários enquanto capital fictício em país de capitalismo subordinado: corrupção, especulação, desnacionalização e desindustrialização.

Segundo Sauviat (2005), se na realidade o novo poder acionário pouco desestabilizou o poder de controle dos administradores de empresa, o mesmo não ocorreu com os assalariados. Estes suportaram o vigoroso poder coercitivo daquele. Em face do objetivo fixado de maximização do valor acionário para responder às exigências dos mercados e à intensificação da concorrência, não são os interesses dos

assalariados criadores de riquezas e da valorização do capital humano como fator possível de competitividade que guiam a política dos dirigentes da empresa. Ao contrário, estes privilegiam esquemas que vão ao encontro das “preferências” dos investidores, tais como a redução de custos, a reestruturação dos grupos em torno de segmentos de atividade mais rentáveis, os programas recorrentes de recompra de ações, etc.

Esse novo contexto levou a uma segmentação crescente do mercado de trabalho e ao aumento das desigualdades no estatuto e na remuneração dos assalariados. As empresas *inovadoras*, simbolizadas pelas empresas do Silicon Valley, não escaparam dessa tendência. Elas também têm sua parcela de empregos precários, ao lado de empregos que beneficiam os segmentos mais educados de uma mão-de-obra no plano dos *mercados internos* ou de *mercados profissionais* cada vez mais internacionalizados – trabalhadores precários bem remunerados enquanto estão empregados, mas cuja vida profissional é comandada pela obrigação de gerar permanentemente essa precariedade. Assim, uma empresa como a Microsoft emprega 6 mil trabalhadores temporários ao lado de 20 mil regulares, que chamam a si mesmo de *permatemps* (SAUVIAT, 2005, p. 126-127). *Permatemps* são trabalhadores classificados com temporários ou provisórios que recebem salários menores e menos benefícios do que os empregados regulares, ainda que executem as mesmas tarefas e permaneçam durante anos na mesma empresa.

Chesnais (2005) também procura identificar os atores chave da finança mundializada. Para ele, são principalmente as instituições financeiras não bancárias, também chamadas de investidores institucionais, fundos de pensão, fundos de aplicação coletivos e sociedades seguradoras, assim como empresas financeiras especializadas que gravitam em torno delas. A centralização das rendas não investidas

na produção e não consumidas (alinhadas em bloco sob a etiqueta muito enganosa de “poupança”) permitiu que essas instituições se tornassem proprietárias-acionistas de um novo tipo de empresa e detivessem, ao mesmo tempo, elevados volumes de títulos da dívida pública, de forma que os governos se tornaram seus *devedores*.

Certamente [...] a liberalização e a mundialização financeira deram aos mais importantes proprietários de ações e obrigações – as grandes fortunas de família [...] mas sobretudo os investidores institucionais (e os administradores que neles existem em abundância) – os meios de influir sobre a repartição da renda em duas dimensões essenciais: a distribuição da riqueza produzida entre salários, lucros e renda financeira, e a da repartição entre a parte atribuída ao investimento e a parte distribuída como dividendos e juros. Como as duas determinações da repartição afetam o nível do investimento e comandam o emprego e o crescimento, é difícil imaginar um poder maior da finança (CHESNAIS, 2005, p.27).

A mundialização do capital foi nefasta para a classe trabalhadora. A maioria das grandes corporações passou a terceirizar os serviços de faxina, portaria, alimentação, etc. Até mesmo a sede das corporações passa a ser terceirizada. Como nos lembra Mariana Fix (2007, p. 143) em seu livro sobre a reorganização do espaço em São Paulo, se antes da reorganização “pelo menos dois terços eram “sede própria”, propriedade da empresa usuária do edifício, hoje a maioria está nas mãos de investidores, que alugam para empresas, multinacionais e bancos, entre outros”. E continua: “a liquidez passou a ser de tal modo relevante que os bancos preferiram se desvencilhar dos ativos imobiliários, leiloar os imóveis e passar a ocupá-los na condição de locatários” (FIX, 2007, p.143).

A partir dos anos 1990, a crise da sociedade brasileira se agudiza. Dentre os sintomas do aprofundamento desta crise, podemos destacar a escalada das drogas, o aumento assustador de condomínios para *proteger* a classe dominante, o aumento das vendas de remédios para depressão, o número de malabaristas, ambulantes e jovens limpando-sujando os vidros dos carros, etc. Em Campinas, importante cidade do interior paulista, o aumento da depressão na classe média é visível, bastando a um observador desatento ficar meia hora em qualquer farmácia do Cambuí.

De acordo com Márcio Pochmann (), 20 mil famílias controlam 40% do PIB brasileiro e 10 mil famílias controlam nossa dívida pública. O Brasil é um paraíso para 10 mil famílias, toda a economia é arquitetada para atender e beneficiar os rendimentos deste grupo de poder, além de outros setores da oligarquia e das multinacionais.

Theotônio dos Santos (2000) acredita que não só o Brasil, mas a América Latina como um todo realizou reformas profundas nos anos 1960. O suicídio de Getúlio postergou o golpe militar em 10 anos, fato este que se consubstanciaria na renúncia de Jânio Quadros e na ascensão de João Goulart. Se Juscelino representou a primeira morte da nação, a ditadura militar de 1964 significou o aprofundamento da desnacionalização e a extinção das forças de esquerda brasileiras. Trata-se evidentemente de uma ruptura histórica.

Podemos exemplificar a contrarreforma do Estado com a caracterização de um estado fundamental no Brasil, o de São Paulo. Foi no Governo Mario Covas (1995-2001) que São Paulo privatizou o Banespa, a Comgás, a CPFL, a CESP-Tietê, a Eletropaulo, e a Telesp, dentre outras. Todas elas vendidas a “preço de banana”, como se diz no linguajar popular e com subsídios de Bancos Estatais para a compra do patrimônio intencionalmente desvalorizado. Foi no governo

comandado pelo PSDB que houve a concessão das rodovias (com pedágios caríssimos) e a venda das ferrovias.

A multiplicação de ONGs, Fundações e Institutos: *Terceiro setor e educação mercantilizada*

A contrarreforma do Estado vem destruindo sistematicamente o sistema educacional público. No que se refere ao ensino fundamental, uma das faces da contrarreforma do Estado - neste caso dos municípios - é o crescimento de ONGs, Fundações e *escoletas* contratadas para prestar um serviço público.

Talita Bedinelli fez uma reportagem na Folha de São Paulo (18/05/2009) com um nome sugestivo: “São Paulo põe creche em cima de loja de construção”. Vejamos a reportagem:

De cada dez creches criadas na atual gestão, nove são administradas por ONGs com verba pública.

Para chegarem a uma das sete salas de aula da creche Vitorino, na Vila Progresso (zona leste de São Paulo), as 151 crianças enfrentam uma escadaria, já que a unidade funciona sobre uma loja de materiais de construção, num prédio antes usado como conjunto comercial.

Como opção de lazer, só uma varanda com brinquedos, onde ficam também os botijões de gás industrial utilizados pela cozinha. A Vitorino é uma das creches terceirizadas criadas na gestão Gilberto Kassab (DEM) --a terceirização é a maior aposta do prefeito para diminuir a fila de espera, que hoje é de 67 mil crianças.

De cada dez creches criadas na atual gestão, nove são administradas por ONGs com verba pública. Nas últimas duas semanas, a Folha visitou 18 creches conveniadas nos extremos sul e leste de São Paulo

e descobriu casos como o da Mão Cooperadora, na Vila Natal (zona sul), que também funciona sobre uma loja de materiais de construção que vende, inclusive, botijões de gás.

O convênio com a creche foi assinado na gestão anterior, mas renovado, após fiscalização, por Kassab. A prefeitura informou que irá vistoriar a unidade, que será fechada se houver alguma irregularidade.

Uma auditoria do TCM (Tribunal de Contas do Município) de julho do ano passado apontou que essas entidades têm professores menos preparados --há nelas um professor com formação universitária para cada 59,5 alunos; nas unidades gerenciadas pela prefeitura, a taxa é de um para 4,8 crianças.

Os educadores dessas ONGs não podem ser treinados pela prefeitura, já que não são funcionários públicos, explica Salomão Ximenes, advogado da Ação Educativa e do Movimento Creche para Todos, ONGs ligadas à questão da educação.

As creches administradas pelas organizações também recebem menos verba --em dezembro do ano passado, por exemplo, a prefeitura gastou R\$ 83 milhões com as então 1.243 creches da cidade. Apenas 46% desse dinheiro foi para os convênios, que, na época, gerenciavam 72% das creches.

Segundo a Secretaria da Educação, das 397 creches criadas desde o início da gestão José Serra/Kassab, em 2005, só 25 são da prefeitura --94% são administradas por organizações. O dado inclui creches de administração indireta (gerenciadas por ONGs em prédios da prefeitura) e conveniadas (administradas por ONGs em prédios particulares).

Ao todo, hoje existem 641 unidades conveniadas, algumas funcionando em locais considerados inapropriados por educadores para crianças pequenas. A Vitorino, segundo a prefeitura, "garante todos os ambientes exigidos para o funcionamento de uma creche".

Em parte dos locais visitados pela Folha, as creches funcionam em casas adaptadas para as crianças, cuja única opção de lazer são

varandas e garagens. Uma deliberação do Conselho Municipal de Educação de São Paulo, de 1999, afirma que as creches devem ter, obrigatoriamente, áreas verdes e espaços que possibilitem às crianças atividades de lazer.

"É como prender uma criança num presídio. Ela fica o dia todo dentro da mesma sala, com as mesmas crianças, com o mesmo adulto e não têm uma experiência diversa", diz a professora da Faculdade de Educação da USP (Universidade de São Paulo) Tizuko Kishimoto.

Para a professora Maria Letícia Nascimento, da mesma faculdade, espaços como os vistos pela reportagem prejudicam a possibilidade de as crianças se expressarem.

Há, no entanto, creches conveniadas com bons espaços, como a Jardim Shangrilá, no Grajaú (zona sul), que funciona em uma ampla chácara, com quadra e área verde.

Para Ximenes, a criação de creches conveniadas pode ser positiva, desde que elas sigam as diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação. O órgão recomenda, por exemplo, que a área externa para atividades corresponda a pelo menos 20% do total da área construída e tenha pisos variados, como grama, terra e cimento.

Para Kishimoto, a prefeitura tem que intensificar a fiscalização desses espaços. "[Essa situação] é fruto de pouca ou nenhuma fiscalização. O primeiro dispositivo seria exigir formação de professores, o segundo, um espaço físico [adequado]", diz. "Agora nada disso é feito, cada instituição coloca as crianças onde quiser."

Outro lado

Para o secretário municipal da Educação, Alexandre Schneider, a opção pelos convênios com entidades não governamentais é consequência da dificuldade em adquirir terrenos. "Como não há terrenos, a saída é o convênio", afirma.

Para ele, o ideal é misturar políticas --hoje, a secretaria constrói 14 creches. "Não dá para ser só creche direta, só conveniada, nem só aluguel."

"Aluguel" é o nome dado ao novo plano da prefeitura: fazer parcerias com empresas para que elas construam os prédios e os aluguem para a prefeitura, que administraria as creches ou faria convênios com ONGs. Esse é o segundo plano de parcerias com empresas. O primeiro, na forma de PPP (Parceria Público-Privada), está parado há dez meses, a pedido do TCM.

Segundo a prefeitura, portaria de outubro de 2007 determina uma série de características que as creches conveniadas devem seguir, incluindo a existência de áreas externas para o lazer das crianças. Para os convênios firmados antes da portaria, as entidades têm até janeiro de 2010 para se readequarem.

Cinco das unidades visitadas pela Folha firmaram convênios depois da portaria --quatro têm varandas como área externa. A secretaria afirmou que vai vistoriar esses locais.

Na creche Vitorino (zona leste), onde a reportagem encontrou botijões industriais de gás na área de lazer das crianças, a prefeitura afirmou que existe um abrigo de gás, fechado com grades que garantem a ventilação e impedem o contato com as crianças. Mas já foi pedido para que o gás seja mudado de local, o que deve ocorrer no início da semana que vem.

A creche, diz a secretaria, está localizada em uma região carente de imóveis regularizados, e o prédio onde ela está instalada --na parte inferior, funciona uma loja de materiais de construção-- é de boa qualidade (FOLHA DE SÃO PAULO, 2009).

Na mesma linha desta reportagem, Tereza Adrião et. al (2012) e Borghi et al. (2011) identificaram novas modalidades de precarização do trabalho e de privatização da educação pública através das “parcerias público-privadas”. Para Borghi et al. (2011):

o que mais chama a atenção são os novos arranjos que vêm se firmando para além da tradicional subvenção às instituições

privadas sem fins lucrativos. Os municípios que adotaram o Programa Bolsa Creche – Hortolândia e Piracicaba – fazem convênios com instituições privadas com fins lucrativos, subsidiando-as a partir de um valor per capita (BORGHI et al.,2011).

Já nos municípios de Altinópolis, Itirapina, São Paulo e Ribeirão Preto, as instituições privadas conveniadas são consideradas “sem fins lucrativos”, podendo ser filantrópicas, confessionais ou comunitárias³.

Borghí et. al (2011) destacaram também a ausência de plano de carreira para estas trabalhadoras de creches conveniadas e no que se refere a “análise das funções docentes” na rede privada de municípios pequenos “não havia funções docentes, o que pode indicar que o atendimento em creches seja realizado por monitoras”. E concluem:

O que se pode perceber é uma tendência em instituições privadas de municípios pequenos que o atendimento em creches seja realizado por monitoras. Nos municípios maiores – Piracicaba, Ribeirão Preto e São Paulo –, tal tendência não se verifica na análise da evolução das funções docentes em creches nas redes municipal e privada (BORGHI et al. 2011, p. 290)

Tendo em vista os gastos municipais, chama a atenção do leitor que as cidades de Piracicaba e Hortolândia – municípios que adotaram o Programa Bolsa Creche – teve uma boa “economia” com a adoção do

³ “Para Mizuki e Silveira (2009), em que pese o fato de a subvenção de recursos financeiros às instituições privadas para a oferta de vagas em educação infantil ser uma opção do poder executivo municipal, não se pode deixar de dizer que a pressão pelo atendimento, exercido institucionalmente pelo MP [Ministério Público], tem contribuído para o estabelecimento de parcerias, pois esta forma se constitui em um mecanismo mais **ágil e barato**” (apud BORGHI, 2011, p. 290, grifo nosso).

programa, isto é, o valor per capita destinado às instituições privadas conveniadas é bem menor que o valor gasto na rede municipal (BORGHI et. al., 2011)⁴.

Apesar do foco dos trabalhos acima não ser exatamente as condições de trabalho nas creches, é possível perceber uma tendência de avanço da precarização do trabalho pedagógico nos municípios do Estado de São Paulo. Para nós, mais trabalhadoras em creches conveniadas do que em creches municipais, convênios “ágeis e baratos”, trabalho realizado por “monitoras” sem formação pedagógica e sem condições de trabalho para realizar o desenvolvimento das crianças, ausência de plano de carreira são agora temas recorrentes nos municípios paulistas.

De acordo com Laura Tavares Soares (2003), estamos assistindo uma globalização do capital, do trabalho precário e da pobreza. Cada um cuide do seu como puder, de preferência com Estados fortes para sustentar o sistema financeiro e falidos para cuidar do social. Para ela a reestruturação do capital concentra o capital e fragmenta o social.

Outro especialista no tema, Carlos Montaña (2002) observa também que as ONGs são devidamente financiadas com recursos públicos. Como parte da contrarreforma do Estado, temos hoje ONGs dos mais diversos tipos, tamanhos e finalidades. Programas nacionais e regionais são substituídos por programas locais (cidade ou muitas vezes de um ou dois bairros) incapazes de dar cobertura suficiente e cujo impacto é praticamente nulo quando se trata de grandes contingentes populacionais em situação de pobreza ou miséria. Montaña (2002) também destaca que estamos vivendo no *reino do minimalismo*, onde

⁴ É preciso ressaltar que as propostas de privatização de creches, rodovias, portos e aeroportos, etc. não se limitam mais aos governos do PSDB. As coalizões partidárias comandadas pelo PT e PSB, dentre outros, também têm aprofundado a contrarreforma nos níveis municipal, estadual e federal. Qualquer semelhança entre os projetos não é mera coincidência.

pequenas soluções *ad hoc* são apresentadas como grandes exemplos pelo governo e pela mídia.

Os governos nacionais desobrigaram-se totalmente da responsabilidade pela implementação de programas sociais, delegando-os a governos locais em *parceria* com as ONGs ou outras organizações sociais (preferencialmente aquelas mais próximas dos prefeitos), ou simplesmente entregando os serviços mais lucrativos (como os de assistência médica) ao setor privado *tout court* (Soares, 2003).

De acordo com Montaño (2002), os estragos causados pelas políticas neoliberais são gigantescos. As estratégias usadas para supostamente “compensar” esses estragos sequer conseguiram minimizá-los. Ao contrário, as reformas eliminaram os direitos sociais duramente conquistados no passado, produzindo um grande retrocesso histórico.

O livro de Montaño (2002) faz uma crítica radical ao chamado terceiro setor, o debate hegemônico que o sustenta, seus pressupostos e promessas, o fenômeno que se oculta por trás dessa denominação ideológica e a sua funcionalidade para com o projeto neoliberal, no novo enfrentamento da questão social, como parte do atual processo de reestruturação do capital.

Montaño (2002) adverte que é o Estado neoliberal que promove o chamado terceiro setor, principalmente na esfera legal e financeira. Para ele, a contrarreforma do Estado leva a perda de direitos da cidadania, precarização, focalização, remercantilização e refilantropização da questão social. É possível notar uma maior hegemonia burguesa no âmbito estatal, no mercado e no espaço da produção. Montaño (2002) destaca – com um certo tom de ironia - que nessa nova concepção sociedade todos, harmonicamente, buscam o bem comum e

em oposição ao Estado (tido como burocrático e ineficiente), e ao mercado (segundo setor, orientado para o lucro).

A multiplicação de ONGs facilita a hegemonia do capital e traz desdobramentos fundamentais para a luta de classes. A segmentação da realidade e das lutas em esferas ou setores *autonomizados*, desarticulados da totalidade social promovem uma maior dificuldade para o enfrentamento da questão social, especialmente para os movimentos sociais anticapital.

O mérito do livro de Montaño (2002) é justamente conectar a análise da reestruturação produtiva do capital com a contrarreforma do Estado. Para ele, o Consenso de Washington proporcionou a flexibilização dos mercados, das relações de trabalho e o afastamento do Estado das suas responsabilidades sociais e de regulação do capital e trabalho. A questão social deixou de ser exclusiva do Estado, passando a ser responsabilidade dos próprios sujeitos, que devem exercer sua *cidadania*. De fato, estamos diante de uma nova questão social e de problemas muito mais complexos que a classe trabalhadora deverá enfrentar no século XXI.

Como vimos na introdução deste capítulo, a esfera estatal passa a ser satanizada como burocrática, ineficiente, desfinanciada, corrupta para justamente ocorrer a santificação de um setor supostamente mais ágil, eficiente democrático e popular. E surge então uma nova *divisão de trabalho*. A partir do tripé constitucional da seguridade social – previdência, saúde e assistência, de forma muito clara, porém não casual – o “setor” empresarial se volta para atender as demandas nas áreas da previdência social, educação e da saúde, enquanto o “terceiro setor” dirige-se fundamentalmente à assistência social, notadamente nos setores carentes.

Montaño (2002) observa que o objetivo de retirar do Estado (e do capital) a responsabilidade de intervenção na questão social e de transferi-los para a esfera do *terceiro setor* não ocorre por motivos de eficiência (como se as ONGs fossem naturalmente mais eficientes que o Estado), nem apenas por razões financeiras: reduzir os custos necessários para sustentar esta função estatal. O motivo é fundamentalmente *político-ideológico*: retirar e esvaziar a dimensão do direito universal do cidadão quanto a políticas sociais (estatais) de qualidade; criar uma cultura de autculpa pelas mazelas que afetam a população, e de autoajuda e ajuda mútua para seu enfrentamento, desonerar o capital de tais responsabilidades, criando, por um lado, uma imagem de transferência de responsabilidades e, por outro, a partir da precarização e focalização (não-universalização) da ação social estatal e do “terceiro setor”, uma nova e abundante demanda lucrativa para o setor empresarial. 23

Por isso, esse debate soa aos ouvidos de Ulisses como um canto de sereia, que o empurra às profundezas do mar

Ele também adverte que o chamado terceiro setor surge no interior dos interesses do grande capital, mas também duma fração de esquerda resignada, com eventual “intenção progressista”, porém inteiramente funcional ao projeto neoliberal (MONTAÑO, 2002).

Se é verdade que a luta de classes pode alterar parcialmente as funções do Estado, principalmente nos contextos onde a classe trabalhadora conquista alguns direitos, com a reestruturação produtiva e a contrarreforma do Estado, o capital praticamente tomou o Estado de assalto. Os espaços para a classe trabalhadora colocar suas demandas na agenda do Estado se tornam cada vez menores.

Para Coutinho

a partir de finais dos anos 1980, a ideologia neoliberal em ascensão apropriou-se da dicotomia maniqueísta entre Estado e Sociedade civil para tornar demoníaco de uma vez por todas tudo o que provém do Estado (mesmo que agora se trate de um Estado democrático e de direito, permeável por demais às pressões das classes subalternas) e para fazer a apologia acrítica de uma ‘sociedade civil’ despolitizada, ou seja, convertida num mítico ‘terceiro setor’ falsamente situado para além do Estado e do mercado (COUTINHO, 2007, p. 19)

Montaño (2002) também faz a seguinte advertência. Ao *esquecer* as conquistas sociais garantidas pela intervenção e no âmbito do Estado, e ao apostar apenas/prioritariamente nas ações dessas organizações da sociedade civil, zera-se o processo democratizador, volta-se à estaca zero, e começa-se tudo de novo, só que numa dimensão diferente: no lugar de da lutas de classes, temos atividades de ONGs e fundações; no lugar da contradição capital-trabalho, temos a parceria entre classes por supostos “interesses comuns”: no lugar da superação da ordem como horizonte, temos a confirmação e a humanização desta.

No que se refere ao papel do terceiro setor no complexo educacional, tema deste capítulo, a principal particularidade da atuação das ONGs, Fundações e Institutos é que elas têm um enorme poder ideológico: trabalham muito bem a possibilidade de *ascensão social* e geração de *empregabilidade* através das novas ideologias educacionais, isto é, que o conhecimento e as competências adquiridas são passaporte garantido para a *entrada no mercado de trabalho*.

Porém, é preciso destacar que a ideologia da empregabilidade esconde os determinantes da possibilidade ou não de encontrar emprego

no regime de acumulação flexível. Até os anos 1970, de acordo com as teorias keynesianas, era o investimento produtivo que gerava emprego.

Como vimos na seção anterior, a multiplicação exponencial do capital fictício, a mundialização do capital, as políticas de austeridade e a desregulamentação da relação capital-trabalho praticamente impedem a geração de emprego com direitos sociais para as maiorias trabalhadoras. Países europeus, como Espanha e Grécia, enfrentam o desemprego qualificado, as pessoas têm qualificação, mas não conseguem emprego. Em muitos casos os países até crescem, mas não geram emprego.

Como parte do processo de mundialização do capital, um novo dicionário do capital foi criado. Termos como empregabilidade, flexibilidade, competências, sociedade do conhecimento, indústria 4.0, empreendedorismo, sustentabilidade, responsabilidade social, aprender a aprender passam a dar a tônica do debate na educação em geral, em especial na educação profissional.

A palavra trabalhador é substituída por colaborador, agrotóxico por defensivos agrícolas, latifúndio por agronegócio. Não há uma secretaria de educação, em geral assessorado por um Instituto, que não use essas palavras mágicas para supostamente indicar a solução de problemas sociais.

A multiplicação de Fundações, Institutos e ONGs produz a ilusão que os direitos sociais estão progredindo, quando, ao contrário disso, fenômenos como analfabetismo, analfabetismo funcional, abandono da escola se multiplicam em todos os cantos do planeta terra.

A formulação, implementação e avaliação das políticas educacionais passa progressivamente para as mãos do chamado terceiro setor. Como ele não consegue se apropriar de todo o sistema educacional

estatal, passa a direcionar o sentido das escolas estatais e em alguns ganhos controlar esses sistemas educacionais.

Associações como a Associação Brasileira do Agronegócio (ABAG), poderosa entidade do agro, passam a determinar o que ensinar, como ensinar e os propósitos da educação. Em muitas escolas públicas, onde claramente estão os filhos da classe trabalhadora, as alunas e alunos já aprendem, desde muito cedo, que o agronegócio é a solução para os problemas do país. Passam, portanto, a internalizar de forma cada vez mais direta as necessidades ideológicas do capital.

Gramsci tem um conceito fundamental que pode nos servir neste momento: Aparelhos privados de hegemonia (APH). Os proprietários dos meios de produção tendem a controlar os postos estratégicos da sociedade e do Estado, mas tudo leva a crer que a contrarreforma do Estado permite uma atuação muito maior do capital no controle do Estado.

Como vimos no início deste capítulo, de acordo com Ianni (1989), sempre houve disputa pelo controle do Estado. No entanto, com a contrarreforma do Estado, nessa luta a classe trabalhadora perde cada vez mais o controle ou a possibilidade de reivindicar seus direitos. O Brasil sempre teve uma democracia frágil, restrita e constantemente golpeada. Podemos depreender que a contrarreforma do Estado fragiliza ainda mais a nossa democracia.

Como parte dessa tendência mais geral é preciso destacar o deslocamento da função da Universidade pública. Uma ala dos professores das universidades públicas, a dos professores privatistas, entra com força neste movimento de multiplicação de ONGs, Fundações e Institutos. Nos dias de hoje é impossível não ver professores de Universidades Públicas, mas em especial das particulares, como participantes ou até mesmo *acionistas* do chamado terceiro setor. No

fundo atuam como mercadores da educação, trazendo as boas novas da privatização educacional. Professores consultores, professores empreendedores, professores inovadores ganham força e passam a circular livremente nos corredores defendendo o que estamos chamando de contrarreforma do Estado.

Aqui cabe uma breve retrospectiva histórica. Até os anos 1970 havia no Brasil os APHs que poderíamos chamar de clássicos. Sociedade Rural Brasileira (SRB), CNA, FIESP, FIEMG, CNI são instituições centenárias da sociedade civil. René Dreyfus (2002), no livro “1964: A conquista do Estado” mostra com enorme precisão todas as entidades da sociedade civil que participaram ativamente da construção do golpe de 1964, dando destaque especial ao IPES e IBAD. De lá para cá surgiram Institutos, Fundações e ONGs muito mais poderosas, que certamente estão golpeando a escola pública de qualidade para as massas trabalhadoras. Uma entidade poderosíssima da sociedade civil é o “Todos pela Educação”

Apenas para exemplificar, também cabe destacar também o Instituto Ayrton Senna

Todos pela educação, certamente o mais importante, Instituto Ayrton Senna, Fundação Lehman, Instituto Milleniun, Fundação Santander, dentre outros. Esses novos APHs passam a ter um papel fundamental na agenda da educação privada mas especialmente na agenda das reformas da escola estatal. Eles ditam o que deve ser mudado, como deve ser mudado, para que mudar. Colocam na agenda do Estado temas como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a reforma do Ensino Superior, a pedagogia das competências, tendo em vista a *modernização* da sociedade brasileira.

Não cabe aqui citar cada uma dessas entidades, mas é possível, a partir destes dois exemplos, observar o papel do chamado terceiro setor na concepção, execução e avaliação da educação no Brasil.

Em termos gerais, no nosso entendimento, a privatização gradual, lenta e segura da escola estatal está produzindo efeitos drásticos para a nossa sociedade. Até o presente momento os liberais, os neoliberais e ultraneoliberais não conseguiram demonstrar cientificamente as virtuosidades das reformas educacionais.

Ao contrário, estudos científicos sérios como os de Freitas (2017), Leher () e Shiroma e Evangelista (2021), dentre tantos outros, nos mostram que a classe trabalhadora está lutando contra as reformas neoliberais, mesmo diante de um grande aparato ideológico de *convencimento* de que o Estado é *ineficiente* e deve ser substituído pela *iniciativa privada*. Mais do que isso, mostram que a contrarreforma do Estado cria novos problemas sociais de maior envergadura e estão longe de realizar o paraíso liberal da liberdade do indivíduo. Em suma, não é possível afirmar que a contrarreforma melhorou a qualidade geral da educação pública no Brasil.

O caso chileno é eloquente a este respeito. O neoliberalismo foi implementado a fórceps, depois de um golpe militar. Após certos anos de uma certa calma e aparente adesão a agenda neoliberal, a classe trabalhadora chilena e parcelas das camadas intermediárias estão reagindo. Podemos destacar aqui o caso dos estudantes e parcelas da classe trabalhadora realizaram verdadeiras rebeliões populares, com destaque para a rebelião de 2019, que quase derrubou Sebastian Piñera. Se não fosse a pandemia, certamente esse presidente teria caído. O que querem os chilenos? Basicamente direitos sociais. Direito a aposentadoria, educação pública de qualidade, fim da municipalização da educação, democratização da democracia chilena, nova constituição,

direitos das mulheres, etc. Mesmo sem ainda conseguir apontar para uma sociedade para além do capital, as lutas recentes no Chile apontam para a necessidade de construção de um Estado de Bem-Estar Social e certamente criticam as propostas neoliberais para a educação.

O caso do ensino médio integral no Ginásio pernambucano

Um institutos têm ocupado as páginas das reformas educacionais dos últimos 15 anos. O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). A reforma paradigmática no Ginásio Pernambucano merece algum destaque. É nos anos 2000, logo após o decreto de 2004 que estimula a criação ou conversão de escolas integrais, que o Ginásio Pernambucano passará por algumas transformações.

O Ginásio Pernambucano é uma das instituições educacionais mais antigas do país, senão a mais antiga. Lá estudaram José Lins do Rego, Celso Furtado, dentre outras e outros. Com o avanço da ditadura empresarial-militar e a massificação precarizada da educação, o Ginásio foi deixando de ter seu lugar de destaque na sociedade.

Vejamos o que diz o site do ICE, onde se explora o mito fundador, o engajamento nas transformações educacionais e seu empenho na promoção de uma educação pública de qualidade e o caso do Ginásio Pernambucano:

A história do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) nasceu de um “acaso” e da trajetória de retomada do ensino de qualidade em Pernambuco.

O acaso

A nossa história começa em 2000, com a retomada da educação de qualidade em Pernambuco. A mobilização de um ex-aluno do Ginásio Pernambucano – uma das mais antigas e importantes escolas do país – , sensível ao seu estado de deterioração, reuniu a sociedade civil em favor da educação pública pernambucana e iniciou o trabalho de recuperação do prédio onde estudou e no qual também estudaram personalidades como ex-presidente Epitácio Pessoa, Ariano Suassuna e Clarice Lispector, entre outros.

Mesmo sendo uma edificação histórica, cuidar da estrutura física foi a parte mais fácil. Para isso, a Associação dos Amigos do Ginásio Pernambucano foi fundamental ao instalar o ambiente de parceria entre a sociedade civil e a Secretaria Estadual de Educação. O mais complexo foi resgatar o padrão de excelência, marca do Ginásio Pernambucano durante décadas. Como ponto de partida, o ICE concebeu um programa de educação denominado PROCENTRO, inaugurando um novo modo de ver, sentir e cuidar da juventude.

O caso

O “acaso” transformou-se num “caso” que vislumbrava uma “causa” muito maior: desenvolver inovações em conteúdo, método e gestão para enfrentar os desafios do Ensino Médio oferecendo um novo modelo de educação pública de qualidade à juventude.

Para isso, o ICE mobilizou dois parceiros notáveis: Antonio Carlos Gomes da Costa, referência no cenário da infância e da juventude no Brasil e, Bruno Silveira, estrategista e apoiador da mudança do panorama legal da grande causa nacional para a infância e a adolescência. Nos anos 80, ambos colaboraram intensamente no Artigo 227 da Constituição Brasileira e do Estatuto da Criança e do Adolescente. Juntos, conceberam a essência do Modelo que reposicionou o Ginásio Pernambucano como referência em educação de qualidade, seguindo novos paradigmas em pedagogia e gestão.

A causa

O Ginásio Pernambucano foi o ponto de partida da Causa da Juventude com a concepção de um Modelo de educação inovador

denominado Escola da Escolha e cujo foco é o Jovem e a construção do seu Projeto de Vida. Após o desenvolvimento do Modelo e da consolidação da política pública em Pernambuco, o ICE iniciou a sua expansão junto às Secretarias de Educação estaduais e municipais nas cinco regiões brasileiras e continua com intenso trabalho de mobilização para a realização da sua Visão. Hoje a Escola da Escolha atende o Ensino Médio e o Ensino Fundamental.

O presidente do ICE é Marcos Antônio Magalhães, vejamos seu currículo:

Engenheiro Elétrico formado pela Universidade Federal de Pernambuco com Pós-Graduação em Telecomunicações em Eindhoven (Holanda). Desenvolveu carreira profissional na Royal Philips Electronics, ingressando em 1971 e em 1997 assumiu a Presidência Executiva da Philips na América Latina. Em 2007 assumiu a Presidência do Conselho Consultivo da Philips na América Latina, terminando seu mandato em 2009. Fundou em 2003, o ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – onde permanece como Presidente. Atua também como Presidente do IQE – Instituto de Qualidade no Ensino. Membro fundador do Movimento “Todos pela Educação” e Membro do Conselho Internacional do World Fund for Education (ICE, s/d).

Qual a solução encontrada por um ex-aluno, o presidente do ICE? Implantar no Ginásio Pernambucano o modelo estado-unidense de escola *charter*, que nada mais é do que uma gestão privada de uma instituição pública. De acordo com Amaral (2020), as reformas educacionais de Pernambuco foram difundidas, em especial pelas mãos do ICE, para quase todas as regiões do país. O Estado de São Paulo e o

Ceará foram alguns dos Estados que contrataram consultorias do ICE para implementar a política de ensino médio integral.

Não deixa de ser curioso que em 2015/6 os estudantes do Ginásio Pernambucano fizeram uma ocupação ** contra as reformas educacionais implementadas (IVO, 2021).

Outro caso intrigante de política educacional para a promoção do ensino médio integral é o defendido no Estado do Ceará. O Estado do Ceará criou, com recursos do Banco Mundial, uma rede própria de ensino médio integral. Essas escolas possuem em grande medida melhores condições de trabalho para a prática educativa e, claro, rendem muitos votos, especialmente num Estado castigado pela fome, miséria e seca. Prédios melhores, professores em tempo integral, salários um pouco melhores que a média, etc. mas sem deixar de combinar essa melhoria com a tendência a precarização do trabalho.

Mas o que mais chama a atenção do leitor no caso cearense é a fachada marxista dos princípios e fundamentos destas escolas, combinada com princípios da Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE) da Odebrecht, em grande medida baseada no empreendedorismo e na qualificação de mão de obra (BELMINO, 2020; AMARAL, 2020).

Esse tipo de mistura de princípios contraditórios também vem ocorrendo com uma certa recorrência nos Institutos Federais. Como vimos, o Instituto Federal tem como fundamento princípios gramscianos, mas lá na ponta, nas unidades dos Institutos, é possível observar uma mescla bastante curiosa entre omnilateralidade e empreendedorismo, politecnia e pedagogia das competências.

Considerações Finais

Lucia Bruno (1996), depois de fazer um balanço do avanço das corporações transnacionais e suas estruturas de poder, faz as seguintes perguntas sobre as lutas educacionais do futuro: “Diante deste quadro de transformações tão amplas e profundas, em que as fronteiras não servem mais para demarcar espaços econômicos nem soberanias políticas plenas, como pensar a questão das políticas educacionais?” (BRUNO, 1996, p. 44). E prossegue:

Como desenvolver ações coletivas contra uma estrutura de poder transnacional, cuja dinâmica de funcionamento ainda não compreendemos com clareza e frente à qual as formas de lutas tradicionais têm tão pouca ou nenhuma eficácia? Como se contrapor às novas formas de exercício do poder no interior das organizações onde a própria forma de organização técnica do trabalho já inclui em si mesma formas de controle que são acionadas pelo próprio trabalhador? Refiro-me não apenas aos novos instrumentos de trabalho computadorizados, em que são registrados cada gesto ou atividade mental do trabalhador, ritmo e frequência, mas também às formas participativas de trabalho, onde os trabalhadores passam a controlar uns aos outros?

Melhorar a qualidade da educação vai muito além da promoção de reformas curriculares, implica, antes de tudo, criar novas formas de organização do trabalho na escola, que não apenas se contraponham às formas contemporâneas de organização e exercício do poder, mas que constituam alternativas práticas possíveis de se desenvolverem e de se generalizarem, pautadas não pelas hierarquias de comando, mas por **laços de solidariedade, que consubstanciam formas coletivas de trabalho, instituindo uma lógica inovadora no âmbito das relações sociais** (BRUNO, 1996, p. 45 – grifo nosso).

Dal Ri e Vieitez (2011) argumentam mais ou menos no mesmo sentido. Eles fazem um balanço do avanço das lutas dos trabalhadores docentes e dos estudantes na fase atual do capitalismo e defendem a gestão democrática:

[...] há sempre a possibilidade de que a perspectiva da luta evolua da defesa da escola estatal para a defesa da escola realmente pública, ou seja, uma escola governada pelos seus usuários, os trabalhadores. A menção a esta possibilidade não é inopinada, pois no passado recente, como assinalado, a luta pela institucionalização da gestão democrática na educação, independentemente da clareza de propósitos com que foi formulada ou dos resultados obtidos, estava orientada por essa perspectiva (DAL RI; VIEITEZ, 2011, p. 165).

E prosseguem:

Portanto, não é implausível que no futuro, o substrato da proposição de gestão democrática, ou seja, a questão de quem governa ou governará a educação, reapareça sob outra ótica. Neste caso, a luta pelo controle do sistema escolar ou alguma variante conceitual de **trabalho associado na escola**, passará a fazer parte do movimento, em substituição à subalternidade de assalariados ou assalariados virtuais (alunos), e poderá povoar o imaginário dos atores escolares. Porém, a plausibilidade desta perspectiva dependerá, também, de que no movimento social geral prospere igualmente no sentido da utopia da transcendência social, anticapitalista ou socialista (DAL RI; VIEITEZ, 2011, p. 165, grifos no original)

Mészáros (2004) acredita que a transcendência do trabalho alienado é o tema mais urgente neste novo milênio. Ele defende a

necessidade de universalização do trabalho enquanto atividade vital do ser humano (positividade do trabalho). Certamente, quando Mészáros se refere à universalização do trabalho, quer nos dizer que todos devemos trabalhar, desde que seja um trabalho não explorado, um trabalho que nos enriqueça enquanto ser humano, atividade cheia de sentido, e não o trabalho embrutecedor, o trabalho degradante.

Mészáros (2002) também não se refere a um igualitarismo tosco, mas a igualdade substantiva do “a cada um segundo as suas capacidades, a cada um segundo as suas necessidades”. No projeto de construção de uma sociedade para além do capital, o trabalho educacional desalienado estará umbilicalmente ligado com as lutas anticapital do seu tempo histórico, ou seja, torna-se um trabalho intelectual, torna-se trabalho docente que une teoria e prática, concepção/reflexão sobre um determinado fenômeno e as lutas para a sua superação do trabalho alienado.

Da mesma forma, Mészáros (2002) defende a superação do Estado capitalista por formas de controle social. Certamente Mészáros se colocaria contra os processos de privatização da educação que vimos neste capítulo. Longe de inaugurar uma suposta democratização da sociedade frente ao Estado opressor, a multiplicação de ONGs, Fundações e Institutos só fazem aumentar a ditadura direta e indireta da mercadoria.

Para nós uma educação para além do capital na América Latina somente poderá brotar da pressão simultânea, *externa e interna*, das lutas sociais. E para isso, uma tarefa fundamental será a eliminação das Fundações, Institutos e ONGs que estão controlando a política educacional.

Referências

ADRIÃO, T.; GARCIA, T. G.; BORGHI, R.; ARELARO, L. R. G. As parcerias entre prefeituras paulistas e o setor privado na política educacional: expressão de simbiose?, **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 533-549, 2012.

BEDINELLI, T. São Paulo põe creche em cima de loja de construção. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 18.mai.2009. Disponível em <<https://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u567478.shtml>>. Acesso em 15.ago.2021.

BELMINO, W. G. **Um estudo ontomaterialista sobre a função social das escolas estaduais de educação profissional do Ceará**. 2020. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

BORGHI, R. ADRIÃO, T. GARCIA, T. As parcerias público-privadas para a oferta de vagas na educação infantil: um estudo em municípios paulistas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 92, n. 231, 2011.

BRUNO, L. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Gestão democrática da educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CHESNAIS, F. Introdução. In: CHESNAIS, F. (Org.) **A finança mundializada**. São Paulo: Boitempo, 2005, p. 25-34.

DAL RI, N.; VIEITEZ, C. A educação no movimento social: a luta contra a precarização do ensino público. In: LIMA, F. C. S.; SOUZA, J. U. P.; CARDOZO, M. J. P. B.. (Orgs.). **Democratização e educação pública: sendas e veredas**. São Luís: Editora da UFMA, 2011, p. 133-165.

DOS SANTOS, T. **A teoria da dependência**: balanços e perspectivas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

DREIFUSS, R. **1964**: a conquista do Estado. Petrópolis: Vozes, 2002.

FIX, M. **São Paulo cidade global**: fundamentos financeiros de uma miragem. São Paulo: Boitempo, 2007.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

IANNI, O. **Estado e capitalismo**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

ICE. Marcos Antônio Magalhães. **Instituto de Corresponsabilidade pela Educação**, Recife, 2021b. Disponível em <https://icebrasil.azurewebsites.net/staff_trusted/tste/>. Acesso em 16.ago.2021.

ICE. Sobre o ICE. **Instituto de Corresponsabilidade pela Educação**, Recife, 2021a. Disponível em <<https://icebrasil.org.br/sobre-o-ice/>>. Acesso em 16.ago.2021.

JINKINGS, I. **Sob o domínio do medo**: controle social e criminalização da miséria no neoliberalismo. 2007. 2016. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

LEHER, R. Ler a crise, ler a mercantilização da educação. In: SANTOS, M. R. S dos; MELO, S. D. G; GARIGLIO, J. A. (Orgs.). **Políticas, gestão e direito à educação superior**: novos modos de regulação e tendências em construção. v. 1. Belo Horizonte: Fino Traço, 2020, p. 41-64. (Coleção Edvcere).

LIMA FILHO, Domingos. SANTOS, Deribaldo. NOVAES, Henrique T. (orgs.) **Educação profissional no Brasil do século XXI: políticas, críticas e perspectivas**. Marília: Oficina Univesitária-Lutas anticapital, vol. 2, no prelo

MÉSZÁROS, I. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MONTAÑO, C. **Terceiro setor e questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2002.

PEREIRA NETO, I. **“Ninguém saiu daqui sem uma experiência única”**: as ocupações secundaristas de 2016 e o caso do Ginásio Pernambucano. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2021. 64 p.

PEREIRA, G. A. **A educação profissional e o ensino médio no Brasil**: meandros, contradições e descaminhos da proposta de integração no Ceará. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2020.

POCHMANN, Marcio. **Atlas da exclusão social no Brasil, dinâmica da exclusão social na primeira década do século XXI**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

PRZEWORSKI, A. **Capitalismo e social-democracia**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

SAUVIAT, C. Os fundos de pensão e os fundos mútuos: principais atores da finança mundializada e do novo poder acionário. In: CHESNAIS, F. (Org.) **A finança mundializada**. São Paulo: Boitempo, 2005, p. 109-132.

SHIROMA, E.; EVANGELISTA, O. Educação já! A premência do capital educador. In: BATISTA, E.; MULLER, T.; ORSO, P. (Orgs). **Escola pública diante do avanço destrutivo do capital**. Marília: Lutas anticapital, 2021, p. 211-248.

SOARES, L. T. **O desastre social**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

Capítulo 3

Educación en Chile: pensar lo público en el “oasis” neoliberal

Rodrigo Sánchez Edmonson¹

Erick Valenzuela Bello²

El siguiente análisis tiene como objetivo describir los aspectos centrales del modelo educativo en Chile, sus alcances y consecuencias de los últimos 40 años, junto con enunciar algunos elementos sustantivos que atañen a los movimientos sociales en la actual coyuntura en materia educativa.

Antecedentes

Antes de 1920, en Chile la educación era un espacio esencialmente de ejecución por instituciones privada, en especial de la Iglesia Católica. Desde 1920 en adelante y a partir de la Ley de Instrucción Primaria, la educación pública fue tomando mayor relevancia (Insunza: 2009; Redondo: 2015). Este proceso democratizador aún con sus debilidades y falencias fue profundamente rechazado por los sectores vinculados al poder económico y al

¹ Rodrigo Sánchez Edmonson, Profesor asistente, Universidad De Chile y Universidad de Santiago de Chile, investigador del Observatorio Chileno de Políticas Educativas OPECH, correo: rosanche@uchile.cl

² Erick Valenzuela Bello, periodista del Consorcio de Universidades del Estado de Chile (CUECH), correo: evalenzuelabello@gmail.com

<https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-337-3.p75-94>

capitalismo trasnacional. Este rechazo se concretó en una cerrada oposición al gobierno de Salvador Allende y la Unidad Popular que culminó con el Golpe de Estado de 1973.

La dictadura cívico-militar fuertemente influida por los postulados de Milton Friedman³, instaló mediante la represión y violencia un modelo de economía de Mercado que fomentó el predominio del sector empresarial y disminuyó del papel del Estado en la protección y garantía de los derechos económicos, políticos, sociales y culturales.

Génesis del modelo: Neoliberalismo y educación

La implementación del modelo neoliberal en la educación en Chile comenzó durante la dictadura militar en los primeros años de la década de 1980 (Assaél, González, Redondo, Sánchez y Sobarzo:2011; Bellei :2015; Cornejo, Assaél, González, Redondo, Sánchez y Parra: 2019), una vez despejado el camino a cualquier tipo de oposición mediante la muerte, las desapariciones, la cárcel, la tortura, la relegación y el exilio de personas, entre otras formas de represión a miles de personas. Resulta importante señalar que este proceso no sólo tuvo lugar en el ámbito de la educación:

³ Cabe señalar que Milton Friedman y Fiedrich Von Hayek, ambos considerados como los padres del neoliberalismo influyeron de forma directa en la construcción del modelo de sociedad y particularmente en las políticas educativas durante la dictadura, ya que los principales ministros y asesores de Pinochet en materia económica se formaron junto a ellos en la Facultad de Economía de la Universidad Chicago. Una vez, estos a cargo de las políticas implementadas durante la dictadura invitaron a ambos economistas a Chile para entregar orientaciones sobre el desarrollo del modelo neoliberal en el país.

“Chile destaca por la profundidad y persistencia con la que se han aplicado las políticas neoliberales en muchos ámbitos: Se privatizó la totalidad de los servicios básicos (agua, luz, gas, teléfono); el transporte urbano, ferroviario y aéreo; (...) el sistema de jubilaciones o pensiones laborales (salvo para las Fuerzas Armadas); el sistema carcelario; se privatizan metros cúbicos de mar, vía concesiones, para la explotación de recursos marinos; se privatizan pedazos de tierra (...) el sistema de Salud y educación, esta última área en todos sus niveles. De esta forma, se ha construido un país ultra segregado, con una heterogénea y desigual forma de integración económica y con una creciente exclusión de las mayorías.”⁴

Por otra parte, mientras las tasas de ganancia de los grandes grupos económicos, de nuestro país y de las transnacionales, son de las más altas de la historia. Según el "Informe Regional de Desarrollo Humano 2021"⁵, elaborado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), “La gente se siente frustrada no solo por la injusticia en los resultados sino también en los procesos, en particular por la enorme influencia política de unos pocos grupos poderosos. Existe un acuerdo abrumador entre la población latinoamericana de que sus países son gobernados en interés de unos pocos grupos poderosos y no por el bien de todos.” Este indicador de descontento y frustración para el caso chileno alcanza un 91% en la percepción de la población.

Ahora bien, todo proceso de implementación realizado en contextos antidemocráticos constituyen elementos que reconfiguran la

⁴ Cornejo, Rodrigo; González, Juan; Sánchez, Rodrigo y Sobarzo, Mario (2010) *Las luchas del movimiento por la educación... y la reacción neoliberal* en Propuestas para la (auto)educación de las mayorías. ED Quimantú, Chile. También:

http://www.opech.cl/inv/analisis/luchas_movimiento_educacional.pdf

⁵ Ver Informe PNUD disponible en <https://media.elmostrador.cl/2021/06/undp-rblac-Resumen.pdf>

actividad económica, el sistema político (Klein: 2007) y los esquemas culturales e ideológicos, transformando las condiciones de (re)producción de las subjetividades e identidades, y el sistema educativo es uno de los instrumentos con que la política pública construye sentidos ideológicos en la población.

En el ámbito específico de la educación, Chile ha sido un verdadero laboratorio de aplicación de recetas neoliberales. A continuación detallaremos algunos elementos de estas recetas:

En el ámbito jurídico

Se constituye lo que se llama una anomalía jurídica internacional (Cornejo et al; 2019). De los países del Cono Sur, Chile es el único que en su constitución no garantiza una adecuada protección para el ejercicio del derecho a la educación. Eso ha significado, en resumen, que la educación sea entendida y tratada como un bien de consumo, como una mercadería que se adquiere en el mercado educativo, tal como lo ha manifestado el propio ex Presidente Piñera.

En el ámbito del financiamiento

A partir de la constitución de 1980 el estado transforma su rol garante a un rol subsidiario en educación. El sistema de educación escolar en todos sus niveles, junto con el sistema de educación superior público pasaron a funcionar con un sistema de “voucher”, un subsidio portable a la demanda. Esto quiere decir que se pasó de un modelo de

financiamiento público basal, a un modelo de financiamiento por estudiante.

Este cambio constitucional generó como resultado una “igualdad de trato” por parte del Estado hacia instituciones públicas como privadas, lo que se tradujo en una presencia creciente de instituciones privadas, hoy ya mayoritarias en número y cobertura.

Por otra parte en el ámbito de educación superior, las universidades del Estado comenzaron a autofinanciarse cobrando aranceles mensuales por estudiantes⁶. Esta práctica es equivalente al 80% y en algunos casos alcanza incluso el 90% de su presupuesto mínimo para su funcionamiento. El Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL / UNESCO; 2008), señala a Chile como el primer país que tiene toda su educación superior privada, si se considera la forma de financiamiento que estas tienen, pues para esta institución internacional, el modelo de financiamiento para una educación superior pública, debiese estar garantizada por el Estado en al menos en un 50% para dar cobertura a todas las áreas que involucra el sistema de educación superior (investigación, docencia y extensión). Pero no es sólo el primer país que tiene su educación superior privado por la razón anteriormente mencionada, sino el único país del continente.

En el ámbito de la administración educacional

Las reformas iniciadas en los años 80, despojaron al Estado de su función preferente en educación: la provisión. Estas reformas

⁶ Para el año 2022, el valor promedio de arancel mensual de las Universidades del Estado corresponde a \$308.000 (pesos chilenos) un monto equivalente a US\$400.

pretendían y han ido avanzando hacia la universalización de la participación del sector privado en la provisión de la educación inicial, primaria, secundaria y terciaria o superior, creando la figura del “sostenedor”, a quien no se le exige más que poseer una licencia de educación secundaria completa y cumplir requisitos mínimos de infraestructura en sus instalaciones. Se ampararon en la idea de la libertad de enseñanza (Assael et al: 2011), constitucionalmente garantizada, que solo en Chile es entendida como la facultad de “abrir, mantener y cerrar establecimientos” (Constitución 1980, art 19, inciso 11) cuando lo desearan. Esta acepción dista de la concepción de “libertad de enseñanza” que tienen la mayoría de los países y que se centra en el desarrollo de procesos educativos que resguarden la autonomía en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De la misma forma, la reforma educativa impulsada durante la dictadura de Pinochet y profundizada luego del “retorno a la democracia”, generó bajo la lógica de descentralización del Estado, la entrega de la administración de los establecimientos educacionales fiscales a los municipios, que en nuestro país son 345, cada uno de ellos con realidades muy diversas, entre ellas las financieras. De esa manera el Estado se desentendió de la educación, pues si bien se entregó al nivel local la administración de los establecimientos, esta no fue acompañada del presupuesto y estructura de gestión adecuadas, compitiendo en condiciones desiguales y en desventaja con las nuevas escuelas llamadas “particular subvencionadas”. Esto se traduce en el cierre progresivo de escuelas municipales (más de 800) y la apertura de más 2.900 colegios particulares subvencionados en los últimos 20 años.

A lo anterior se suman los “procesos de endoprivatización”⁷ en instituciones que hasta ese momento tenían un carácter público. En esta línea, los directores y directoras han pasado de ser líderes pedagógicos a ser gerentes que administran recursos humanos, reducen costos, maximizan beneficios y diseñan e implementan campañas de marketing, intentando que las familias los escojan mientras éstas prefieren a las escuelas y universidades privadas que por medio de la selección de estudiantes o el cobro a las familias, aseguran un espacio de socialización para que a sus hijos e hijas, se les brinde distinción y una supuesta movilidad social. Para sobrevivir, algunas escuelas municipales y universidades públicas de mayor tradición y prestigio (principalmente, las estatales de élite), recurren a prácticas discriminatorias propias de la educación privada y seleccionan a sus estudiantes, excluyendo a los de menor rendimiento académico, que también son los que pertenecen a familias con menores ingresos económicos.

Los Movimientos Sociales por la Educación Pública: un racconto necesario para entender la actual coyuntura

En este escenario, son los movimientos sociales y en particular el movimiento estudiantil secundario, los actores que han desarrollado propuestas de cambio al sistema educativo. El año 2011, comenzaba la movilización estudiantil más grande que se había visto desde la

⁷ Entre los primeros autores que abordan esta dimensión se encuentran el sociólogo, Stephen Ball, y Deborah Yudell, que en el año 2007 publicaron el libro “Privatización encubierta en la educación”. Según el equipo investigador el concepto de “endoprivatización” se refiere a una serie de prácticas al interior del sistema educativo, en todos sus niveles, que acompañado de procesos de tercerización en la gestión interna que van desarticulando y jibarizando la cohesión de los espacios educacionales.

“revolución pingüina” del año 2006⁸. Desde entonces, año a año el sector estudiantil y particularmente los estudiantes secundarios vienen insistiendo por cambios estructurales del sistema educativo (Rifo (2013). Tal como en las movilizaciones de los 80 o en el mochilazo del 2001, será el sector estudiantil la cara visible de un sistema que se hacía insostenible (Schwabe; 2018).

El año 2011, mientras Sebastián Piñera se encontraba en su segundo año del primer mandato gubernamental, su ministro de educación de entonces era Joaquín Lavín, Chicago Boy, economista, miembro del Opus Dei, un militante activo al interior de la dictadura cívico militar. El ministro de educación, de profesión ingeniero comercial, abandonaba toda política de administración pública y profundizaba las prácticas de gerenciamiento del sistema educativo⁹, llevando las tesis de Friedman a una fase superior del modelo.

Habían transcurrido más de 30 años (Aguilera; 2015) de neoliberalismo, aún era complejo crear un relato capaz de desbaratarlo y que pudiera convocar a toda la sociedad. Las consignas levantadas por los estudiantes y que comenzaban a esbozar otro horizonte, eran “Educación Gratuita” y “Fin al lucro”.

Lo comunitario y lo colectivo se volvía a redibujar entre escuelas tomadas y universidades en paro. Más de 200.000 mil personas marchando por la Alameda eran registros que no se veían desde las

⁸ La llamada “Revolución Pingüina”, fue un movimiento por la educación principalmente articulado por estudiantes secundarios que buscó cuestionar los pilares de la educación instalados durante la dictadura y principalmente se centró en la crítica a la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) que fijaba parámetros restrictivos para el desarrollo de la educación pública y otorgaba todas las garantías para el crecimiento del sector privado en educación. Para el año 2011, la movilización estudiantil tuvo un carácter más amplio y se generaron articulaciones entre sectores de estudiantes secundarios con estudiantes universitarios.

⁹ En febrero del 2011, se promulga una nueva ley de “Calidad y equidad de la Educación”, la que no sigue una lógica de administración pública, sino que con un mayor control y rendición de cuentas con respecto al trabajo docente.

multitudinarias manifestaciones en apoyo a la Unidad Popular, en los años 70'. El ministro Lavín fue removido de su cargo.

El ánimo colectivo indicaba que era el año 2011 había que jugarse todo o nada. “Estamos dispuestos a perder el año académico” versaban las asambleas universitarias. Por otra parte, los secundarios que estaban en procesos de movilización ultimaban recursos tales como realizar huelgas de hambre y en paralelo resistían levantando propuestas como los colegios tomados autogestionados y la creación de currículums escolares emergentes desde la comunidad.

La represión por parte de agentes del Estado, fue en escalada, existen varios casos de estudiantes secuestrados en las calles, además de sufrir torturas y vejaciones por parte de carabineros. Según el informe de la Red de Abogados en Defensa de los Derechos Estudiantiles (Vejar; 2011), el año 2011 fueron expulsados más de 5.000 estudiantes secundarios, es decir, jóvenes menores de edad, que se movilizaron contra el negocio y el mercado de la educación, quienes no pueden ejercer su derecho a la educación.

El 4 de agosto será el punto más alto de la movilización. Plaza Italia, hoy Plaza Dignidad, era el escenario de una lucha entre estudiantes y carabineros, durante todo el día y de manera desbordante cada calle a la redonda sería cortada, cada centro educacional, una trinchera.¹⁰

El 25 de agosto del año 2011, Manuel Gutiérrez, de 16 años y de la población Jaime Eyzaguirre, caería abatido por los disparos de la fuerza policial, misma bala que 27 años atrás y en el mismo lugar fue asesinado el peñi ('hermano' en mapudungun) Pedro Mariqueo, a los mismos dieciséis años de edad. Ese duro golpe marcaba también un

¹⁰ La jornada reportó 874 detenidos solo en la Región Metropolitana.

declive en la movilización, y la táctica empleada por el gobierno será el uso de las “mesas de diálogo”, con sectores del Confech¹¹ (Confederación de Estudiantes de Chile) entraban en procesos de negociación con el ejecutivo.

La movilización más grande hasta entonces, dejaba amplias lecciones para el movimiento popular, con respecto a la generación de liderazgos, el rol de las vocerías, la legitimidad de las asambleas como espacio organizativo, entre otras¹².

El año 2015, el gobierno de Michelle Bachelet en un intento por desarticular las demandas del sector de educación superior, aprueba una modificación a la ley de presupuestos. Este ajuste presupuestario fue utilizado para afirmar que existía una “Ley de gratuidad”, que en su discurso afirmaba que 70% de los/as estudiantes podría acceder de manera gratuita a la educación superior, pero que en la práctica construía una nueva burbuja especulativa en torno al negocio de la educación, la acreditación, las instituciones privadas y el/la estudiante en condición de “voucher” (OPECH 2015) como “commodity”.

¹¹ Organización que agrupa a estudiantes de educación superior tanto pública como privada en Chile

¹² Dentro de las movilizaciones también se sumaron otros actores del movimiento popular por la educación. Entre ellos destacan, las y los docentes de la educación obligatoria y expresiones del movimiento popular, levantando espacios de educación autogestionados, libertarios, escuelas libres y colectivos articulados desde la educación popular y de base.

El movimiento feminista¹³

A partir del ciclo de movilizaciones iniciadas con la “revolución pingüina” en los años 2006 y 2011 el movimiento feminista fue posicionándose al interior del movimiento estudiantil.

El año 2016 con la masividad del hito internacional conocido como #NiUnaMenos, se desarrollan espacios de articulación feminista contra la violencia de género al que se sumaron diversas generaciones.

El año 2018, las tomas de sedes universitarias y escolares llevaron a miles de jóvenes a las calles en las jornadas del Mayo Feminista que activaron el movimiento estudiantil tras la demanda por educación pública, gratuita y no sexista, abriendo el debate sobre las distintas formas de abuso, violencia y acoso sexual inscritas en las relaciones pedagógicas y laborales al interior de establecimientos educativos:

“Al momento de analizar que, tras años de movilización feminista, estábamos inscritas en un relato que nos narraba como víctimas de las violencias que habíamos salido a denunciar y gritar a viva voz, agotando desde allí nuestra capacidad de hablar de nosotras mismas. Con la intención de movernos de ese lugar, en enero del 2018 nos llamamos a pasar a la ofensiva como sujetas políticas. Nos llamamos a hablar de nuestra vida entera, y de cómo la violencia patriarcal es inseparable e incomprensible por fuera de todas las condiciones de esa vida que queríamos cambiar en su totalidad”¹⁴.

¹³ Síntesis elaborada a partir de capítulo sobre movimientos sociales desarrollado en el marco del proyecto “R de Revuelta” para la Fundación Rosa Luxemburgo RegiónAndina.

¹⁴ Manzi, J. y Carillo, A. (2019). Lo constituyente, lo destituyente y la imaginación política feminista. En S. E. Brito (Comp.), *Por una constitución* Pez espiral. Pp.170.

La marcha del 8 de marzo de 2018 fue la movilización más masiva en Chile durante todo el periodo de administración de los gobiernos civiles hasta antes de la revuelta popular que comenzó el 18 de octubre del 2019.

La Revuelta Popular: Aperturas y continuidades

El año 2019 marcará un punto de inflexión con respecto al acumulado histórico de luchas populares. Sebastián Piñera era nuevamente el presidente de Chile, y se encontraba en pleno proceso de impulsar su agenda neoliberal. Aseguraba por televisión abierta que Chile era “un verdadero oasis dentro de una América Latina convulsionada” en materia política.¹⁵

El gobierno, ese mismo año, aumentó el precio del transporte público, convirtiéndose en ese entonces en el sistema de transporte más caro de América Latina: Un dólar con veinte centavos. En promedio duplicaba el precio al resto del continente. En paralelo los estudiantes secundarios llamaron a realizar evasiones masivas en las estaciones de metro de Santiago.

En el transcurso de dos semanas el “Oasis” que señalaba el entonces presidente Piñera, se desmoronaba. La revuelta social, estalló en Chile el 18 de octubre de 2019. Una revuelta de carácter múltiple, compleja y transversal que atravesó el país en un levantamiento que nadie podría haber leído en términos de profundidad, alcance y magnitud. Las consignas que se repetían “hasta que la dignidad se haga

¹⁵ Ver declaraciones de Sebastián Piñera, disponibles en <https://www.cooperativa.cl/noticias/pais/presidente-pinera/presidente-pinera-chile-es-un-verdadero-oasis-en-una-america-latina/2019-10-09/063956.html>

costumbre”, “hasta que valga la pena vivir”, “no eran 30 pesos¹⁶, eran 30 años” dejaban entrever que no era una sola demanda o un sector aislado de la población que irrumpió en las calles, sino que era la misma forma de organizar la vida lo que se había sido puesto en cuestión.

Fue una impugnación radical de las formas de administración de más de 30 años de gobiernos de postdictadura. A partir del 18/O se devela el quiebre existente en las instituciones, de las estrategias políticas, así como las formas de gestión y comprensión social, en el marco de una movilización que ha cambiado completamente las formas de protesta y representación. La democracia representativa fue cuestionada en su legitimidad, representatividad y legalidad se ponía en contraste a las formas de movilización y participación popular desplegadas por todo el territorio.

El gobierno respondió con una inusitada violencia institucional. El presidente Piñera declaró: “Estamos en guerra, contra un enemigo poderoso”, dejando bajo “toque de queda” a todo el país. Los militares volvían a recorrer las calles como lo hicieron durante la dictadura y junto a la Policía, fueron los responsables de una sistemática violación de Derechos Humanos, nunca antes vista durante la administración de gobiernos civiles.

Los datos oficiales del Instituto Nacional de Derechos Humanos indican que fueron más de 460 las víctimas de traumas oculares por parte de agentes del Estado. Según el doctor y presidente de la Sociedad Chilena de Oftalmología, Dennis Cortés, se trata de una cifra inédita en la historia de la humanidad, “Más aún, cuando hablamos de esto a nivel internacional, haciendo una revisión exhaustiva del número de casos de pacientes que han perdido un globo ocular por uso de armas no letales,

¹⁶ 30 pesos hace alusión al aumento del pasaje del transporte público por parte del gobierno de Piñera.

el número es también muy alarmante y lideramos, tristemente, esta cifra”¹⁷

Según el INDH, el origen más frecuente de lesiones, son los proyectiles de escopetas antidisturbios, sumando más de 2.133 casos. Entre Los principales hechos vulneratorios consignados se encuentran, golpizas que se contabilizan en 1.001 casos, disparos que cifran 714, y desnudamientos o tocaciones que alcanzan los 275 casos. En total, 1234 personas han sido víctimas de tortura y otros tratos crueles, inhumanos y degradantes. En tanto 282 personas han sufrido torturas con violencia sexual; y 34 personas que han sido víctimas de homicidio frustrado a manos de agentes del Estado.

Los informes de Human Right Watch, Amnistía Internacional y La Corte Interamericana de Derechos Humanos, indican que en Chile hubo violencia institucional sistemática y desmedida, “Chile vive una situación de grave crisis en materia de derechos humanos”¹⁸ indica el informe de la CIDH.

Ante este escenario de crisis institucional, las protestas populares exigían la salida del presidente y comenzar un proceso constituyente, territorial con participación de las comunidades que habían levantado las movilizaciones. Por otra parte el parlamento instaló una propuesta llamada “Acuerdo por la paz y una nueva constitución”, Firmada por parlamentarios de derecha e individualidades de oposición. Esto derivó en un plebiscito que originalmente se planificó para abril de 2020, pero que la pandemia contribuyó a diferir para octubre del mismo año. Esta

¹⁷ Ver entrevista, disponible en <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-50354968>

¹⁸ Ver recomendaciones de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos disponible en <https://www.elmostrador.cl/noticias/pais/2020/01/31/recomendaciones-preliminares-de-la-cidh-chile-vive-una-situacion-de-grave-crisis-en-materia-de-derechos-humanos/>

consulta pública presentaba dos opciones, rechazar o aprobar un cambio constitucional.

Con esta acción se garantizaba la continuidad del gobierno del presidente Piñera aún contando con un 6% de aprobación¹⁹ y por otra parte se aprobó la llamada “Ley Antibarricadas”, junto con aplicar la “Ley de control de armas” como mecanismos de disuasión y persecución de la protesta social.²⁰ El acuerdo de “paz”, generó dos grandes movimientos, por un lado dar todas las garantías para la persecución de la “Revuelta Popular” y por otra parte respaldar la institucionalidad vigente. Las demandas populares quedarían supeditadas a mecanismos institucionales definidos por la misma elite que el movimiento popular buscaba remover.

La crisis del “Oasis” Neoliberal

Los actores de la revuelta se volvieron una polifonía de luchas y demandas, pero nuevamente destaca el rol de jóvenes y estudiantes secundarios como agentes movilizadores de la protesta y catalizadores del malestar de otras generaciones, que a través de acciones de desobediencia civil impulsaron el cambio contra la violencia estatal (Luengo; 2019).

La historia del último siglo muestra que la educación pública fue mayoritaria y hegemónica y durante las últimas dos décadas ha sido la

¹⁹ Según la encuesta del Centro de Estudios Públicos, en enero del 2020, el presidente Sebastián Piñera alcanzó un 6% de aprobación, siendo la segunda aprobación más baja en la historia de América Latina. Disponible en <https://www.elmostrador.cl/dia/2020/01/17/liderazgo-internacional-historico-el-6-de-aprobacion-de-pinera-rompe-records-en-sudamerica/>

²⁰ Ver “Ley Antibarricadas” disponible en <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1141780>

educación privada, la que ha ido tomando ese rol. Actualmente se está dando un debate en torno a lo constituyente/destituyente y esto se debe en gran medida al flujo de movilizaciones que se han desarrollado en las últimas décadas protagonizadas por el sector estudiantil, que ha puesto en la agenda pública leyes que intentan responder y se constituyen en los hitos de la política educativa del país.

En el siguiente cuadro se presentan de forma esquemática las acciones generadas por el movimiento popular y su injerencia en la política pública educativa:

Movimiento Social	Política Pública
Movilización Pinguina 2006	Ley General de Educación: No a la selección de estudiantes, pero se mantiene el lucro y la igualdad de trato 2007
Movimiento Estudiantil 2011	Ajuste Ley de Presupuestos 2016 y 2017 para dar gratuidad pero que da más recursos financieros a las instituciones privadas, Ley de Fortalecimiento de la Educación Pública 2018
Movimiento Feminista 2018	Creación de Políticas de Inclusión, Diversidad y Género en los Espacios Universitarios – Creación de Protocolos contra el Acoso Sexual en Instituciones de Educación Superior.
Revuelta Popular 2019	Convención Constituyente – Nueva Constitución – Debate en torno a la Educación como Derecho Social

Esta síntesis expresa la relación intrínseca que existe entre movimientos sociales, lucha por la educación pública y políticas emergentes a partir de movilizaciones. La crisis de la institucionalidad pública ha sido puesta en tensión por los actores sociales populares, que hacen parte de los movimientos sociales y también de las demandas por el acceso a la educación superior.

Aún con todo el despliegue del movimiento popular, las políticas públicas no han dado respuesta a las necesidades por una educación pública, más bien han respondido a una política centrada en el aumento de asignación de recursos, sin tocar los modelos de gestión ni las instituciones que actualmente responde a criterios neoliberales.

Si bien la nueva coyuntura permite abrir el debate en torno al Derecho a la Educación y la Educación Pública como pilares centrales, 40 años de desmantelamiento del sentido de lo público tiene sus implicancias a la hora de redefinirlo. La disputa de sentidos por lo público debe comprender la sociedad que se ha configurado en el relevamiento de los derechos sociales pero que no ha estado ante la oportunidad de construir sus propias definiciones, “Necesitamos también la construcción común de un nuevo ethos de lo público, en que lo público sea sinónimo de construcción de comunidad, con las “voces” de todos, y no de lo que hay que evitar, de lo que tengo que “salir”(Hirschman) para no encontrarme con los “otros” estigmatizados.”²¹

Las grandes transformaciones en la política pública, (en una capa no institucional) actualmente vienen desde quienes no han tenido voz en la tradición educacional: mujeres, disidencias sexuales, comunidades indígenas, estudiantes secundarios, organizaciones estudiantiles de todo el país.

Son estos actores sociales, quienes han desatado las movilizaciones y luchas por el derecho a la educación en Chile. Es muy importante hacer foco en que estas luchas desbordan el sentido de lo estrictamente educacional, para expresar en un sentido amplio, las urgencias históricas de las luchas feministas, antiextractivistas,

²¹ Ruíz, Carlos ¿Estatismo o reconstrucción de un Estado democrático social? Disponible en <https://opecch.cl/estatismo-o-reconstruccion-de-un-estado-democratico-social/>

plurinacionales, de las comunidades LGBTIQ, y la gran mayoría que el sistema margina de la toma de decisiones y que probablemente volverán a movilizarse si no hay un cambio estructural al modelo neoliberal.

Bibliografía

Aguilera, N. (2015). Una revolución neoliberal: la política educacional en Chile desde la dictadura militar. *Educ. Pesqui*, 41, 1473-1486. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508141660>.

Assael J, González J, Redondo J, Sánchez R, Sobarzo M, (2011) La Empresa Educativa Chilena en rev Educación y. Sociedad, Campinas, v. 32, n. 115, p. 305-322, abr.-jun. 2011

Bellei, C. (2015) El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena. Ed LOM. Chile

Cornejo, Assaél, Gonzalez, Redondo, Sánchez y Parra (2019): Notas para reflexionar sobre el nuevo marco regulatorio de la educación chilena: las oleadas privatizadoras en el punto 0 del neoliberalismo, Revista temas em educacao, Brasil, V.29, N3

Insunza, J. (2009): La Construcción del Derecho a la Educación y la Institucionalidad Educativa en Chile: Antecedentes para una polémica de 200 años. Ed OPECH. Santiago de Chile.

Klein, N. (2007): La doctrina del shock. El auge del capitalismo del desastre. Ed Paidós.

Luengo, P. (2019). “Cabros, esto no prendió”: protestas estudiantiles, desobediencia civil y estallido social en Chile. *Ciper Académico*.

OPECH (2015) "Minuta Sobre Gratuidad en Educación Superior". Disponible en <https://opech.cl/wp-content/uploads/2016/05/Minuta-sobre-Gratuidad-en-Educaci%C3%B3n-Superior-OPECH.pdf>

Redondo, J (2015): La extinción de la educación pública en Chile. Ed CLACSO. Buenos Aires.

Rifo, M. (2013). Movimiento estudiantil, sistema educativo y crisis política actual en Chile. *Polis*, 12(36), 223-240.

Siteal Unesco (2008). Sistema de Información de Tendencias Educativas en América; Boletín N°8, agosto. Buenos Aires.

Schwabe, N. (2018). «No somos hijos de la democracia, sino nietos de la dictadura» El movimiento estudiantil chileno en 2011 y después. *Nueva Sociedad*, pp. 273

Vejar, Patricio (2012): Criminalización de la movilización estudiantil en Chile el año 2011. Ed. ACHNU-Foro por el Derecho a la Educación. Chile. También en: http://educacionparatodos.cl/wp/?attachment_id=1377

Capítulo 4

Intervención educativa y trabajo comunitario en México

Dra. Ana Alicia Peña López¹

Dra. Nashelly Ocampo Figueroa²

Introducción

En este trabajo presentamos la experiencia vivida como formadoras de interventores educativos a lo largo de 19 años y como investigadoras del tema dentro del Proyecto de Investigación e Intervención Comparada México-España-Argentina (MEXESPARG) desde el año 2010. Centramos nuestra reflexión en algunos proyectos de intervención que han realizado estudiantes de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE), la Maestría en Educación campo Desarrollo e Innovación (MEDI), y el Doctorado en Investigación e Intervención Educativa (DIIE) en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad Morelos, en diversas comunidades escolares y no escolares, dentro de los contextos urbanos y rurales, ambos en proceso de un acelerado deterioro por la salvaje urbanización que impone el proceso de integración al mercado mundial y el modo particular en

¹ Facultad de Economía, Universidad Nacional Autónoma de México Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Morelos, México. aliciap68@hotmail.com

² Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Morelos, México
Facultad de Economía, Universidad Nacional Autónoma de México. nashellyo@hotmail.com
<https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-337-3.p95-120>

como se esta llevando acabo en los estados de Morelos y el Estado de México, en México.

La intervención educativa, en su conexión con diversas estrategias de trabajo comunitario -la educación popular, el trabajo en grupos, el aprendizaje cooperativo, la realización de diagnósticos socioeducativos, la animación sociocultural, y la psicoterapia corporal a través del arte, entre otras- nos han permitido abordar, a través de proyectos de intervención educativa, como herramienta metodológica para abordar diversas problemáticas sociales, en el actual contexto de crisis. Algunas de esas problemáticas son el trabajo colectivo con mujeres migrantes, alimentación y salud emocional, la capacitación para el trabajo con personas de la tercera edad, la educación sexual con adolescentes, y la violencia escolar, entre otros.

En este trabajo queremos reflexionar parte del impacto que han tenido algunas de estas intervenciones educativas a partir del desarrollo de proyectos de intervención socioeducativa.

Desde dónde miramos la intervención educativa

A partir de la reflexión de Eduardo Remedi (2015: 283-285) sobre el proceso de la intervención educativa, puede considerarse a ésta como un *punto de inflexión*, un antes y un después en el proceso de aprendizaje, que pone en el centro al sujeto que se mueve entre situaciones instituidas e instituyentes³. Lo instituido responde a la lógica que la institución (lo ya dado) o las prácticas que éstas tienen, mientras que los procesos instituyentes (lo nuevo) se están gestando, son procesos

³ Insertar un nota a pie sobre el análisis institucional, de donde proviene como una teoría crítica del sistema capitalista, buscar Raúl Villamil, Tere Negrete o Eduardo Remedi.

que van a devenir en nuevas prácticas y que buscan revitalizar la acción ante la emergencia social a través de demandas concretas.

La intervención educativa nos permite revitalizar el papel de lo educativo en la formación humana, ya que se coloca a esta última como un medio para que la gente pueda acceder a lo que necesita o mejorar su condición de vida a través de desarrollar sus múltiples capacidades formativas. De tal modo que la educación deja de ser una mera acción de enseñanza de contenidos preestablecidos que van quedando rebasados por las situaciones concretas de la realidad social, permitiéndonos reconstruir sentidos vitales (Negrete y Peña, 2014: 1-3).

Retomando a Freire (2014a, y 2014b), partimos de la convicción de que la vida cotidiana es el lugar privilegiado de la educación y que en la escuela debemos reaprender a trabajar con nuestras historias y subjetividades. Aprender de nuestras prácticas diarias a partir de rescatar el diálogo como estructura básica del proceso de aprendizaje, porque hay que recordar que la formación de los sujetos, es decir, la educación, es un *proceso colectivo*, donde nos formamos, nos educamos. Estamos siendo en cada experiencia, en cada contacto con los otros, y con el mundo.

Consideramos que la potencia de la intervención educativa esta en buena medida en su impacto en la red social, en el cambio social que posibilita. La intervención educativa se propone abrir un espacio para dar voz a la necesidad de transformación de lo cotidiano. En un primer momento, desde la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE), la intervención se vinculó con los ámbitos de la educación con jóvenes y adultos, lo que le dio mucha fuerza a esta dinámica del cambio social, ya que se trabaja con gente excluida, con personas en situaciones de

informalidad, gente marginada, violentada, abusada,⁴ es decir, personas con amplias carencias y necesidades, y por tanto que requieren muchos cambios en sus procesos de vida, así que el cambio mismo era ya positivo en dichas condiciones. Ese potencial que tiene la educación para el desarrollo social, es inmediata, y no solo a largo plazo, al transformar su mirada del contexto, el modo de vincularse entre los participantes del grupo comprometido con el proyecto de intervención educativa, al aprender juntos, potenciando sus capacidades para diversificar creativamente la respuesta a sus necesidades.

El trabajar con estos temas y poblaciones, ha dejado impactos también importantes a los interventores educativos en formación y, sobre todo, cuando se percatan que su trabajo era necesario y urgente. Desde ahí vemos que la intervención educativa tiene muchas posibilidades y fuerza en el espacio de lo educativo y en lo social.

El contexto neoliberal que vivimos nos ha colocado en momentos de rupturas y nuevas formas de existencia, dónde la precarización de lo laboral, lo social, lo cultural y con ello lo educativo, nos enfrenta a una situación de cambio y readecuación de nuestros vínculos sociales, nuestras formas de pensar, para sostenernos y avanzar en medio de la crisis. Ante esta situación nos interesa señalar que las intervenciones educativas, operan como recurso que atiende a dichas problemáticas y abre el tratamiento temático a cuestiones de carácter psicosocial, sociocultural y educativo que no habían sido tratadas ni advertidas o se habían dejado de lado en los ámbitos educativos. (Negrete y Peña, 2015:1)

Consideramos a la intervención educativa como una oportunidad para recuperar diversos espacios educativos y la escuela

⁴ Ver documento de presentación de la línea de Jóvenes y adultos de la Licenciatura en Intervención Educativa (Añorve, 2002, pp. 5-12)

misma, como espacios que revitalicen la esperanza y la conviertan en voluntad para transformar el mundo, ese mundo que si bien esta en crisis, no está todo hecho, no es un mundo que este cerrado, lo estamos haciendo y reconstruyendo cotidianamente, es un mundo abierto. (Freire, 1998)

La intervención educativa puede ser un espacio que ayude a rectificar los errores de nuestro hacer cotidiano; y rectifique y rescate lo que todos los días hacemos acertadamente y nos mantiene vivos. Un espacio que nos recuerde que “yo no soy sujeto, si el otro no lo es”, “que una acción local puede tener una repercusión global”.

Para construir desde el hacer con otro, hay que recordar que la formación de los sujetos, es decir, la educación, es un proceso colectivo, donde nos formamos, nos educamos. Estamos siendo en cada experiencia, en cada contacto con los otros.

Esta es la relación educativa que intentamos revalorar en la licenciatura, la maestría y el doctorado para formar interventores educativos, ya que entendemos el proceso de intervención educativa como una oportunidad para retomar la donación, como un acto de reconocimiento del otro, que darle, darte, a los otros, es también una manera de abrirse al recibir, al auto reconocimiento y la reciprocidad; como una forma distinta de compartir nuestra riqueza subjetiva, pues exige tiempo y vida. Elementos que el mercado cotidianamente nos intenta arrebatar, enajenándolos de la vida cotidiana y que es prioritario defender, para ello recuperar el trabajo con grupos, nuestra grupalidad es pieza clave.

Cómo y en qué problemáticas trabaja la intervención educativa

Las competencias que desarrolla un interventor educativo como reconocer necesidades locales y regionales, saber generar proyectos socioeducativos para las personas jóvenes y adultas e interesarse en la reconstrucción de lo comunitario y el trabajo en grupos ha permitido una incidencia interesante en los espacios comunitarios (Ocampo y Peña, 2013). Los interventores educativos en Morelos, no sólo han trabajado con una población de jóvenes y adultos marginados de los ámbitos formales de la educación (analfabetismo, educación para el trabajo, educación para la familia, educación ciudadana y medio ambiente o educación para el desarrollo comunitario) sino también se ha abierto la posibilidad de trabajar con docentes y estudiantes de escuelas primarias, secundarias, bachilleratos y universidades; trabajando con problemáticas que las escuelas no tocan en sus programas curriculares o que no han logrado resolver por la propia estructura institucional, por ejemplo educación sexual, adicciones, violencia escolar y social, salud emocional y autoestima, resolución de conflictos, entre otros.

Algunas de las líneas de trabajo que hemos acompañado en los proyectos de intervención socioeducativos en Morelos son: la alfabetización de jóvenes y adultos, la capacitación para el trabajo, la educación ciudadana y medio ambiente, la educación para la mejora de las condiciones de vida (alimentación, salud, sexualidad, convivencia social), la educación para el desarrollo comunitario y la mejora del ambiente escolar.

Los proyectos de investigación-intervención educativa requieren de estrategias y actitudes subjetivas diversas para trabajar con distintos colectivos, para lograr reconstruir su confianza en el trabajo cooperativo.

Entre las estrategias que se han desarrollado y que nos ha permitido como interventores llegar a espacios sociales marginados y difíciles, logrando ser escuchados, tenemos: la realización de un proceso amplio del diagnóstico participativo donde se busca entender el contexto del lugar dónde se va a intervenir y quienes son los sujetos o la comunidad con quien se va a trabajar y cuales son sus necesidades socioeducativas y como se expresan en los colectivos (Pérez, 2004). En este punto de partida de los procesos de intervención, es clave trabajar con la comunidad en la implicación en el proceso de reconocimiento de sus propias necesidades y capacidades, y lograr de manera participativa y abierta, que sea la propia comunidad quien haga oír su voz y poner la problemática a intervenir. De ahí que la implicación del interventor con la comunidad y con el proceso de intervenir también sea central. Se requiere un proceso serio de investigación científica con una pauta flexible para la indagación de las necesidades de la población con la que se trabajará. La valoración del trabajo en equipo, el compromiso en las diversas herramientas de indagación, talleres, encuentros, ejercicios de animación sociocultural, en las entrevistas, encuestas, y diversas actividades grupales de integración y reconocimiento; así como el rescate de los comentarios de la comunidad, dándole voz a los que no tienen voz es el centro de esta primera fase de indagación diagnóstica. Además, en el caso de los jóvenes de la LIE, hemos visto como el trabajo de jóvenes con jóvenes es un acierto comunicativo que estimula la toma de conciencia sobre el respeto así mismos y a los demás, y estimula la capacidad creativa y con ella se comunican la esperanza de que las cosas pueden ser de otro modo. Porque de ese modo adquieren la experiencia de que el trabajo en colectivo es la base para el aprendizaje subjetivo. La cooperación como la herramienta central que el interventor educativo tiene para transformar realidades y transformarse así mismo.

Pues, no estamos formando burócratas de la educación, sino profesionistas activos, creativos y competentes que lleven acciones que reproduzcan colectivos de aprendizaje cada vez con más herramientas para hacer frente al sometimiento, no sólo de tipo ideológico o simbólico, sino también material y en el consumo cotidiano.

Para ello partimos de algunos principios⁵ que compartimos como grupo de investigadores, del Proyecto de Investigación e Intervención Comparada México-España-Argentina (MEXESPARG), de lo que busca ser o construir todo interventor educativo:

1. El interventor debe reconocerse así mismo para poder reconocer a los otros.
2. Asumir que su formación es colectiva, por tanto requiere de trabajo colegiado y democrático. De la unidad entre sentimiento, pasión y razón. Aprendemos con el cuerpo a partir de lo que sentimos, por como percibimos la realidad, de ahí que debemos desarrollar nuestra capacidad de percibir al otro, de hacer contacto; es ahí donde aparecen las resonancias que nos permiten aprender cosas nuevas. Hay distintas formas de aprender y una muy importante es viendo, haciendo, tocando, sintiendo y recuperando los saberes del colectivo al cual pertenecemos o pretendemos pertenecer.
3. Explicitar una postura ética, donde el interés individual y el colectivo no son excluyentes. “Lo que es bueno para la comunidad, para el ambiente, para la vida, es bueno para el individuo”.
4. Explicitar una postura política no sólo social y por tanto incluyente, sino también sexual (no sólo erótica); explicitar cual es

⁵ Ideas retomadas del debate y la ponencia de Gabriel Solom “Educación con Sujeto” presentada en el VII Foro Latinoamericano de educación, intercultural, migración y vida escolar, el cual se llevó a cabo en Cuetzalan, Puebla, el 3 de diciembre de 2010.

nuestra postura frente al disfrute y el placer. Es decir, cual es nuestra postura y responsabilidad frente a los otros.

Algunos impactos de las intervenciones en las regiones de Morelos⁶

Sólo a manera de ejemplo, y para mostrar las problemáticas concretas que se pueden abordar desde la intervención educativa, referiremos los temas-problema trabajados con las generaciones de la LIE en la UPN en las sedes de Cuautla, Ayala y Cuernavaca (desde 2002, se implemento esta licenciatura a nivel nacional en México), con las que tuvimos un trabajo directo de apoyo tutorial en algunas de sus intervenciones.

Los proyectos de investigación-intervención versaron sobre: promotores de educación y medio ambiente, educación popular y medio ambiente, capacitación y organización en grupos de mujeres, talleres de educación sexual para jóvenes, talleres de identidad y valores para jóvenes de secundaria, comunidades de aprendizaje y deserción escolar en jóvenes de bachillerato, talleres de integración familiar, museo fotográfico comunitario, promoción de la lectura en jóvenes, talleres de escuela para padres en educación inicial, rescate de la participación comunitaria en el municipio de San Isidro en Yautepec, relaciones de género afectivas y equitativas entre los adolescentes, prevención de la violencia familiar con jóvenes de secundaria, adicciones a drogas o alcoholismo entre jóvenes, mejora de la alimentación con un comedor estudiantil, entre otros.

⁶ Ampliar sobre el contexto social de Morelos (Casifop, 2008).

Estos trabajos de intervención han tenido logros importantes en términos de impacto socioeducativo en la región. Podríamos mencionar algunos: la organización de dos cooperativas de producción a partir del grupo de capacitación para el trabajo conformado por amas de casa; la auto organización de nuevos grupos de capacitación en otras disciplinas en la comunidad de Cuautla; el rescate de los saberes alimenticios de un grupo de mujeres indígenas migrantes en la región de Ayala y la puesta en marcha de estrategias económicas como la venta de tortillas a mano, y bordado de servilletas; propuestas y programas de trabajo para la educación media superior, que han sido adoptados por las instituciones académicas en donde las egresadas han realizado sus proyectos de intervención (educación ambiental); generación de planes y estrategias para el trabajo conjunto de padres y estudiantes con la finalidad de atacar los factores que producen los problemas de conducta en adolescentes; un proyecto de educación ambiental que acompañó un movimiento social contra la ubicación de una gasolinera sobre uno de los manantiales más importante de la ciudad de Cuautla; en un trabajo sobre la capacitación para el trabajo con mujeres lograron alcanzar con sus grupos de capacitación la mejora de sus condiciones económicas, la introyección de una cultura de autoorganización en las mujeres de la comunidad para la defensa y dignificación de las mujeres frente a la discriminación y abuso de género de los cuales son objeto. En un trabajo con mujeres de la tercera edad, realizado en la Colonia Juan Morales de la ciudad de Cuautla, donde a través de un proyecto de educación para el trabajo (donde se les enseñó a elaborar productos lácteos) se incorporaron dinámicas de autoestima, salud y derechos humanos para esta población vulnerable. El reconocimiento del Instituto Nacional de Personas Adultas Mayores (INAPAM) y las autoridades locales fue amplia, subrayando lo novedoso del enfoque y el método de trabajo, ya que ellos se dedican a dar cursos de capacitación pero sin el éxito y la

integralidad de éste. Otro proyecto comunitario fue la recuperación de las tradiciones de convivencia y organización de la comunidad de San Isido en Yautepec, Morelos, a través del rescate de las distintas formas de juego tradicional que los pobladores de distintas generaciones recordaban. A partir de la reconstrucción de la memoria y de la convivencia social para recordar prácticamente las dinámicas lúdicas, la comunidad consiguió romper los patrones de aislamiento y privatización que habían debilitado los lazos comunitarios y habían dado paso a un conjunto de problemas en los distintos grupos generacionales: drogadicción en jóvenes, desempleo en adultos, abandono de adultos de la tercera edad, falta de atención, convivencia y cuidados de los niños. El proyecto se desarrolló en una segunda etapa, en la creación de espacios para los jóvenes, particularmente a través de la gestión y construcción de una biblioteca.

Los trabajos realizados al interior de instituciones educativas de educación media superior han logrado abatir los índices de deserción y reprobación; este es el caso del Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA) de Tlalnepantla, de la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA) de Tetela del Volcán y de la Secundaria Técnica 19 de Casasano, todos ellos en Morelos. En el Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos (COBAEM) de Casasano, en Cuautla Morelos, se logró contrarrestar los problemas de convivencia entre los estudiantes, elevando con ello los índices de aprovechamiento académico de los estudiantes con los que se trabajó. El proyecto de fomento a la lectura, realizado en las Telesecundarias de Chalcatzingo y Amayuca logró despertar el interés por la lectura, redacción de cuentos y poesía (de manera individual y colectiva), gracias a lo cual los índices de alcoholismo, drogadicción, ausentismo y reprobación en estos centros escolares (considerados por las autoridades educativas estatales como centros problemáticos) disminuyeron sensiblemente; de igual

forma se logró interesar e involucrar a gran parte la población de ambas comunidades (a familiares) en los distintos eventos promovidos por los estudiantes de las telesecundarias, pues estas comunidades entendieron que estos eventos eran un medio para apoyar y rescatar a los jóvenes de los fuertes problemas que se padecen en las comunidades del oriente del estado de Morelos. Estos eventos fueron: cafés literarios, ferias de libros, círculos de lectura y concursos de cuento y poesía. El proyecto “Medios de comunicación y equidad de género” dió como resultado la elaboración de un panorama exhaustivo y crítico del conjunto de conflictos y contradicciones que los medios de comunicación interiorizan en los jóvenes, así como la manifestación concreta de estas contradicciones en problemas tales como: bulimia, anorexia y obesidad.

En el caso de la Maestría en Educación Campo Desarrollo e Innovación (MEDI) impartida en la sede Ayala y Cuernavaca, los temas se relacionan más con problemáticas que los profesores e interventores educativos se enfrentan en sus lugares de trabajo: violencia escolar en primarias y secundarias, educación sexual para los jóvenes, fomento a la lectura con jóvenes, integración grupal y mejora de los ambientes escolares, cración de un huerto escolar y la mejora de la alimentación y la salud para los jóvenes.

A manera de ejemplo retomaremos la investigación-intervención titulada “El conocimiento y manejo de las emociones a través del arte para la integración y autoconocimiento grupal”, realizada por Alejandra Musito, estudiante de la MEDI de UPN Ayala, para mostrar de manera más amplia el desarrollo de un proyecto de investigación-intervención.

El trabajo fue realizado con los alumnos del 3º. Grado, en una escuela primaria ubicada en Amacuitlapilco, Municipio de Jonacatepec, Morelos. Es una comunidad indígena y rural, con migrantes del estado de Guerrero con altos índices de analfabetismo. La gente se dedica al

comercio en pequeño, es decir, siembran los cultivos de frijol, calabaza, ejote, tomate, jitomate, cacahuete y jamaica; lo venden en el centro de Jonacatepec y en Cuautla, Morelos. Los niños también participan en las labores del campo.

Las familias de los niños están desintegradas; los niños que están a cargo de los abuelos o que nada más viven con su mamá, otros tienen padrastro. La situación de precariedad en que viven estas familias, no permite un espacio mayor para la convivencia familiar, además de que los padres tienen que salir a trabajar ya sea dentro o fuera de la comunidad. Son niños que viven la ausencia de sus padres ya sea porque no viven con ellos o porque están trabajando en Estados Unidos o Canadá.

En dicha comunidad la discriminación social está presente. Es un contexto de extrema pobreza donde padres de familia y alumnos se sienten rechazados socialmente por el sólo hecho de vivir en una comunidad indígena, esto ¿Cómo repercute en los niños al asistir a la escuela? ¿Y en su emocionalidad?

El grupo de intervención estuvo conformado por 22 alumnos de los cuales, 13 eran niños y 9 niñas. Seis niños eran migrantes del estado de Guerrero que venían a estudiar a la escuela, hablaban además del español una lengua indígena (mixteco). Llegaban en el mes de octubre porque en Guerrero se terminaba el trabajo en el campo. En la escuela estaban un tiempo y se volvían a ir en mayo. Eran niños que trabajaban en el campo cortando ejote; trabajando todo el día de los sábados y domingos. El resto de los alumnos aunque no eran migrantes también trabajaban en el campo por las tardes cultivando jamaica, frijol y cacahuete; cuidaban también a las vacas y ovejas en el campo.

La maestra de grupo, la que realizó la investigación-intervención bajo nuestra asesoría, con 24 años de experiencia docente, nos refiere

que había estado en ocho instituciones de educación primaria, y en ese tiempo había observado que los alumnos carecen de un desarrollo y manejo emocional y, por lo tanto, la escuela no veía, ni trabajaba la emocionalidad de los educandos. Ella se pregunta: ¿cómo viven los niños esta situación? ¿Qué hace la escuela con las emociones de los alumnos? Y nos dice: “La escuela prohíbe o reprime la emocionalidad de los estudiantes cuando los docentes dicen: “niño cállate”, “no hables”, “no grites”, “no juegues”, “no corras”, “si no obedeces y haces la tarea tendrás un castigo”, “si no terminas el trabajo no sales al recreo”, “por haber cometido una falta serás suspendido por tres días o expulsado definitivamente”. Nos dice: “Si ya de por sí los alumnos no tienen deseos de asistir a la escuela, con todo esto menos”. (Musito, A. y Peña, A., 2019)

Por otra parte, Alejandra Musito nos refiere que una de las razones principales para abordar la temática de las emociones a través del arte es que en toda institución desde nivel básico hasta nivel superior trabajan con base a la esfera cognitiva; cuestionándonos qué pasa con la esfera emocional, la cual está totalmente fuera de los intereses de las instituciones escolares; anulan la emocionalidad de los estudiantes o más bien la restringen, la reprimen. Tal como le expresa Bisquerra (2004), en el ámbito educacional las emociones de los estudiantes no han sido parte de los factores a considerar para el diseño de estrategias metodológicas, por el contrario, nuestra cultura escolar desvaloriza “lo emocional” por considerarlo opuesto a “lo racional”. Sin embargo, ella reafirma que es necesario comprender que los alumnos antes que nada son sujetos que sienten y necesitan crecer emocionalmente para un bienestar y bien trabajar en las aulas; porque cuando el educando conoce y maneja sus emociones mejora en su persona e indudablemente en su proceso de aprendizaje.

Los alumnos con los que se realizó la investigación-intervención educativa eran alumnos que al inicio hacían mucho ruido, gritaban, existían comportamientos agresivos, insultos entre ellos, falta de respeto. En cuanto a su aprendizaje había problemas de lectura y escritura, no querían escribir. ¿Qué pasaba ahí, qué habían vivido esos niños?

Mediante vivencias de indagación se diseñó y desarrolló un dispositivo de investigación-intervención. A través de la palabra y escucha surgieron las necesidades educativas de los alumnos: ellos pedían respeto, diálogo, escucha y convivencia. Lo que se encontró en la indagación diagnóstica, a través de las voces de los niños, fue que ellos sentían tristeza y miedo cuando sus papás y abuelos los regañan y pegan; tristeza cuando sus papás los dejan solos en casa y cuando no los dejan salir al lugar que los niños quieren, sienten tristeza y enojo cuando en la escuela les prohíben jugar en las canchas, les prohíben también sacar material de educación física para jugar, tristeza y enojo porque los profesores les castigan dejándolos sin recreo. Miedo y enojo porque los profesores gritan, regañan y castigan. Narraron sus vivencias de segundo grado, argumentando que la profesora les gritaba y regañaba muy feo. Una niña del grupo comentó: “gritamos mucho en el salón porque eso nos enseñó la maestra de segundo, a gritar”.

El grupo expresó “que deseaban que todos se llevaran bien y que ya no peguen”, “tener amor y amistad para todos”, “que en el grupo ya no sean groseros y ser buenos amigos”; “trabajar todos en el salón de clases y que se acaben los gritos”. Para los otros, “desearon trabajo, amor y amistad, que todos se quieran y tengan comida”. Otros niños comentaron que deseaban estar en otro grupo diferente al actual, ya que no se sentían bien en él.

Las necesidades expresadas, en palabras de Fernández (2002), “era lo latente en el grupo, lo que está debajo, en profundidades, oculto”.

Como puede verse existían rupturas grupales, el grupo se encontraba fragmentado, deseaban bienestar para sí y para los otros. La voz de los niños estaba silenciada, sus voces no fueron escuchadas por la institución escolar y la familia. Tenían la necesidad de ser escuchados, atendidos y contenidos emocionalmente.

Desde esta condición del grupo, la investigadora-interventora, junto con el grupo y el acompañamiento de asesoría que tuvo [no sólo nuestra tutoría como directora de tesis, sino también de los otros asesores de la maestría, y del proyecto de investigación e intervención comparada México-España-Argentina (MEXESPARG)], decidió construir el dispositivo alternativo: El arte como una herramienta para el conocimiento y manejo de las emociones.

Algunos conceptos y/o teorías que acompañaron este investigación-intervención fueron: la teoría grupal (Fernández, 2002); la teoría del análisis institucional aplicada a la intervención educativa (Remedi, 2004); teorías sobre la etapa y desarrollo del niño en esta edad (Erikson citado por Woolfolk y Craig (1988); y la teoría pedagógica cubana de la teoría de la ternura (Lidia Turner Martí y Balbina Pita Céspedes, 2004).

La manera en que se abordó y desarrolló la investigación-intervención educativa fue conociendo y estableciendo vínculos con la población a intervenir, indagando su pensamiento, su sentir y su hacer. Una característica muy particular fue la indagación diagnóstica, en la cual la población habló, fueron escuchadas sus voces e inquietudes referente a su hacer y estar en la escuela y en la casa, circuló la palabra. Porque en palabras de Negrete y Peña (2016:11), “se trata de permitir que la palabra de la población circule”, porque de esta forma se hace manifiesto lo instituyente; aquí entendemos por instituyente todo lo que es posible a cambio. “Situarse en lo instituyente, implica, poner a la

población en un lugar activo de su propio padecimiento y de su capacidad de tomar postura o decisión, rompe con la idea asistencialista de la intervención”.

Se usaron las actividades lúdicas en las que los niños hablaron, charlaron, expresaron sus emociones y su sentir en la escuela a través del movimiento del cuerpo; surgiendo las emociones de enojo, tristeza, miedo y alegría. En el desarrollo de la intervención todos nos escuchamos entre sí, otorgando valor a la palabra de unos a otros; “estando precisamente en la voz de los sujetos la pregunta del deseo, mirar a los otros”. (Negrete, 2016:13).

También se hizo uso de recursos conceptuales y metodológicos para realizar el análisis, uso del trabajo etnográfico, de registro de lo sucedido en cada encuentro a través del diario de campo, fotografías, vídeos para dar testimonio de lo sucedido.

La investigación-intervención educativa siempre estuvo en medio de lo instituido y lo instituyente, es una tarea situada en medio de lo conflictual, en lo que aparecerá como desordenada, caótica, tomando lugar justo en los momentos de quiebres (Remedi, 2004:7). Definitivamente en la intervención hubo tiempo para hablar y escuchar, en palabras de Negrete (2016), sería el espacio intersticial donde fluyen los saberes silenciados, las prácticas y procedimientos no reconocidos. Por otro lado, en la intervención estuvieron presentes la narrativa como recurso metodológico de análisis, la observación de primer orden donde se relató lo que ocurrió con la intervención y por consiguiente, una observación de segundo orden donde ya no sólo se relató, sino se trató de analizar e interpretar lo que pasó en la intervención mediante herramientas como la línea del tiempo, mapas conceptuales y líneas de investigación.

Algunos hallazgos y logros de esta investigación-intervención fueron:

-Para los alumnos fue motivo de alegría el ser escuchados, comprendidos, aceptados y también queridos. El afecto siempre fue importante para ellos.

-Autorregulación en los alumnos.

-En el trayecto de la investigación-intervención educativa aprendimos a hacer y estar en grupo.

-Transformación en los modos de las relaciones sociales y en el diálogo, consolidación de las relaciones de amistad a nivel grupal; existiendo solidaridad entre ellos. En sí, el grupo se hizo presente.

-Fue tocada y modificada las personalidades, no sólo de los niños, sino también de la investigadora-interventora, sus asesores que la acompañaron, y los artistas que la apoyaron en a la intervención.

-Aceptación y respeto a la diferencia de personalidades.

-El grupo fue fortalecido, ya que expresaban con libertad lo que les molestaba, lastimaba y dolía.

-Los vínculos y lazos de amistad entre la población fueron fortalecidos.

-Hubo una fuerza grupal que sirvió como sostén grupal. Esto fue importante porque brindó la energía para salir adelante con la intervención educativa justo en el momento en que se estaba suscitando lo conflictual de la misma.

-El grupo se humanizó porque había más contacto humano, cercanía con los otros.

En el caso del Doctorado en Investigación e Intervención Educativa (DIIE) en la sede de Cuernavaca, de la UPN Morelos, se tienen temas como: la experiencia de las prácticas sexuales en jóvenes de preparatoria, sueños de porvenir en niños de primaria, fomento a la lectura con novelas transmedia, el vínculo en la relación tutor-tutorando en la universidad, el conflicto entre pares en primaria, promoción de la lectura por placer a través de un biblioteca escolar, generar una cultura de prevención y seguridad frente a los sismos de 2017 en Morelos en niños de preescolar, entre otros.

A manera de ejemplo, expondremos de forma más extensa una de las investigaciones-intervenciones que hemos acompañado en este programa doctoral, con el título: “Construcción de la subjetividad juvenil a través de la experiencia del diálogo grupal sobre sus prácticas sexuales. Un ejercicio de investigación intervención educativa”, realizado por Ma. de la Luz Amalia Díaz Hurtado. Es un proyecto construido sobre el trabajo grupal con jóvenes, tanto hombres como mujeres de 15 a 19 años, estudiantes en el Nivel Medio Superior en la ciudad de Cuernavaca, Morelos. El período de trabajo fue de enero del 2014 a diciembre 2017, vía talleres semestrales. El ejercicio de intervención duró seis semestres, con sesiones de trabajo grupal de una hora cada jueves, con un total de sesenta y dos encuentros con los jóvenes estudiantes. El trabajo grupal fue eje central de la investigación-intervención educativa, mediante el cual se desplegaron las condiciones materiales y simbólicas que propiciaron un espacio de hospitalidad con potencia deconstructiva de la subjetividad de los jóvenes estudiantes creando espacios para situaciones de indagación, poniendo en juego herramientas lúdicas del psicodrama, bola de nieve, entre otros. La circulación de la palabra de los jóvenes en los encuentros grupales dio pauta a la emergencia del diálogo sobre sus prácticas sexuales, sus implicaciones y su reconocimiento del cuerpo concebido como

superficie de inscripción de prácticas de vida en el acontecer de nuestra contemporaneidad.

Importante contextualizar, que las opciones de diálogo sobre la sexualidad que tienen los jóvenes preparatorianos con los que se trabajó esta intervención son muy limitadas por el lado familiar y social, la mayoría de ellos son hijos de migrantes de Guerrero o de trabajadores de la zona industrial de Morelos (CIVAC, Jiutepec), lo que significa crecer bajo una cultura sexual marcada por una moral religiosa con expresiones sociales de una amplia represión de la sexualidad (por ejemplo, no tener relaciones sexuales antes del matrimonio). Además, la opción de educación sexual que ofrece la preparatoria se restringe a tratar el tema de sexualidad sólo con capsulas de información; hay una burocratización de la tarea institucional y sobre todo cuando el problema social se convierte en problema de salud pública al haber altos índices de infecciones de transmisión sexual, embarazos no deseados en jóvenes, acoso sexual, prácticas de prostitución, y lo que figura como remedio paliativo es sólo el uso de métodos anticonceptivos.

El grupo como espacio de hospitalidad permitió la deconstrucción subjetiva, esto es, cada joven estudiante a través de su voz enunciaba y anunciaba sus vivencias y el otro(s) las escuchaban y con ello construían una mirada diferente sobre las practicas sexuales que cada uno experimentaban. Las situaciones que conformaron el dispositivo de investigación intervención fueron herramientas metodológicas que permitieron explorar sus condiciones de vida, sus temores, sus culpas, sus miedos, sus silencios entre otros, mismos que invitaron a la reflexión y a la escucha. Al escuchar al otro su discurso fue generando empatía, reconocimiento de sí y del otro; fortaleció a que tuvieran otra mirada de las cosas; los constructos-procesos identitarios estuvieron presentes, dando-se un lugar en la situación de grupo.

Las situaciones que se llevaron a cabo de manera transversal a partir de la demanda de la indagación en este proceso de investigación-intervención educativa fueron: la biografía sexual, la lectura del escrito del “No te toques ahí” (González, 2015), el documental “Para Vestir Santos y otras historias eróticas” (nos muestra al cine mexicano desnudo) y un Taller-Conferencia con dos especialistas en sexualidad juvenil, con la finalidad de tener un autoconocimiento de ellos mismos, que de alguna manera cobraba fuerza en este trabajo grupal.

Entre los hallazgos y logros más relevantes con esta investigación-intervención estuvieron: a) abrir un espacio de confianza y respeto donde los jóvenes pudieron hablar, darles la palabra, enriquece el saber de lo que les está pasando y todo proceso de intervención; b) los jóvenes descargaron sus vivencias familiares, su forma de vivir y sus vínculos afectivos, dando énfasis a las vivencias de sus prácticas sexuales; c) en relación al tránsito entre vivencias y experiencias de sus prácticas sexuales, encontramos que existe sentimientos encontrados en sus prácticas sexuales: curiosidad, miedo y culpabilidad al ejercerlas; está vigente “la prueba de amor” por parte de los hombres hacia las mujeres; se piensa que la masturbación solo es de hombres, las mujeres no tiene necesidad de hacerlo; la toma de decisión de tener un hijo-a en caso de quedar embarazada, solo es de la mujer; algunas jóvenes estudiantes toman la pastilla del otro día en cada práctica sexual que llevan a cabo; el cuerpo de los jóvenes estudiantes se percibía como fuera de ellos, que no era suyo, como si estuviera dividido o fragmentado. De ahí, algunas prácticas sexuales como la ruleta rusa o el cuarto oscuro; había relación de las prácticas sexuales con las drogas sobre todo con el alcohol. “donde hay alcohol, hay sexo”; poca aceptación a la diversidad sexual. Sin embargo, en el transcurso de este proceso de intervención, se dio otra mirada en relación a la elección de pareja y su propia sexualidad; los tabúes y la religión son los que operan en la esfera de la sexualidad; la

información de la sexualidad de los jóvenes es en gran mayoría por sus pares y las redes sociales. (Díaz, 2019)

Reflexión Final

Estos son solo algunos de los impactos socioeducativos que los proyectos de intervención de las estudiantes de la UPN Morelos, sede Ayala y Cuernavaca, han tenido en el estado de Morelos. Hemos tratado de mostrar su dimensión colectiva y comunitaria, y observar también algunos de los cambios y transformaciones a nivel individual que han tenido tanto sobre las personas que conforman las comunidades con las que se realizó la intervención, así como en los propios interventores. Consideramos estos cambios y transformaciones comunitarias y subjetivas son importantes y esperanzadoras.

Podemos decir que la intervención educativa es una herramienta que nos permite realizar y llevar adelante el lema de nuestra Universidad Pedagógica Nacional: *Educar para transformar*, ya que se ha traducido en una recuperación e impulso de la creatividad autogestiva de las comunidades de Morelos como un recurso de resistencia y lucha de cara a la crisis económico, social, cultural, educativa y ambiental que padecen.

Cabe mencionar, que ha sido muy satisfactorio para nosotras como profesoras-investigadoras e interventoras de UPN Morelos, el reconocimiento explícito que han recibido los proyectos de titulación en diversos ámbitos: desde los exámenes profesionales con mención honorífica, las felicitaciones especiales por parte de las autoridades de diferentes comunidades, centros educativos, organizaciones gubernamentales (DIF, INAPAM) y no gubernamentales (TEPAL,

CIDHAL), así como el interés internacional en este trabajo educativo y formativo, a través del intercambio que hemos realizado con otros colegas de España, Argentina, Venezuela, Estados Unidos y Brasil, a través de nuestro proyecto de investigación e intervención comparada MEXESPARG.

Referencias

Añorve, G.; Campero, C. y Valenzuela, Ma. de L. (Coordinadores). (2002), *Licenciatura en Intervención Educativa 2002. Área de Formación Específica Educación de las Personas Jóvenes y Adultas*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Bisquerra, R. (2004). “Viajar al universo de las emociones”. Recuperado el 12 de diciembre de 2016 de www.ub.edu.grop./universo-de-emociones-texto.

Casifop. (2008). *Morelos, zona de desastre e injusticia ambientales*. Morelos: Casifop, Rosa-Luxemburgo-Stiftung.

Craig, G y A. Woolfolk (1988). *Manual de psicología y desarrollo educativo*. Tomo II, México: Hall Hispanoamericana, S.A.

Díaz, A. (2019), *Construcción de la subjetividad juvenil y prácticas sexuales, a través de la experiencia grupal. Un ejercicio de intervención educativa*, Tesis de Doctorado en Investigación e Intervención Educativa, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Morelos.

Díaz, A. Y A. Peña, (2019), “Construcción de la subjetividad juvenil a través de la experiencia del diálogo grupal sobre sus prácticas sexuales. Un ejercicio de investigación intervención educativa.”, propuesta ponencia COMIE XV.

Fernández, A. (2002). *El campo grupal. Notas para una genealogía*. Argentina: Nueva visión.

Freire, P. (1998). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI Editores.

—— (2014a). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI Editores.

—— (2014b). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI Editores

Musito, A. (2019), *El conocimiento de nuestras emociones a través del arte; para la integración y el autoconocimiento grupal. En la primaria de Morelos*”, Tesis de Maestría en Educación: Campo: Desarrollo e Innovación Educativa, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Morelos.

_____ y A. Peña (2019), “El conocimiento y manejo de las emociones a través del arte para la integración y autoconocimiento grupal”, propuesta ponencia COMIE XV.

Negrete, T. y A. Peña (2016). “La intervención educativa: Una respuesta ante las condiciones de emergencia social”. Recuperado el 28 de abril de 2017 de <https://es.scribd.com/documento/negrete-artega/peña-lopez/la-intervención-educativa-una-respuesta-ante-las-condiciones-de-emergencia-social>.

Negrete, T. (2016). “El campo de la intervención educativa: Soportes analíticos y experiencias de interventores”. Recuperado el 26 de febrero de 2017 de www.postgrado.edu.pe/pdf/documentos/academicos/psicología-educacional.

Ocampo, N. y A. Peña (2013). “Procesos formativos para interventores educativos en la Universidad Pedagógica Nacional de

Ayala (Morelos, México)”. *Boletín de Antropología y Educación*, año 4, n. 6, Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina, pp. 31-35. Disponible en Internet:

http://antropología.institutos.filo.uba.ar/sites/antropologia.institutos.filo.uba.ar/files/bae_n06a04.pdf.

Pérez Serrano, G. (2004). *Elaboración de proyectos sociales*. Madrid, España: Narcea Ediciones.

Remedi, E. (2015). “Un lugar incómodo. Algunas reflexiones en torno a la Intervención educativa”. en Treviño, E. y José Carbajal (Coords.), *Políticas de la subjetividad e investigación educativa*. México: Ediciones BALAM y Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación.

Turner, L. y B. Pita (2004). *Pedagogía de la ternura*. Habana-Cuba: Pueblo y educación.

Capítulo 5

A Escola Nacional Florestan Fernandes e a sua Organização Formativa

Messilene Gorete da Silva¹
Rosana Cebalho Fernandes²

Introdução

A Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF) é uma escola de formação política que responde ao seu objetivo geral: *Organizar e desenvolver processos de formação política ideológica de militantes, dirigentes e quadros de organizações populares nacionais e internacionais que contribuem para que a classe trabalhadora, em toda sua diversidade, realize a transformação social com o horizonte do Socialismo* (ENFF, p. 15, 2020). Ou seja, a sua tarefa política recai sobre a necessidade de impulsionar a elevação do nível de consciência desde as práticas formativas que correspondam às demandas de refletir e estudar conteúdos, além de desenvolver o processo do estudo junto a outras dimensões formativas como a organicidade, a mística, a arte e a cultura revolucionária, o trabalho, os valores humanistas e socialista. Dessa

¹ Historiadora, Mestranda em Desenvolvimento Territorial da América Latina e Caribe-UNESP, membro da Coordenação Política Pedagógica da ENFF.

² Pedagoga, Especialista em Educação do Campo, Mestra em Desenvolvimento Territorial da América Latina e Caribe-UNESP, Doutoranda em Educação-UNICAMP, Coordenadora Geral da ENFF.

maneira constitui um jeito de fazer formação, compreendendo-a como omnilateral.

A ENFF nasce da construção um projeto político de sociedade almejado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) com a compreensão que um movimento popular tem a responsabilidade de elaborar na práxis uma nova forma de sociedade e de sujeitos humanos numa perspectiva que combata e rompa com o projeto do modo de produção capitalista. Nesse sentido, ao longo da sua história foi conformando como um movimento que implementa a partir das lutas organizadas, ações que contribuam para conquistar os objetivos da terra, da reforma agrária e da transformação social.

Nessa perspectiva, o MST foi consolidando ações que vão para além da conquista de um pedaço de terra, porém a terra é a centralidade da luta para organizar as demais conquistas como a luta pela escolarização em todos os níveis através da educação pública; a luta pela garantia de atendimento público de saúde, concebendo-o como um processo de cuidados preventivos para além do curativo; atua como um sujeito produtor e organizador de uma *nova* cultura sustentado pela cultura popular em contraponto à cultura de massas; busca construir novas relações entre os seres humanos, especialmente no que tange às questões de gênero e diversidade sexual; constrói a organização e a luta com base na defesa dos direitos humanos; implementa a agroecologia como fundamental para a sobrevivência humana em relação com a natureza produzindo alimentos saudáveis para a população local ou de outras regiões do país.

Os elementos apresentados acima é um conjunto que compõem o que é denominado como o Programa de Reforma Agrária Popular (RAP) construído pelo MST desde o ano de 2014 quando da realização do seu VI Congresso Nacional, como resultado de um amplo debate

ocorrido nos territórios de assentamentos e acampamentos nos 24 Estados nos quais o Movimento está organizado.

A síntese que o MST apresenta em seu programa de reforma agrária tem a sua origem e materialidade nos sujeitos que fazem parte do processo de territorialização do Movimento. Ao mesmo tempo em que se inserem num processo de formação política através das lutas permanentes e na organização de espaços educativos que possibilitam aprofundar determinados temas conjunturais e estratégicos com o caráter de estudos sistematizados.

Nesse sentido, a ENFF é planejada desde uma decisão política tomada pelas instâncias do MST, na intencionalidade de constituir um espaço de formação para a militância, dirigentes e quadros Sem Terra e das demais organizações populares nacionais e internacionais.

A Escola tem um processo de construção física, política e pedagógica baseada na solidariedade e no trabalho voluntário, além da sua infraestrutura ser projetada na perspectiva da agroecologia a partir da técnica solo cimento.

Do ponto de vista pedagógico apresentamos neste texto algumas reflexões sobre o método formativo que a ENFF foi construindo ao longo da sua existência que tem projetado a formação política como parte da luta ideológica, sendo necessária assumi-la como um profundo desafio da classe trabalhadora, apresentado com muita força no atual contexto da luta de classes.

O método pedagógico

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da ENFF enfatiza a sua compreensão de método pedagógico como *a forma, o meio de organizar*

o cotidiano formativo da ENFF, que tem uma concepção de formação política e uma base teórica – uma pedagogia – que fundamenta a práxis educativa e aponta caminhos de como organizar o processo de formação a fim de atingir os objetivos propostos (idem, p.29, 2020).

Ao reafirmar este entendimento alguns elementos são constitutivos dessa Escola que não é uma *escola comum*, pois está intrinsecamente ligada à sua natureza, considerando a sua origem de criação desde um movimento de luta camponesa, incorporando os objetivos gerais deste sujeito social coletivo, o MST, que ao lutar por terra, reforma agrária e o socialismo, organiza diferentes frentes de ações como é particularmente o processo educativo e de formação política presentes em toda a sua história.

Nesse sentido, o fazer cotidiano da ENFF foi incorporando características particulares ao longo da sua história no cotidiano educativo e assim, o método pedagógico vai se ajustando, ou seja, não é algo estático, está em permanente movimento. Podemos afirmar que o que leva a fazer determinados ajustes é o jeito que esse funcionamento acontece, enfatizando o processo organizativo do ambiente educativo.

Na ENFF o ambiente educativo é constituído por diferentes *tempos* propostos para implementar as várias dimensões formativas como o tempo formatura, o de estudo, o de leitura individual ou coletiva, os círculos de literatura, o de trabalho, de ciclos de debates, de oficinas, de educação física, de noites culturais, de discussão de gênero e diversidade sexual e tempos para a implementação da organicidade estabelecida através do seu organograma; da diversidade de sujeitos (humanos e sociais); a prática dos princípios organizativos da direção coletiva, do planejamento, da distribuição de tarefas, da avaliação entre outros. Além desses tempos, o território material no qual o sujeito está inserido é um

campo fértil para responder à implementação do método de acordo com uma intencionalidade construída para que a práxis aconteça.

A Escola Nacional tem como centralidade a formação política ideológica através de distintos cursos com sujeitos diversos, porém em cada programa é firmado alguns critérios de participação. Há cursos para sujeitos específicos como para mulheres e LGBTQI+, por exemplo, bem como os que são para as organizações populares nacionais e internacionais. Além desses, existem algumas parcerias com Instituições de Ensino Superior (IES) para formação em graduações e pós (especializações e mestrados). A definição para organizar um determinado curso é pautado pela demanda analisada nas instâncias do MST e/ou demandas apresentadas por alguma organização popular. O mesmo critério é válido para deixar de organizar um determinado curso, pois se não há demanda, não há respaldo para manter-se no calendário anual. Contudo, a ENFF tornou-se uma referência política e de condições de infraestrutura, por isso é demandada constantemente para sediar eventos, sejam seminários, encontros, reuniões, visitas, atividades artísticas culturais por exemplo espetáculos teatrais, musicais, futebolísticos, entre outros.

A Escola tem como principais documentos orientadores do fazer cotidiano o PPP que teve a sua publicação pela primeira vez em janeiro de 2020; as Normas Gerais que vai sendo ajustada periodicamente de acordo com o processo organizativo que requer avaliação e sugestões apresentadas por educandos/as, instâncias da ENFF, bem como pelas instâncias do MST. As turmas dos diferentes cursos são orientadas pelo Projeto Pedagógico do Curso e pela Proposta Metodológica da Etapa (PROMET) quando o curso ocorre em alternância, esta serve como uma síntese do que foi debatido no processo de organização de cada etapa, ou seja, são as definições acordadas para serem implementadas.

Quanto ao conteúdo dos cursos, na implementação da dimensão do estudo, são organizados com base em alguns eixos, como da história, da questão agrária, da economia política, do método de trabalho de base, junto com outros que considera-se transversais como gênero e diversidade sexual, questão étnico racial e a questão da cultura. Esses eixos de estudos fazem parte do *currículo mínimo* como é conhecido a base curricular da ENFF sistematizado a partir das reflexões e organizações dos programas de cursos desde a contribuição das Coordenações Políticas Pedagógicas (CPP's) de cada núcleo de curso.

Os núcleos de cursos é a forma estabelecida para organizar os programas para os diferentes públicos do ponto de vista geográfico, os nacionais e os internacionais; bem como para compreender quais são os cursos escolarização em parceria com as IES e outros cursos que são demandados à ENFF por categorias específicas de trabalhadores. Sendo assim, na Escola existem quatro núcleos: o de Teoria Política Nacional, o de Teoria Política Internacional, os Formais e o núcleo Urbano Popular.

No processo de formação da Escola Nacional todos/as que fazem parte da organização para a realização de um curso são considerados/as educadores/as, desde a Brigada Apolônio de Carvalho (BAC) que são militantes designados pelo MST de diferentes Estados que conforma uma brigada permanente que tem a responsabilidade de manter as diferentes atividades de infraestrutura em pleno funcionamento, sendo que em alguns momentos assumem a tarefa de coordenar, motivar ou acompanhar como CPP, bem como os/as convidados/as para executar uma oficina e/ou dar aulas efetivamente. Os convidados/as são educadores/as que em parte são da academia que compartilham do pensamento marxista e se dispõem de forma voluntária e militante contribuir com os conteúdos de um programa de curso. Outros/as são

militantes, dirigentes e quadros das organizações populares que já passaram por um processo de formação e como parte da sua militância se tornou um/a educador/a da ENFF. Alguns/as educadores/as estão permanentemente na Escola, outros contribuem esporadicamente. Pode-se afirmar que não há um corpo docente fixo, pois a cada organização de uma nova turma constitui-se o coletivo de educadores/as que assumirá o tempo educativo de aula, ou dos seminários, círculo de literatura e ciclos de debates que compõe a dimensão do estudo.

O funcionamento pedagógico é intencionalizado desde a sua origem, feitas de escolhas a partir do contexto que cada momento histórico apresenta. O perfil dos/as educandos/as são diversos, majoritariamente a juventude, respeitando a equidade de gênero, como linha política. Quanto ao tempo de duração de cada curso há alguns que são realizados em etapa única que varia a quantidade de semanas; há os que são em várias etapas em quantidade menores de dias e ainda há aqueles, particularmente os de parcerias com as IES que são etapas com duração mais permanente na quantidade de semanas, pois nesse caso, cada etapa corresponde a um semestre letivo. Podemos afirmar que a Pedagogia da Alternância faz parte do método pedagógico da ENFF, porém para os cursos internacionais geralmente ocorrem em etapas únicas tendo especialmente a questão econômica como definidora.

A ENFF tem uma disponibilidade de alojamento com capacidade para 200 pessoas que possibilita acolher educandos/as em tempo integral. Sendo assim, várias turmas podem acontecer simultaneamente, ocasionando uma integração entre todos, incluindo a BAC, bem como as crianças presentes que acompanham a mãe ou o pai durante o período de estudos. A integração dessa coletividade acontece especialmente nos momentos de formatura, noites culturais e nas diferentes refeições diárias.

Cabe enfatizar que as crianças possuem uma programação diferenciada dos adultos, vivenciando o planejamento pedagógico da Ciranda Infantil Saci Pererê, onde desenvolvem atividades recreativas, de oficinas, de cinema, de aprendizagem de conteúdos políticos, como por exemplo a agroecologia. As crianças permanentes que são filhos/as dos/as militantes da BAC frequentam um turno na ciranda e outro na escola pública do bairro. As crianças itinerantes frequentam a ciranda em tempo integral, respeitando os intervalos de almoço e jantar junto aos pais e mães.

O processo pedagógico é coletivo, nesse sentido não se quer dizer que o sujeito individual não tenha a sua individualidade respeitada, ela existirá dentro de um coletivo. Acontece que a sobreposição da *individualidade* sobre o coletivo não está posta no desdobramento metodológico, pode-se observar isso desde a indicação para um curso, o sujeito deve estar inserido em alguma organização popular (que é coletiva). Ou seja, para fazer um dos cursos que a ENFF organiza, a pessoa deverá ser indicada por uma organização popular, seja ela local ou de abrangência nacional. O aprendizado que o sujeito obtiver num período na Escola deverá ter materialidade com o seu fazer enquanto militante, dirigente ou quadro da sua organização popular.

Cabe frisar que o acompanhamento das CPP's é um elemento fundamental para a implementação do método pedagógico, pois esse acompanhamento põe em movimento o ambiente educativo desde a inserção dos/as educandos/as à avaliação final, seja da etapa ou de conclusão da turma.

Pode-se acentuar que o processo de avaliação como já mencionado anteriormente, é distinto de uma escola de escolarização de acordo com o sistema de ensino brasileiro que na maioria das vezes pensam num resultado de aprovação ou reprovação. Para os/as

militantes que participam de um curso o principal objetivo é ter melhores condições para implementar a práxis na sua organização popular, já que fez um curso indicado por esse sujeito social coletivo. Nesse sentido, pode-se afirmar pelo menos três frentes de avaliação permanente de acordo com o planejamento, sendo: a avaliação da turma, a avaliação da ENFF especialmente em sua organicidade junto a BAC e a avaliação das CPP's. Esses processos avaliativos requer a construção de metodologias específicas para cada coletivo que possibilita avançar para um processo permanente de crítica e autocrítica.

Ressalta-se que o método pedagógico da Escola Nacional, com base no Materialismo Histórico Dialético (MHD) possibilita uma formação que busca humanizar as pessoas, sendo a ENFF um lugar de formação humana e tudo o que isso representa, posto as contradições, limitações e lições diante da complexidade que se apresenta e certamente da inconclusão da tarefa de formar e educar sujeitos, sendo uma tarefa que revelam contradições e conflitos, imprescindíveis num processo dialético. Aprende-se como BAC, educadores/as, aprende-se como educando/a, aprende-se como CPP's, com dores e alegrias que o *humanizar* requer.

Para aproximar com êxito do objetivo de humanizar, é imprescindível que haja intencionalidade *consciente* entre todos os sujeitos envolvidos no processo cotidiano. Como já estudamos em Marx, o ser humano não é formado só pela teoria e nem só pela prática, mas dialeticamente, formando a práxis. Nesse sentido, o ser humano ao mesmo tempo que está *transformando* a realidade é *autotransformado* por ela. De maneira bem particular, a ENFF é construída por sujeitos que ao construí-la se autoconstróem, isso se dá através do jeito como ela própria (a escola) intencionaliza o processo de humanização das pessoas,

tendo como fundamentos principais a Pedagogia Socialista, a Educação Popular e a Pedagogia do Movimento.

Quando falamos de Pedagogia Socialista nos referimos a experiência da organização da educação e da escola na Revolução Russa acreditando que as principais transformações e a construção de uma sociedade justa passam pela emancipação dos seres humanos e que a educação cumpre um papel fundamental para essa mudança.

A sociedade pode estar organizada de tal forma que poderá participar de todos os processos de produção e reprodução da vida e ao mesmo tempo poderá usufruir dos bens de consumo conforme as suas necessidades. Sendo assim, a ENFF *bebe* nessa experiência pedagógica através de alguns princípios que no seu fazer cotidiano vão sendo materializados.

A coletividade que é um dos princípios vem de Anton Makarenko, considerado um dos pioneiros da experiência soviética, que a partir de sua prática como educador, descreve que a coletividade é um fenômeno novo, assim como a sociedade socialista, sendo assim, só pode ser exercida na sociedade socialista, e afirmando o mesmo como um dos princípios dessa sociedade. Nela o bem estar individual depende diretamente do bem estar da coletividade e o bem estar da coletividade determina o bem estar individual. E que essa coletividade é como uma microestrutura social, em que se reproduz tipos de relações próprias para o conjunto da sociedade.

“Na escola a criança vive uma coletividade, na sua casa, outra, na sessão de esporte, em uma terceira, no Palácio de Pioneiros em uma outra coletividade, passa a vida entre coletividades, podendo eleger nas manhas uma, na parte da tarde outra e na hora das refeições uma terceira coletividade” (Makarenko, 1932, pag.123).

A ENFF não está inserida em uma sociedade socialista, porém na sua prática busca exercitar os valores de uma sociedade emancipada. A forma como se organiza a vida social e política da ENFF ao nosso ver seria inviável se não fosse baseado na coletividade, e como se expressa na literatura marxista, dialogando claramente com Makarenko, são os indivíduos em coletividade que criam as circunstâncias e com elas próprias se educam. Portanto a coletividade não é uma célula que surge de decisões individuais e de forma espontânea, a mesma surge como resultado de uma atividade consciente e concreta, tanto dos indivíduos como das suas organizações políticas.

O trabalho é outro princípio educativo e se coloca como uma das dimensões formativas da Escola Nacional. O trabalho pensado, organizado, planejado, executado e avaliado com os sujeitos que fazem a vida da Escola acontecer, sejam estudantes, militantes da BAC ou pessoas que vem para atividades pontuais (militantes, dirigentes de organizações). O trabalho é fundamental para o funcionamento diário da escola durante toda a sua história, pois desde o processo de construção dos espaços físicos ele esteve presente como uma prática necessária, mas também como um dos valores humanos e socialista da práxis política.

A forma como se produz e reproduz a vida coletiva na ENFF ajuda nessa construção permanente. Todos aqueles e aquelas que passam pela a Escola Nacional de uma forma ou de outra participam diretamente dessa construção. E para isso nos referenciamos na Pedagogia Socialista e na própria prática do MST para a materialização do trabalho como elemento formador de consciência. O trabalho assumido como um instrumento fundamental na construção de uma nova sociedade passa por novas relações humanas e sociais.

Krupskaya uma das grandes impulsionadoras e sistematizadora da dimensão do trabalho na Revolução Russa apresenta que a *“educação para o trabalho”* é uma das principais bases da Pedagogia Socialista e que a escola como espaço livre de criação, é onde o desenvolvimento da consciência se dá pela integração ao trabalho produtivo, com a participação e a vinculação direta dos sujeitos responsáveis por organizar a sociedade socialista.

A escola do trabalho pode ter um caráter estritamente artesanal, um caráter de economia doméstica, a escola pode estabelecer suas metas sobre como formar nas crianças a paixão pelo trabalho, a perseverança, a paciência e assim por diante...Somente o trabalho com o material o jovem estuda em todos os seus aspectos... Durante o processo de trabalho, ele aprende a observar, verificar as suas observações por meio das experiências, aprende a usar o livro como uma ferramenta de trabalho, aprende a usar dados científicos para o trabalho diário (Krupskaya, 2017, p.85)

A compreensão sobre a Pedagogia Socialista está num conjunto de elementos formativos que orientem, de acordo com Pistrak, a forma *de associação e de teorização de práticas educativas protagonizadas pelos trabalhadores ao redor do mundo, e conduzidas (na teoria e na prática) desde seus objetivos de classe para construção de novas relações sociais de caráter socialista* (2015, p.7). Nesse sentido, é possível pensarmos que a *escola* é uma referência de implementação dessa pedagogia, porém essa pedagogia é muito mais ampla, está pensada para um projeto maior, de mudanças estruturais da sociedade. E que para tanto se insere na realidade e está *envolvida* por essa realidade, através dos sujeitos e dos focos de debates, estudos e reflexões que a mesma provoca.

Outro elemento fundamental herdado das análises e experiências dos pedagogos socialista é a auto organização dos/as educandos/as, constituindo sujeitos com habilidades, conhecimentos e tomadas de decisões. Nesse sentido, a Escola Nacional, a partir do seu jeito organizativo possibilita algumas orientações, nas quais os/as educandos/as fazem o esforço de colocá-las em prática de acordo com a capacidade organizativa que lhes forem possíveis, isso se reflete por exemplo no trabalho de limpeza da cozinha e refeitório, nas preparações das noites culturais e do tempo formativa, só para citar alguns.

Dentre outros elementos absorvidos das experiências russas, frisa-se também a questão da cultura numa relação direta com a política, contrapondo o projeto do espetáculo, da cultura como mercadoria e diversão. O papel da cultura no processo de emancipação social e humana, como um instrumento de realizar lutas para conquistar a hegemonia de um projeto político desde uma formação estética. Pode-se perceber alguns sinais nesse sentido no fazer cotidiano da ENFF, mas ainda está distante do que o pensamento socialista efetivamente realizou, bem como o desafio de seguir persistindo nessa dimensão que acumule para uma transformação profunda dos seres humanos e da sociedade.

O segundo fundamento do fazer formativo da ENFF é a Educação Popular que surge na América Latina como uma pedagogia dos excluídos/as. E a mesma tem acompanhado a trajetória de lutas dos movimentos populares desse continente, especialmente desde os anos de 1960 como uma concepção e uma metodologia, que ao mesmo tempo se converte em uma corrente pedagógica e em muitos casos, em movimento político e cultural.

No Brasil a Educação Popular foi e segue sendo uma das correntes da educação mais importante para os sujeitos em lutas, como impulsionadora de movimentos de resistências e também como uma

ferramenta para a organização popular a exemplo das Comunidades Eclesiais de Bases (CEB's) nas décadas de 1960 e 1970, dentre outros movimentos com processos de trabalhos e organizações populares, assim como o MST.

Um dos referenciais dessa pedagogia foi Paulo Freire que nos legou um dos acervos mais importantes para os processos de formação e educação que é a Pedagogia do Oprimido. Nela ele traz uma das principais questões que é crítica a educação tradicional ou bancária, por ser uma educação que atrofia qualquer possibilidade de reflexão crítica da vida e da realidade, tendo um conteúdo de domesticador e opressor. Uma educação que historicamente impossibilitou aos sujeitos a auto definir-se como protagonistas da sua própria história. Esse jeito de educar tinha como propósito de manter os sujeitos sob o domínio dos interesses dos opressores. Ao fazer a crítica a esse tipo de educação, Freire propõe uma outra forma de educar, uma educação que gera consciência crítica e liberta as pessoas da situação de opressão e submissão, assinala:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá, dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se nas práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 1970, p.27).

Paulo Freire também traz a reflexão de que os processos de libertação, necessariamente estarão vinculados aos processos de lutas e de organização, possibilitando que os oprimidos se libertem nessa práxis permanente. Assim entendemos que a formação cumpre a tarefa de ajudar a desvelar desde a consciência, essa realidade opressora. Vejamos:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela (*idem*, 1970, p.20).

O fazer político e pedagógico das experiências formativas e organizativas nas quais estamos envolvidas nos traz a compreensão da pedagogia dos oprimidos como um processo de desvelar a realidade e gerar consciência crítica, sendo uma importante referência teórico metodológica que tem contribuído no aprofundamento de um projeto educativo humanizador, que transita para a transformação social.

A ENFF na sua trajetória política pedagógica recorre a diversos aprendizados da educação popular, dentre eles, ter uma postura política e coerente com as causas dos povos oprimidos do Brasil e do mundo, e ao mesmo tempo ter a capacidade de construir processos que possibilitem aos sujeitos sonhar e não perder a esperança de seguir lutando com ousadia pelo projeto que está no horizonte.

Outro grande aprendizado é a humildade de quem sabe e ao mesmo tempo não se constrói tudo só, construir com os outros/as, sejam outras escolas, movimentos, pessoas, organizações, coletivo, tão necessário para seguir aprendendo e enriquecendo o projeto coletivo.

Aprende-se também que as pessoas se educam para transformar a realidade, tendo como princípio valorizar o conhecimento dos sujeitos e ao mesmo tempo o desafiá-los a aprender mais e mais. Além de ser coerente com o ser humano na sua capacidade de aprender e ensinar, mantendo a profunda coerência com o projeto político que se defende.

Portanto, a Escola Nacional assume a educação popular como uma concepção política, incorporando-a no seu método pedagógico, que orienta a sua prática cotidiana para com o conjunto de militantes, dirigentes, educadores, formadores, estudantes, ao mesmo tempo em que estes também dialogam com suas realidades. É o exercício permanente da teoria e prática.

O diálogo se apresenta sendo uma das categorias da educação popular importante nesse processo como condição fundamental do fazer formativo e coletivo na sua relação com os sujeitos que constroem a Escola.

Outro elemento que é importante trazer desde a experiência da ENFF na sua prática pedagógica desde da educação popular é que não existe separação do que é político e do que é educativo. Tudo é político e tudo é formativo, sendo estes intrinsecamente ligados em todos os seus níveis, seja nas salas de aulas, nos corredores, nos dormitórios, nas relações pessoais, nos trabalhos coletivos, na vivência com a BAC e entre a BAC, enfim o fazer e o vivenciar a experiência da ENFF é um fazer político permanentemente. Ou seja, a educação popular é uma pedagogia política, crítica, que se constrói de maneira permanente, como uma constante necessidade nos processos de aprender e ensinar.

A terceira pedagogia que fundamenta o PPP da ENFF é a Pedagogia do Movimento que para compreendê-la é necessário entender o significado do MST como um movimento social que inicia seu processo organizativo ao final da ditadura militar no Brasil. Foi fundado oficialmente em 1984. Em 2021, o MST está organizado em 23 Estados e no Distrito Federal. Por meio da luta já conquistou terra para aproximadamente 350 mil famílias, inaugurou dezenas de associações e cooperativas, estrutura nos territórios conquistados as escolas públicas de educação básica que atendem milhares de crianças e adolescente,

desde a educação infantil com a organização das cirandas infantis para além dos espaços escolares. Elabora e implementa processos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), especialmente na alfabetização. Desencadeia parcerias com diferentes Instituições de Ensino Superior (IES) para cursos de graduações e pós-graduações em diferentes áreas do conhecimento para formação em nível superior dos educadores, militantes e dirigentes do MST e de outros movimentos camponeses brasileiros. Em cada Estado onde o MST está organizado, conta-se com pelo menos um centro de formação política, bem como algumas escolas regionais, sendo estas também para atender as demandas de formação escolar técnica.

Desde a sua origem, uma das formas de luta que se mantém ao longo da sua existência é a ocupação de latifúndio primeiramente, construindo assim uma marca histórica, mas também ocupações de prédios públicos, como forma de pressionar os governantes responsáveis por garantir políticas públicas aos trabalhadores. Sendo assim, para o MST o ato de ocupar não é o mesmo que invadir. Ocupar tem o sentido de preencher um determinado espaço, no caso das ocupações de latifúndios, para questionar a função social da terra.

Essa breve introdução histórica é fundamental para compreendermos o lugar da Pedagogia do Movimento como o jeito que o MST se organiza e nesse jeito de organizar desenvolve um processo de formação, combinada com as várias formas de lutas, para além da escola. Porém, a escola é um instrumento importante dentro da Pedagogia do Movimento, como afirma: “a Pedagogia do Movimento não cabe na escola; mas a escola cabe na Pedagogia do Movimento” (CALDART, 2002, p. 67).

Dessa maneira, há uma dimensão educativa dos movimentos populares, particularmente do MST, que é a materialidade dessa

pedagogia, analisando para quem e com quem se compõem essa organização social. Os movimentos sociais têm sido um lugar de formação de sujeitos sociais. Os próprios movimentos sociais são sujeitos sociais coletivos, que desenvolvem a práxis social, no qual as pessoas se educam participando ativamente.

Os sujeitos se formam no movimento de luta social e da organização coletiva. Nesse caminho, as pessoas são envoltas pelo sujeito social, transformando-se como seres humanos, ao mesmo tempo em que vão construindo a sua organização. Isso tem relação com o sentimento de pertença e de identidade, como é o caso de ser reconhecido como “Sem Terra”, por pertencer ao MST, diferente de ser *sem-terra* como uma condição social de não ter a terra. Esta condição social está posta para todos os trabalhadores que não têm garantido o direito à terra e que estão organizados nos mais diversos movimentos sociais de luta pela terra no Brasil. O MST desenvolve uma identidade coletiva que busca se manter mesmo após a conquista da terra.

A luta social que forma sujeitos é aquela que constrói um projeto transformador para a sociedade, o qual está ligado à uma práxis revolucionária. Nesse processo de formação, há matrizes pedagógicas importantes a considerar num projeto de educação que vise a transformação social e a emancipação humana. É necessário que a classe trabalhadora projete práticas educativas, de acordo com a Pedagogia do Movimento, na perspectiva de que os aprendizados sejam fortalecidos, de que as pessoas se humanizem, de que reflitam sobre a sua vida, a sua história, e construam a sua dignidade e liberdade.

Segundo Marx, há necessidade de que os seres humanos transformem a si mesmos para transformarem as suas condições sociais de existência, ao mesmo tempo em que a transformação das condições sociais é vital para a transformação de si mesmos. Ao pensarem a práxis

revolucionária ou a prática transformadora, os movimentos populares desencadeiam processos no movimento da história, sustentados numa coletividade que almeja fazer diferença na correlação de forças políticas da sociedade, consolidando identidade, valores humanos, posturas e posições políticas, e com isso provocando reflexões na sociedade.

A Pedagogia do Movimento nasce da prática política e pedagógica do MST que constitui processos de formação coletivos através da luta social e da organização coletiva como matrizes fundantes desse jeito de conquistar direitos e fazer mudanças na sociedade. Caldart afirma a “Pedagogia do Movimento como uma possível categoria da teoria pedagógica e social, buscando interpretar a experiência educacional do MST, discutimos a dimensão educativa do Movimento” (CALDART, 2000, p. 04). E arremata:

O MST tem uma pedagogia que é o jeito através do qual historicamente vem formando o sujeito social de nome “Sem Terra”, e que no dia a dia educa as pessoas que dele fazem parte. Esta é a “Pedagogia do Movimento Sem Terra”, cujo sujeito educador principal é o próprio Movimento, não apenas quando trabalha no campo específico da educação, mas também e principalmente quando sua dinâmica de luta e de organização intencionaliza um projeto de formação humana, que começa com o enraizamento dos sem-terra em uma coletividade, que não nega o seu passado e projeta um futuro que eles mesmos poderão ajudar a construir. E é para esta pedagogia que precisamos olhar para compreender e fazer avançar as experiências de educação e de escola do próprio MST (CALDART, 2000, p. 04).

O projeto educativo do MST está diretamente vinculado a um projeto da classe trabalhadora que será efetivado a partir da elevação da consciência nas suas várias dimensões (cultural, social, política, histórica,

estética) dos próprios sujeitos da classe no seu conjunto, considerando campo e cidade como territórios produtivos de novos sujeitos humanos.

Nesse sentido, o projeto formativo da ENFF não está e não cabe apenas no território da Escola, mas deve estar em diálogo permanente com todos os lugares de origem de cada militante, dirigente ou quadro que está em constante aprendizado nos seus processos formativos. Porém, a escola é um dos espaços fundamentais para a incorporação dessa Pedagogia, possibilitando a vivência da mística, da construção coletiva dos saberes, dos diferentes tempos educativos e dos tempos de desenvolvimento do próprio ser humano, construindo sujeitos éticos, solidários, que cultive o gosto de ser povo e do cuidado com os bens da natureza. Enfim, o desafio posto é uma escola que busca consolidar a Pedagogia do Movimento através das práticas educativas a partir da inserção na realidade dos movimentos populares e de seu projeto político de classe.

O exercício agora é apreender algumas lições desta Pedagogia, a partir do que a ENFF vem implementando no seu fazer cotidiano desde o marco da sua inauguração em janeiro de 2005. Começaremos pela lição da *coletividade* (herança da Pedagogia Socialista), tanto para a entrada em algum processo formativo quanto para a vivência durante o tempo que permanecer no interior da Escola. Quem deseja fazer parte de um curso, em qualquer um dos núcleos existentes, o critério principal é estar vinculado organicamente ou ser nomeado representante de uma organização popular, não importando o seu nível de abrangência, pode ser local, municipal, regional, nacional ou internacional. O desejo individual apenas é pouco para estudar na ENFF, é necessário que o desejo particular esteja vinculado a um desejo coletivo organizado, fazer sentido para contribuir melhor com a causa da sua organização popular. Além da entrada, a permanência no ambiente educativo também está

permeada pela coletividade, tendo como base de sustentação dessa convivência cotidiana a organicidade, através da estrutura de funcionamento dos diferentes espaços de decisões políticas organizativas, bem como de execução das decisões tomadas, relacionando nesse funcionamento o trabalho como um princípio educativo coletivo. Além disso, a própria consolidação da BAC no processo organizativo mantém o funcionamento da ENFF nas suas diferentes demandas que o funcionamento requer, compreendo a responsabilidade individual para o fortalecimento coletivo.

Outra lição que identificamos é a implementação das diferentes matrizes pedagógicas no processo de humanização dos diferentes sujeitos que se inserem na Escola, ou seja, diferentes práticas que tornaram fundamentais na organização das atividades e/ou cursos realizados que dá sentido à própria existência deste território educativo. Isso tem a ver com o jeito de formar pessoas que o MST constituiu a sua Pedagogia, não inventando a roda, mas bebendo nas fontes da Pedagogia Socialista e da Educação Popular, não estaticamente, mas em permanente *movimento* (de ação), desde a luta social desencadeada ao longo da história da humanidade e da sua própria história. Pois a relação que o Movimento mantém com a questão da terra, com a centralidade na luta pela sua distribuição para quem dela precisa para sobreviver, não é apenas uma intenção economicista, senão também de cuidado com esse bem da natureza e um dos patrimônios de todos os seres humanos, remete a uma prática que humaniza os sujeitos.

A formação humana também acontece ao estruturar processos culturais, sendo a matriz da cultura uma indicativa de superações de vícios e desvios, de elevação do nível de consciência. A ENFF está bastante ligada ao jeito de organizar as produções culturais pelos educandos, as possibilidades de participações e intervenções de artistas

em eventos especiais ou nas noites culturais, nas demandas de espetáculos teatrais, oficinas de artes das diferentes linguagens, além dos murais, da criatividade exercida a cada manhã durante o tempo formativa, através dos gestos, do conteúdo, das simbologias, enfim organizar o ambiente educativo, na perspectiva da cultura da resistência, da luta, da esperança e do socialismo. O que representa ou o que impacta no sujeito ao ouvir uma canção latino-americana que conforma uma identidade regional em lutas, ou mesmo outra que faz o sujeito refletir sobre a questão de gênero, de raça e do patriarcado?

O trabalho como um princípio educativo, como já refletido anteriormente, também se constitui uma matriz pedagógica. Nele está posto a centralidade da vida humana, podendo se educar ou deseducar, se libertar ou se aprisionar, se conscientizar ou se alienar, pois é a partir dele que está vinculado a existência do sujeito. Na ENFF o trabalho foi incorporado na perspectiva fundante no processo de transformação das relações sociais desde o processo de produção até o benefício do resultado produtivo. Faz-se necessária a compreensão de que o trabalho como princípio está em permanente relação com as diferentes dimensões da vida humana, é ele que definirá a sua posição política, atitudes na vivência dos valores, o jeito de conviver em coletivo, a dimensão cultural, enfim a vida humana tem a sua centralidade nas relações estabelecidas pelo trabalho. E quando falamos de uma escola da classe trabalhadora é com base nessa matriz formativa que afirmamos para quem essa Escola está organizada.

Ressaltamos a pedagogia da alternância como necessária na formação da práxis, vinculando o sujeito com o seu território de origem (de onde saiu para estar num processo formativo na ENFF, não necessariamente o de seu núcleo familiar). Ter um tempo destinado para estudos teóricos com um nível de aprofundamento ou mesmo iniciais,

num ambiente educativo que intencionaliza outras dimensões formativas, por determinado período, sejam semanas, quinzenas ou meses; retornar para a sua vida orgânica em qualquer tarefa militante para a qual está designado, relacionando os aprendizados do Tempo Escola (TE) com a sua prática cotidiana (Tempo Comunidade-TC).

Retomar a prática cotidiana para novos aprofundamentos teóricos, é de uma grandeza para a vivência e implementação da práxis, que temos que entendê-la além da ida e volta do sujeito para diferentes lugares. A práxis e a própria pedagogia da alternância é a vivência com intencionalidade em toda a vida do ser humano em formação. Podemos dizer que ter um tempo (dias) em um determinado lugar *para aprender* e noutro para *colocar em prática* os aprendizados, é apenas uma questão metodológica, pois o sujeito estará aprendendo nos diferentes lugares que esteja, ao mesmo tempo que aprende também ensina.

Destacam-se também as viagens de campo realizadas com algumas turmas, mesmo que essas são de etapas únicas, particularmente com as turmas internacionais são fundamentais para enxergarem a realidade, ainda que de maneira superficial, mas compreendem melhor os dilemas que o povo vivencia. Esse tempo é intencionalizado para conhecerem experiências distintas dos que vivem na sua militância, aprimorando os seus conhecimentos sobre as realidades camponesas e urbanas no Brasil.

Para finalizar, tanto os/as educandos/as, quanto os membros da BAC participam de lutas, através das presenças nas ações de mobilizações que ocorrem na região próxima à ENFF, bem como das atividades realizadas pelas mulheres em torno do 8 de março como um marco histórico na conquista de direitos feministas. A presença efetiva nessas lutas fortalece a pertença à classe trabalhadora e amplia o

conhecimento sobre determinados temas e/ou bandeiras de lutas da própria classe, fortalecendo assim o método formativo da própria Escola.

Conclusão

Podemos afirmar que a ENFF ao longo da sua história foi construindo o seu método pedagógico desde a prática. Sendo assim, a prática seguirá sendo o elemento motivador para a necessidade de novas adequações, pois como já mencionado, o processo de formação humana não é algo estático, da mesma maneira o jeito de fazer formação não poderá sê-lo.

Nessa perspectiva, a implementação do método é um esforço coletivo que requer planejamento, execução e avaliação considerando as intencionalidades política e pedagógicas que as atividades formativas requerem, de acordo com o perfil da turma, com o tempo de duração, com o foco de atuação das organizações representadas na turma, enfim, intencionalidades que sejam táticas que colaborem com a estratégia da classe trabalhadora.

Alguns desafios são constantes para atender uma das principais bases de uma organização popular que almeja construir um projeto de sociedade, que são a elevação da consciência de forma permanente, pois um curso não dá conta por ele mesmo; através da formação fortalecer a organização da própria classe; aprofundar os laços de solidariedade de classe nacional e internacional; dentre outros.

Para seguirmos refletindo sobre o fazer pedagógico reafirmamos que a ENFF não nasceu pronta está em construção permanente, nasceu da prática do MST e foi se consolidando diante da demanda das diferentes organizações do campo popular. Existe uma materialidade

que é a sua forma de funcionar diante de uma coletividade que estuda, que trabalha, que vivencia novas relações sociais, que luta, que se organiza, etc. Tudo isso coloca para a Escola seguir um território de construção e socialização de saber para a formação humana que responda a demanda de construir um projeto emancipador da sociedade.

Referências

CALDART, R. S. Escola é mais que escola na Pedagogia do Movimento Sem Terra, Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

_____. CERIOLI, P. R. e KOLLING, E. J. Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4 Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

PISTRAK, M. M. Ensaios sobre a escola politécnica. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido, São Paulo: Paz e Terra, 1970

KRUPSKAYA, N.K. A construção da Pedagogia Socialista. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

MAKARENKO, A. S. Poemas Pedagógicos, Moscou: Editorial Raduga, 1923.

Capítulo 6

Formação Política no MST: Reflexões Sobre as Repercussões da Crise Hídrica na Luta pela Terra

*Marília Fonseca Del Passo*¹
*Fabiana de Cássia Rodrigues*²

Amar o campo, ao fazer a plantação,
não envenenar o campo é purificar o pão.
Amar a terra, e nela plantar semente,
a gente cultiva ela, e ela cultiva a gente.
A gente cultiva ela, e ela cultiva a gente.
– Zé Pinto, “Caminhos alternativos”

Introdução

Este ensaio aborda o tema da formação política no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), atrelada à concepção de reforma agrária do movimento, segundo a compreensão de que o “entendimento que se construiu em torno da problemática agrária é constitutivo do horizonte que se estabeleceu para as lutas e se insere no trabalho de formação política daqueles que compõem o movimento” (RODRIGUES, 2020, p. 27).

¹ Estudante de pedagogia da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Coordenadora do setor de comunicação e cultura do Acampamento *Marielle Vive!*. Atua na Rede de Combate à Violência Doméstica do MST no estado de São Paulo. E-mail: mardelpasso@gmail.com

² Economista. Doutora em Educação. Professora do Departamento de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas. (Unicamp, Campinas, Brasil). E-mail: fabricrod@unicamp.br.

Com o passar das décadas, o MST elaborou sua compreensão denominando-a de “Reforma Agrária Popular”, trazendo em seu bojo o qualificativo da agroecologia como um modo de se relacionar com a produção agrícola, que determinaria novas articulações entre campo e cidade por meio da produção e da distribuição de alimentos saudáveis, diversificados e a preços justos. Além de se empenhar na reestruturação fundiária, anunciava-se a necessidade de repensar as formas produtivas, numa resposta contra a destruição ambiental promovida pelo agronegócio. Segundo NOVAES *et al.*,

a agroecologia é um conceito político-econômico e cultural que mobiliza o MST, no sentido de forjar novas relações sociais que incluem: o trabalho associado; a utilização adequada dos agrossistemas; a reconstrução da agricultura via reforma agrária popular, com gestão democrática e participativa nos sistemas cooperativados e agroecológicos de produção; a questão de gênero; a questão da desmercantilização e formação educacional para a agroecologia. (2015, p. 209-210)

O modelo produtivo do agronegócio é denunciado não somente pela apropriação indevida, injusta socialmente e, em muitos casos, ilegal da terra; urge indicar que estão em risco a saúde – tanto das pessoas que atuam no cultivo com agrotóxicos, como daquelas que consomem seus produtos –, o solo – por seu envenenamento sistemático – e as reservas florestais, se mantida a expansão extensiva das propriedades como se observa sistematicamente na história do país. O Brasil tem utilizado agrotóxicos de maneira crescente nos últimos anos, em 2000 foram utilizadas 170.000 toneladas, tendo crescido 135% até 2014, quando chegou a 500.000 toneladas, o que representa cerca de 20% de todo o agrotóxico comercializado mundialmente (BOMBARDI, 2017).

O pujante agronegócio, fundado na monocultura e voltado primordialmente às exportações, enquanto concentra a riqueza em poucas mãos, produz a miséria e a fome. Sob a pandemia de covid-19, a situação agravou-se ainda mais; segundo inquérito realizado pela Rede Brasileira de Pesquisa em Segurança e Soberania Alimentar, menos da metade dos domicílios brasileiros (44,8%) tinha seus moradores em segurança alimentar, dos demais (55,2%), que viviam insegurança alimentar, 9% conviviam com a fome por estarem em insuficiência alimentar grave, número que é ainda maior na área rural, onde essa situação vigia em 12% dos domicílios (REDE PENSSAN, 2021).

A desigualdade social atrelada à questão agrária é um dado que percorre os séculos da formação social brasileira, logo compreender os nexos que vinculam a maneira como o solo é utilizado e a realidade da fome se faz necessário num trabalho de formação política daqueles que se engajam pela reforma agrária, como já se notou na pesquisa sobre o tema nas origens do movimento (RODRIGUES, 2020).

Contudo, atualmente, constata-se que novos elementos se tornam prementes na luta devido à crise ambiental e climática. A disputa por terra, em 2021, traz a lume, irremediavelmente, as emergências socioambientais e os desafios para a existência humana no futuro. Desse modo, os processos educativos que são promovidos no curso da luta articulam a questão agrária secular brasileira à crise ambiental.

Nosso lócus de observação e reflexão é a experiência que tem sido vivenciada no Acampamento *Marielle Vive!*, que se situa na estrada dos Jequitibás, km 7, no município de Valinhos, desde 14 de abril de 2018. São 420 famílias morando no local em luta pela reforma agrária popular, por moradia digna e trabalho. O texto ora apresentado foi realizado com base em visitas ao território, diálogos com partícipes do acampamento, documentos e imagens produzidos pelo MST e tem por

objetivo discutir a maneira como os desafios no acesso à água para consumo das famílias e para a produção agrícola têm sido convertidos em mote para a formação política das pessoas acampadas.

Desse modo, o ensaio está organizado em duas partes, além desta breve introdução e das considerações finais: 1) *Terra e Água – Lutas que se encontram no Marielle Vive!*. Nessa parte abordamos o desafio de atender às necessidades de acesso à água, seja para consumo das famílias, seja para a produção agrícola, enfrentado desde o primeiro dia da ocupação. Indicamos, em especial, os caminhos que têm sido construídos coletivamente pelo movimento em parceria com especialistas das universidades; 2) *O coletivo de mulheres que converte a crise hídrica em potência artística e de resistência*. Essa segunda parte do texto discute a experiência das *arpilleras*, com origem na resistência à ditadura chilena, os bordados têm sido via de comunicação e expressão artística das mulheres acampadas que tecem suas dores e esperanças conectadas à luta pela terra e pela água.

Terra e Água – Lutas que se encontram no *MARIELLE VIVE!*

O território em que se encontra o Acampamento *Marielle Vive!* está localizado em área rural de preservação ambiental. Trata-se de uma Área de Preservação Ambiental (APA)³, na Serra dos Cocais, criada pela lei municipal nº 3840, de 10 de dezembro de 2004. O local encontra-se em disputa entre o MST e grupos econômicos interessados na

³ Essas áreas de proteção ambiental “[...] pertencem a uma categoria das unidades de conservação destinadas ao uso sustentável e que permitem um certo grau de ocupação humana”, elas “visam proteger a diversidade biológica, disciplinar o processo de ocupação e assegurar a sustentabilidade do uso de recursos naturais” (SILVA, 2020, p. 53).

especulação imobiliária por meio de projetos para loteamento e construção de condomínios.

Neste artigo, enfocamos um dos problemas centrais enfrentados pelas famílias: o acesso à água potável, uma vez que o local não possui ligação com a rede de água e esgoto, e visto que a região de Valinhos enfrenta uma crise hídrica, vivenciada com agudez pelas famílias do *Marielle Vive!*.

A água constitui uma das “necessidades humanas vitais”, isto se deve ao fato de que 80% do corpo humano é feito de água e, enquanto é possível sobreviver um mês sem alimentos, os seres humanos não resistem a uma semana sem água. Desde julho de 2010, a Organização das Nações Unidas reconheceu formalmente a existência do direito humano à água, daí decorreram normas internacionais que determinam que os serviços de água e saneamento devem ser física e financeiramente acessíveis, bem como disponíveis em quantidade e qualidade suficientes (CASTRO; HELLER; MORAES, 2015).

No Brasil, a emenda constitucional PEC 6/21, que inclui a água na lista dos direitos e garantias fundamentais, foi aprovada no Senado Federal em 2021 e segue em tramitação.

Nos anos mais recentes, cresce a tensão em torno do acesso à água devido à crise hídrica enfrentada em algumas partes do país. Uma das razões se deve ao desmatamento da Amazônia, que tem significado uma diminuição no volume anual de chuvas. Entre 1991 e 2020, o Brasil perdeu 15,7% da superfície de água, ou seja, cerca de 3,1 milhões de hectares que eram reservatórios de água se tornaram ambientes secos. A dinâmica extensiva de expansão do agronegócio que gera o ciclo – derrubada da floresta, extração de madeira e, em seguida, formação de fazendas de gado ou soja – agrava o clima no centro-sul do país. Os rios voadores perdem volume, ou seja, as correntes de ar invisíveis que

carregam umidade sobre as nossas cabeças, saindo da bacia amazônica e se dirigindo ao Centro-Oeste, Sudeste e Sul do país diminuem (NOBRE, 2014). Resulta que chove menos e, não fortuitamente, cidades como Valinhos vivenciam racionamento de água. Realidade ainda mais grave é vivenciada pelos moradores do *Marielle Vive!*, já que a falta de água – seja de chuva, seja decorrente da ausência de rede de fornecimento – torna-se elemento de pressão política contra as pessoas acampadas.

Importante ressaltar que a Serra dos Cocais, onde fica o acampamento, constitui uma APA devido à sua importante condição de armazenar água em suas montanhas, desde que sejam reflorestadas com Sistemas Agroflorestais, produzindo alimentos e “chamando chuva” através da liberação de sais de potássio pelas árvores na atmosfera, atraindo os rios voadores vindos da Amazônia.

Desde o início da ocupação, houve resistência do poder público a garantir o fornecimento de água. Diversas manifestações foram feitas, tendo ocorrido a morte de um sem-terra – o Sr. Luis Ferreira – atropelado em frente ao acampamento enquanto participava de um ato público que reivindicava o fornecimento de água.

Desde o primeiro dia da ocupação, houve a auto-organização dos sem-terra para, na medida do possível, proverem suas necessidades hídricas. No primeiro dia no território, cada família levou água para consumo próprio; nas semanas seguintes, apoiadores e os moradores que possuíam carros buscavam água em outros locais e levavam para o acampamento. Houve também a solidariedade vicinal, uma das sitiantes vizinhas liberou o acesso à água por certo tempo.

O local possui uma fonte de água, uma nascente. No entanto, análises da qualidade da água foram realizadas e constatou-se que se

tratava de fonte imprópria para consumo, por conter materiais impuros e coliformes fecais.

Diante das dificuldades, diversas iniciativas foram tomadas, como a construção de um filtro de purificação artesanal com carvão ativado para purificar a água da mina. O filtro conectava-se à caixa d'água, e sua filtragem somada à cloração ajudavam a purificar a água para consumo humano.

Semanas depois do início da ocupação, o padre Antônio Isao Yamamoto, da paróquia São Sebastião em Valinhos, começou a ceder água de seu rancho. Os sem-Terra organizaram carros e um caminhão que realizavam cerca de duas viagens por dia. Também foi liberado, através dos vizinhos Seu Zé Albino e Seu Divino, o acesso à água da Biquinha, uma ocupação urbana que fica na beira da pista na estrada dos jequitibás a 1,5 km do Acampamento *Marielle Vive!* e possui várias nascentes que abastecem seus moradores.

Nos primeiros meses da ocupação, foi protocolado na prefeitura o pedido de água potável com o prefeito Orestes Previtale que nunca foi atendido. Além disso, foi formalizado também um ofício no Departamento de água e esgoto de Valinhos (DAEV) com a ONG Dorothy Stang que, também, nunca foi atendido.

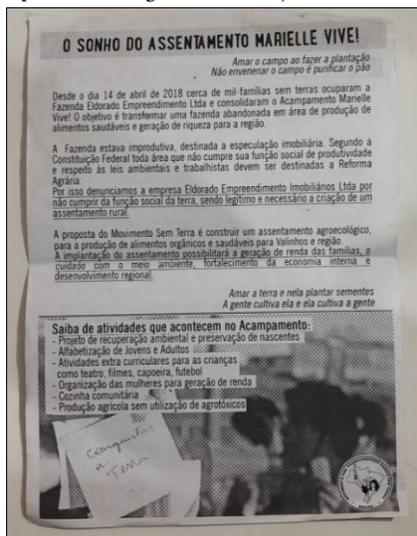
Após 1 ano e 3 meses de ocupação, e sem obter retorno da prefeitura quanto à necessidade de água, os sem-terra organizaram uma manifestação pacífica em frente ao acampamento em 18 de julho de 2019. Na ocasião, distribuíram um panfleto que denunciava a situação e pedia acesso à água às 900 famílias que lá residiam na ocasião. No ato também entregavam aos transeuntes sementes e produtos agroecológicos plantados no local, mesmo com toda a dificuldade de acesso hídrico. Foi justamente nessa manifestação que o acampado Sr. Luis Ferreira foi assassinado em um atropelamento intencional.

Imagem 1 – Panfleto (frente) distribuído pelos manifestantes por acesso à água, em 18 de julho de 2019



Fonte: Arquivos Acampamento *Marielle Vive!*

Imagem 2 – Panfleto (verso) distribuído pelos manifestantes por acesso à água, em 18 de julho de 2019



Fonte: Arquivos Acampamento *Marielle Vive!*

A partir da repercussão do assassinato de um sem-terra e do trabalho do grupo que constituiu o Núcleo de Incentivo a Práticas Autocompositivas (NUIPA) do Ministério Público, o DAEV iniciou o abastecimento com um caminhão que fornecia 10 mil litros por dia, quantidade ainda insuficiente para atender às necessidades das famílias. Nessas circunstâncias, foram indicadas prioridades para definir a distribuição da água fornecida pela prefeitura: mães solas, crianças e idosos. Cabe mencionar que existe bastante dificuldade nesse acesso devido à irregularidade no fornecimento. Atualmente o caminhão tem levado água ao acampamento cinco vezes na semana.

Com relação à produção agrícola, o acampamento atuou dentro das possibilidades existentes. O primeiro ano foi bastante difícil, mas houve avanços com a constituição de uma melhor estrutura para direcionar água da mina para a produção, em conformidade legal, no ano de 2019.

Em junho de 2019, foi doada, por apoiadores, uma bomba de sistema roda d'água e mangueiras para enviar água à cozinha coletiva que diariamente prepara refeições para os moradores. Em dezembro do mesmo ano, foi conquistada uma bomba de estágio à gasolina para enviar água à produção da horta coletiva, a Horta Mandala, estruturada a partir de princípios agroecológicos que pressupõem a variedade de cultivo.

Foi feito também um barramento da nascente, seguindo as normas da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), assim, houve o aumento da capacidade de captação de água. Trata-se de um trabalho de contenção de águas de enxurrada que se formam dentro do próprio acampamento por meio da construção de valas de infiltração niveladas (*swales*) e barraginhas. Como a distância e a altura exigiam muito dos equipamentos e as bombas estavam gerando diversos

problemas e custos, organizou-se uma campanha de financiamento coletivo para a instalação de uma bomba movida por energia fotovoltaica. Com o uso desse sistema, foi possível aumentar a captação e distribuição de água, de 2 pontos de distribuição passou-se para 3 pontos de distribuição localizados na cozinha coletiva, na Horta Mandala e no espaço da escola popular Luis Ferreira⁴.

Imagem 3 – Placas fotovoltaicas instaladas para gerar energia ao sistema de captação e distribuição de água



Fonte: Arquivos do Acampamento *Marielle Vive!*

A partir de dezembro de 2019, a produção aumentou, após a derrubada do segundo pedido de reintegração de posse no Tribunal de Justiça em agosto daquele ano. Com o maior enraizamento da comunidade na área e diante de melhores condições de distribuição da água captada na mina, cresceu o cultivo da Horta Mandala.

⁴ Anteriormente à ocupação da terra, existiu no local uma pequena escola que atendia os moradores de uma antiga granja. Essa edificação fica hoje, em grande medida, sob a responsabilidade do setor de educação, que coordena uma série de atividades com as crianças, os jovens e os adultos do acampamento.

Imagem 4 – Início da estruturação da Horta Mandala, em outubro de 2019



Fonte: Arquivos do Acampamento *Marielle Vive!*

Imagem 5 – Horta Mandala em novembro de 2019



Fonte: Arquivos do Acampamento *Marielle Vive!*

Imagem 6 – Horta Mandala com abundante produção



Fonte: Arquivos do Acampamento *Marielle Vive!*

Imagem 7 – Vista aérea da Horta Mandala



Fonte: Arquivos do Acampamento *Marielle Vive!*

Com base na auto-organização, o MST vem trabalhando no Acampamento *Marielle Vive!* para melhorar as cabeceiras das nascentes de água e vertentes com a revitalização da mata pelo plantio de árvores e por manejos sustentáveis. Após um ano da prática desses cuidados com o meio ambiente, uma segunda análise de água mostrou melhora na qualidade, mas ainda não sendo potável. Em 30 de junho de 2021, foram coletadas duas novas amostras pelo Laboratório de Saneamento

(LABSAN/UNICAMP), a partir de um curso hídrico superficial, e apresentaram boas condições de qualidade. Deve ser destacada a baixa turbidez e a ausência da bactéria *Escherichia coli* e a pequena concentração de bactérias do grupo coliformes totais. A presença de *Escherichia coli* seria um indicador da existência de contaminação de origem fecal na localidade.

Durante todo o processo, as famílias também adotaram a prática do armazenamento de água em cacimbas, calhas, e, assim, podem ter melhores alternativas para a produção agrícola. Parte das pessoas são provenientes da área do semiárido do país e trazem a cultura da resistência, desenvolvem o plantio com pouca água e conseguem manter o cultivo, por exemplo, de feijão guandu, macaxeira, banana, em razão de suas experiências pregressas. Além das práticas que aumentam a segurança alimentar das famílias que plantam tubérculos e vegetais para consumo familiar.

O movimento social tem estudos e documentos internos elaborados por especialistas de diferentes universidades – como a Universidade de São Paulo (USP), a Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz” e a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) – que trazem a demanda por água pelo movimento, propostas para captação e distribuição, assim como trabalhos de preservação para limpeza e aumento dos fluxos de água visando aumentar a produção agroecológica das famílias e abastecer adequadamente com água potável as 420 famílias que hoje vivem no território.

Em 1 de junho de 2021, também com base na auto-organização e no financiamento coletivo, foi conquistada uma caixa d’água com capacidade de dez litros de armazenamento, instalada no ponto mais alto do acampamento. A caixa d’água é abastecida pelo DAEV, e,

quando há demora na entrega e falta recursos hídricos, há a possibilidade de direcionamento da água da mina para esse espaço. Simbolicamente, a imagem do Sr. Luis Ferreira foi grafitada nos muros que sustentam a caixa d'água no dia que se completaram dois anos de sua morte ocorrida na luta por água.

Imagem 8 – Caixa d'água com maior capacidade de armazenamento com destaque para o grafite do Sr. Luis Ferreira na parte frontal



Fonte: Arquivos do Acampamento *Marielle Vive!*

O Coletivo de Mulheres que Converte a Crise Hídrica em Potência Artística e de Resistência

Segundo Caldart (2004), o movimento é tido como um sujeito pedagógico, como uma coletividade que atua intencionalmente na formação de pessoas, desde a construção da decisão de rebelar-se até colocar-se em luta. Na luta, a pauta política se constitui e educa. Na articulação da luta pela terra e da luta pela água no Acampamento *Marielle Vive!*, sobressaem-se as mulheres organizadas para a realização de trabalhos artísticos engajados, como é o caso do trabalho com as *arpilleras*.

Em momentos de crise, como a vivenciada sob a pandemia de covid-19, as violências aumentam contra a classe trabalhadora, especialmente com seus componentes mais vulneráveis – as mulheres pretas, periféricas, do campo, sujeitos LGBTQTs, crianças, idosos, pessoas com deficiência. Por isso, em abril de 2020, o MST do estado de São Paulo criou uma Rede de Combate à Violência Doméstica (RCVD). Dentre as atividades propostas pela RCVD, estão as *arpilleras*. “A arpillera é uma técnica têxtil que possui raízes numa antiga tradição popular iniciada por um grupo de bordadeiras de Isla Negra, localizada no litoral central chileno. A conhecida folclorista Violeta Parra ajudou a difundir esse trabalho artesanal.” (BACIC, 2012, p. 8). Esses trabalhos artísticos resultam de bordados em sacos de farinha ou batatas em cânhamo ou linho grosso, com retalhos de panos e, sob a ditadura pinochetista, foram usados retalhos das roupas dos companheiros e filhos desaparecidos.

Toda costura é feita à mão, desse modo as mulheres bordam suas histórias, de suas famílias e da comunidade em que estão inseridas. A técnica consistia numa fonte de sobrevivência em tempos adversos,

violentos, da Ditadura Militar de Augusto Pinochet (1973-1992). Muitas das *arpilleras* trazem inscritos sonhos, problemas políticos e sociais vividos. As mulheres bordaram experiências de sofrimento com a ditadura chilena e, dessa forma, quebraram o silêncio. Muitas *arpilleras* eram enviadas a outros países e traziam escondidas entre os retalhos bordados cartas escritas pelas mulheres, em que elas denunciavam crimes, como os de tortura e desaparecimento, que eram silenciados pelo regime ditatorial.

Além disso, os trabalhos manuais geravam renda às chilenas. Com base em valores como solidariedade, verdade e justiça, representavam uma contribuição histórica à memória do país. As oficinas difundiram-se nacionalmente, e a prática cruzou fronteiras.

No Brasil há experiências como a do Coletivo de mulheres do Movimento dos atingidos por barragens (MAB) por meio do projeto “Arpilleras, Bordando a Resistência”. Em 2020, fundamentada nessas experiências históricas, a RCVD adotou a prática das *arpilleras* como uma das atividades a ser desenvolvida pelas mulheres.⁵ O ciclo de *arpilleras*, ocorrido em 2021, contou com um coletivo de mulheres do Acampamento *Marielle Vive!*. Chama a atenção a maneira como as lutas por terra e água se entrelaçaram no trabalho de expressão artística.

⁵ Houve três ciclos de *arpilleras* realizados entre 2020 e 2021, ocorridos de forma *online*. O 1º ciclo ocorreu entre agosto e outubro de 2020, com encontros semanais e virtuais. A temática escolhida foi o “Despejo do Quilombo do Meio”, participaram pessoas do setor de saúde do movimento, a brigada internacionalista Dessalines do Haiti, psicólogas da rede de saúde mental e mulheres do MAB. Entre fevereiro e abril de 2021, ocorreu o 2º ciclo de *arpilleras* da Rede do MST/SP, essa oficina foi voltada para pessoas que passaram ou estavam em processo de acolhimento pela Rede de Combate à Violência Doméstica. A temática escolhida foi a luta das mulheres na conjuntura política do governo de Bolsonaro e sua política necrófila, genocida durante a pandemia de covid-19. Houve a participação de Aline Maria (1979-2021), advogada popular, mãe, camponesa, que faleceu durante o ciclo (DIREÇÃO ESTADUAL DO MST EM SÃO PAULO, 2022).

Os ciclos de *arpilleras* pronunciam o mundo, são atos de coragem entre mulheres que foram alvo de vários tipos de violência ao longo de suas vidas e que estão em processo de conscientização e libertação, engajadas em um movimento social como o MST. O diálogo, assim como destacado na teoria de Paulo Freire (2011), é central nas oficinas das *arpilleras*. Todo o processo é bordado em afetos, em problemáticas vividas que descosturam as amarras das violências sociais e quebram as correntes da opressão, bem como das contradições vividas por cada participante. Constituem-se, assim, momentos de encontro, de cooperação e de resistência.

As *arpilleras*, nesse contexto, resultam da práxis de mulheres trabalhadoras, já que elaboram criticamente, em coletivo, a realidade dos embates vividos pelos movimentos sociais. As mulheres sem-terra atuam como artífices de sua realidade, fazedoras da história, seres políticos construindo valores, saberes, cultura, desafiando a lógica do capital, e não como ignorantes do campo, meras receptoras da verdade imposta pelos opressores (FREIRE, 2011).

O trabalho artístico produzido nesse ciclo desenvolvido no *Marielle Vive!* trouxe à tona a questão da água, como expressão dos caminhos trilhados nessa luta no acampamento. Desde a representação da água como uma riqueza valorosa e de difícil acesso, equivalente a ouro, como no bordado da sem-terra Regina, ao aparecimento da água que alegra festas e sonhos.

Em 21 de outubro de 2021, o Acampamento *Marielle Vive!* recebeu a visita das representantes do Ministério Público. Na ocasião, a acampada Regina contou as origens históricas das *arpilleras* e indicou que seu trabalho artístico trazia uma cartinha escondida em suas bordas na qual expressava seus anseios por água e terra. No momento mais emocionante de seu relato público, enquanto presenteava as promotoras

presentes com sua *arpillera*, disse que morava no acampamento com seu marido, sem filhos pequenos, e percebendo a água como ouro, fazia questão de se solidarizar com as demais famílias com crianças, por isso, cedia sua parte recebida pelo DAEV e seguia armazenando água de chuva e buscando o recurso fora do acampamento semanalmente para suprir suas necessidades hídricas. Nessas circunstâncias, nota-se uma percepção bastante aguçada tanto sobre os dramas a serem vivenciados no século XXI com relação à escassez de água – que a coloca como um bem precioso e de alto valor no mercado – quanto com relação a princípios básicos de convivência humana fundamentados na solidariedade em benefício da existência de todas as pessoas.

Imagem 9 – *Arpillera* da sem-terra Regina com o título *Água, peso de ouro*



Fonte: Arquivos do Acampamento *Marielle Vive!*

Já na *arpillera* de Estela, a festa é molhada. Há gotas de água em vários tons umidificando a alegria colorida das pessoas que dançam com os braços balançando ao alto.

Imagem 10 – *Arpillera* com o título *Água é vida*



Fonte: Arquivos do Acampamento *Marielle Vive!*

Enquanto a *arpillera* de Hilda Clea inspira a análise de um sonho, um sonho azul em que uma torneira vinda dos céus lança água abundante num dia de sol. Se como Freud (2019, p. 166) imaginarmos que o sonho pode representar um desejo como realizado, “para a linguagem corrente o sonho é, predominantemente, o abençoado realizador de desejos. ‘Eu não teria imaginado isso em meus sonhos mais ousados’, exclama encantado aquele que vê suas expectativas superadas

pela realidade”, Hilda Clea borda o sonho que, na tessitura com outras mulheres, é desejado coletivamente.

Imagem 11 – Arpillera de Hilda Clea: *Sonho de água*



Fonte: Arquivos do Acampamento *Marielle Vive!*

Segundo Arroyo (2004, p. 15), “[...] o MST é considerado como educador enquanto movimento social e cultural. Sua presença, suas lutas, sua organização, seus gestos, suas linguagens e imagens são educativas, nos interrogam, chocam e sacodem valores, concepções, imaginários, culturas e estruturas. Constroem novos, valores e conhecimentos, nova cultura política. Formam novos sujeitos coletivos”. As *arpilleras* corroboram com essas reflexões, pois trata-se de um processo educativo que surge das tensões vividas, mostrando que o campo está vivo e educa.

Poderíamos indagar: Quem educa o povo? Quem faz e conta sua história? Quem guarda sua memória? O trabalho das *arpilleras* realizado pelas mulheres sem-terra do Acampamento *Marielle Vive!* registra momentos decisivos dos enfrentamentos vivenciados e conforma uma prática educativa, e particularmente artística, compartilhada entre países latino-americanos marcados pelo bloqueio sistemático à reforma agrária e à organização política da classe trabalhadora.

Considerações Finais

Notamos que as crises ambiental e climática agudizam a profunda desigualdade social sob o capitalismo. A escassez de água para parte considerável da população marca um novo tempo nas lutas por terra no Brasil, de modo a qualificar a questão agrária em termos que envolvem o desafio de plantar e reflorestar, logo, produzir alimentos ao mesmo tempo que se “cultiva” água como verificamos em várias das iniciativas do Acampamento *Marielle Vive!*. Sua presença numa APA traz a incumbência de produzir alimentos por métodos que tenham o complemento constante de plantio de árvores que atraiam os rios voadores da Amazônia.

Na tessitura das *arpilleras*, as mulheres acampadas sonham água em abundância para todos. Nesse *todos* cabem também as pessoas que vivem nos arredores do território, já que o benefício de novas árvores e plantio agroecológico seria compartilhado para além daquelas cercas.

Nas reflexões deste ensaio, consideramos que a formação política desenvolvida no *Marielle Vive!*, no dia a dia da luta na ocupação da terra, trouxe o desafio de transformar a dolorosa perda do Sr. Luis, que se manifestava por um direito humano básico, em símbolo de coragem a

animar a resistência, assim como no alinhar das mulheres em suas *arpilleras* se delineiam os contornos do horizonte vislumbrado em que haja abundância de água e terra em benefício da reforma agrária popular.

Referências

ARROYO, M. Apresentação. In: CALDART, R. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

BACIC, R. História das arpilleras. In: ABRÃO, P. *Arpilleras: da resistência política chilena*. Brasília: Biblioteca Nacional, 2012. Disponível em: <https://cjt.ufmg.br/wp-content/uploads/2019/02/CA.-Arpilleras-da-Resist%C3%Aancia-Pol%C3%ADtica-Chilena.pdf>

BOMBARDI, L. M. *Geografia do uso de agrotóxicos no Brasil e conexões com a União Europeia*. São Paulo: FFLCH-USP, 2017. *E-book*. Disponível em: <https://conexaoagua.mpf.mp.br/arquivos/agrotoxicos/05-larissa-bombardi-atlas-agrotoxico-2017.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2021.

CALDART, R. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CASTRO, J. E.; HELLER, L.; MORAIS, M. P. (org.) *O direito à água como política pública na América Latina*. Uma exploração teórica e empírica. Brasília: IPEA, 2015. *E-book*. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/1505_05_web_o_direito_a_agua.pdf. Acesso em: 3 mar. 2021.

DIREÇÃO ESTADUAL DO MST EM SÃO PAULO. Aline Maria, presente! *MST*, [s. l.], 22 maio 2021. Disponível em: <https://mst.org.br/2021/05/22/aline-maria-presente/>. Acesso em: 3 maio 2022.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREUD, S. *A interpretação dos sonhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

NOBRE, A. D. *O futuro climático da Amazônia – Relatório de Avaliação Científica*. São José dos Campos: ARA, CCST_INPE, INPA, 2014. Disponível em: <http://www.ccst.inpe.br/o-futuro-climatico-da-amazonia-relatorio-de-avaliacao-cientifica-antonio-donato-nobre/>. Acesso em: 26 abr. 2022.

NOVAES, H. T. *et al.* A economia política da “revolução verde”, a agroecologia e as escolas de agroecologia do MST. In: NOVAES, H.; MAZIN, D. Â.; SANTOS, L. (org.). *Questão agrária, cooperação e agroecologia*. São Paulo: Outras expressões, 2015.

REDE PENSSAN. *Insegurança alimentar e Covid-19 no Brasil*. 2021. *E-book*. Disponível em: http://olheparaafome.com.br/VIGISAN_Inseguranca_alimentar.pdf. Acesso em: 3 mar. 2021.

RODRIGUES, F. C. *MST: formação política e reforma agrária nos anos de 1980*. Marília: Lutas Anticapital, 2020.

SILVA, D. A. *Marielle Vive: lutando por direitos. Uma proposta de assentamento agroecológico em Valinhos SP*. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020. *E-book*. Disponível em: https://issuu.com/danielesilva687/docs/livreto_03. Acesso em: 30 abr. 2022.

Capítulo 7

Contribuições das Escolas Agroecologia do MST para a formação de um sistema educacional para além do capital

Henrique Taban Novaes¹

João Henrique Pires²

Introdução

O futuro não pode ser uma continuação do passado, e há sinais de que chegamos a um ponto de crise histórica. As forças geradas pela economia tecnocientífica são agora suficientemente grandes para destruir o meio ambiente, ou seja, as fundações materiais da vida humana (Eric Hobsbawm, 1996)

Ao que tudo indica, as fundações materiais da vida humana na terra nos levaram a um ponto de crise histórica. O relatório do Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC) de agosto de 2021 demonstrou cientificamente que a humanidade corre um sério risco de enfrentar graves problemas ambientais nas próximas décadas, se forem mantidos os padrões de produção e consumo atuais.

Pesquisas têm mostrado o aumento da temperatura do planeta, mas em especial de algumas regiões, intensificação de furacões, geadas

¹ Docente da FFC UNESP Marília e do Programa de Pós-Graduação em Educação.

² Doutor em Educação pela UNESP Marília.

<https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-337-3.p171-204>

inesperadas em algumas regiões, crise hídrica, desertificação de regiões, dentre tantas outras.

António Guterres, secretário-geral da Organização das Nações Unidas deu a seguinte afirmação: este documento é “um código vermelho para a humanidade”, com uma evidência irrefutável: as emissões de gases a partir da queima de combustíveis fósseis e do desmatamento estão sufocando o planeta e colocando bilhões de pessoas em risco.

Guterres afirmou também que o relatório “deve soar como uma sentença de morte para os combustíveis fósseis, antes que destruam o planeta”. O chefe da ONU pediu ação imediata para cortes profundos das emissões dos poluentes, já que sem isso, não será possível limitar o aquecimento da temperatura global a 1.5 °C.

O relatório do IPCC foi socializado num ano bastante complicado, pois estamos vivenciando a pandemia do coronavírus e no caso brasileiro, por uma gestão criminosa da pandemia por Bolsonaro. O diretor executivo da agência de assistência alimentar da Organização das Nações Unidas (ONU), o Programa Mundial de Alimentação (PMA), David Beasley, afirmou que a pandemia do novo coronavírus está causando fome generalizada "de proporções bíblicas" por todo mundo. Beasley pediu que governantes ajam antes que centenas de milhões passem fome em pouco tempo. “Não estamos falando de pessoas que vão dormir com fome. Estamos falando de condições extremas, situação de emergência. Pessoas literalmente marchando à beira da fome. Se não conseguirmos comida para as pessoas, as pessoas vão morrer”, afirmou o diretor ao jornal inglês *The Guardian*. Ao que tudo indica, as respostas dos governos a pandemia têm sido muito aquém das necessidades humanitárias.

Autores como Eric Hobsbawm (1996), István Mészáros (2002) e Francois Chesnais e Claude Serfati (2001) afirmam que o capitalismo não pode mais ser caracterizado pelo extraordinário “desenvolvimento de forças produtivas”, mas de forças destrutivas, que estão levando a processos de destruição das condições de vida na terra.

As agricultoras e agricultores familiares têm enfrentado inúmeros desafios. Inúmeras estratégias têm sido desenvolvidas pelos consumidores e pelos próprios produtores para sustentar a produção ecológica. Tanto no Brasil quanto na Europa, as chamadas Comunidades que Sustentam a Agricultura (CSAs) quanto as iniciativas dos produtores de venderem seus produtos em lojas na cidade têm tido enorme sucesso.

A agroecologia tem se mostrado bastante promissora no que se refere a produção e consumo de alimentos saudáveis. A produção de alimentos sem defensivos agrícolas, sem adubos sintéticos, com sementes crioulas e com baixa utilização de tratores e implementos agrícolas têm encontrado um mercado promissor para as camadas intermediárias da sociedade e algumas parcelas da população que têm renda ou maior consciência ecológica.

Mas é preciso lembrar que boa parte da teoria social, inclusive marxista, ficou encantada com os frutos das 4 revoluções industriais. Novos produtos, novos processos, foram inventados e foram considerados “o lado bom do capitalismo”. Energia elétrica, televisores, computadores, celulares, carros, aviões são considerados frutos do “progresso técnico” que permitiram a humanidade, ou para ser mais preciso, uma pequena parcela viver em melhores condições.

Mas é também nos anos 1970 que são criadas as primeiras conferências da ONU para alertar – a partir de relatórios científicos –

que a espaço-nave terra não suportaria os padrões de produção e consumo estimulados pelo capitalismo.

Em 1962 Rachel Carlson publica seu livro “Primavera silenciosa” que emitiu claros alertas sobre a produção destrutiva de alimentos. No Brasil, neste momento, começam a ganhar força as teorias de Ana Primavesi (1920—2018), uma austríaca que participou da criação da Universidade Federal de Santa Maria, no sul do Brasil. Suas teorias foram expostas no livro “Agricultura Sustentável” (1986). José Antonio Lutzenberger (1926-2002) – um engenheiro que inicialmente vendia agrotóxicos, passou a defender uma produção de alimentos sustentável sem a utilização de agrotóxicos.

Luiz Carlos Pinheiro Machado (1929-2020) deu inúmeras palestras, cursos, atividades de campo tendo em vista a construção de processos de conversão agroecológica, considerando o PRV (Pastoreio Racional Voisin). Foi consultor internacional para a promoção de uma agropecuária sustentável

É preciso lembrar também que Chico Mendes (1944-1988) ganhou relevância internacional ao denunciar a destruição da Amazônia, como parte da política de “avanço da fronteira agrícola” dos militares (1964-1985).

Em 1992 é realizada a Rio 92 no Brasil, como parte dos esforços para um “desenvolvimento sustentável” e em 2002 a Rio +20, que ganhou o apelido de Rio -20.

Quando encerramos este capítulo (agosto de 2021), ocorreu uma grande manifestação em Brasília em defesa da demarcação dos territórios indígenas. A Constituição de 1988 assegura a posse das terras comunais de índios e quilombolas. Porém, de lá para cá, não houve um esforço por parte do Estado brasileiro para demarcar essas terras,

deixando indígenas e quilombolas numa situação totalmente instável. Com o avanço das forças bolsonaristas, muito interessadas na extração de minérios, avanço da pecuária, etc. novamente as populações originárias estão em perigo.

“Desenvolvimento sustentável” e seus limites

Especialmente nos anos 1980 e 1990, ganharam força as teorias do desenvolvimento sustentável, em grande medida em função dos relatórios da ONU para a questão ambiental.

Não podemos deixar de destacar que no Brasil, as teorias do desenvolvimento sustentável sofreram adaptações curiosas. Surge um “novo dicionário”, em geral criado por economistas, com palavras como “crescimento sustentável”, “agronegócio sustentável”, “cidades sustentáveis”, “responsabilidade social e ambiental”, para não falar de uma enorme oportunidade de negócios da “economia verde”.

Os 3Rs: Reduzir, Reutilizar e Reciclar, de alguma forma entraram na agenda das grandes empresas, das escolas, de governos, Estado, etc. No entanto, a questão ambiental, dentro dos marcos políticos e teóricos do desenvolvimento sustentável, só pode abordar a questão de forma bastante epitelial, que não chega à raiz dos problemas.

Também é preciso lembrar que, mesmo com o avanço simbólico da agenda ambiental, o Brasil continua sendo uma verdadeira máquina de produção de desigualdade. Se fizermos um balanço da Nova República (1986-2016), em linhas gerais a concentração de renda segue alta, as favelas continuam existindo, o subemprego nas alturas, quase a metade da população vive sem saneamento básico e com insegurança alimentar. As mineradoras produziram dois grandes crimes ambientais-

humanitários nos anos 2010. A produção de açúcar e etanol é extremamente destrutiva. Como pode haver “desenvolvimento sustentável” num país com tantas desigualdades sociais e crimes ambientais?

Um dos intelectuais mais importantes da teoria do desenvolvimento sustentável é Ignacy Sachs (1930- ...). Sachs foi um dos mais renomados socioeconomistas ou “ecoeconomistas”. Polonês que teve que migrar para o Brasil, foi assessor da ONU e figura central nas teorias que culminaram no conceito de desenvolvimento sustentável. Sachs foi diretor da Escola de Altos Estudos na França e suas teorias tiveram grande alcance internacional.

Ele é cauteloso ao avaliar o “otimismo tecnológico sem limites” (Sachs, 1986, p. 32) e a possibilidade de apropriação das forças produtivas engendradas no capitalismo pelos trabalhadores.

Este pensador social acredita que a maior parte das tecnologias já disponíveis não são utilizadas para resolver problemas sociais devido a fatores de ordem política, mas basicamente devido ao domínio da classe dominante, que impede seu uso (Sachs, 1986). Nas palavras de Sachs:

Paul Streeten tem razão ao dizer que os obstáculos ao desenvolvimento prendem-se muito mais aos comportamentos humanos, às instituições sociais e às estruturas de poder político do que à carência de fatores de produção e à sua correta alocação. E [Gunnar] Myrdal, como bom institucionalista, insiste no papel capital que assume, no desenvolvimento, o que os economistas chamam de fatores “não econômicos”. A grande contribuição de Keynes ao debate sobre o desenvolvimento foi a de ensinar a prioridade do político sobre o econômico aos economistas do Terceiro Mundo (Sachs, 1986, p. 103).

No livro *Estratégias de transição para o século 21*, Sachs (1993) complementa essa ideia ao afirmar que:

A natureza essencial desse obstáculo [colocar 1,5 bilhão de pessoas acima da linha da pobreza] é de ordem política e institucional, relacionando-se frequentemente à desigualdade na posse de terras, à falta de programas adequados de reforma agrária, à privatização de bens comuns, à marginalização dos povos da floresta, ou ainda à exploração predatória dos recursos naturais, visando a lucros máximos em prazos mínimos (Sachs, 1993, p. 27).

Para ficarmos somente com dois exemplos, a introdução nos países do Terceiro Mundo de técnicas “eficientes e já conhecidas de uso final de energia” permitiria ao Sul alcançar os atuais padrões ocidentais de conforto com um aumento muito pequeno de consumo *per capita*. Havendo vontade política, Sachs crê que uma multiplicidade de tecnologias adequadas à redução das emissões de carbono poderia ser empregada (Sachs, 1993, p. 36).

Sachs tem razão ao afirmar que as barreiras à emancipação humana são muito mais políticas do que tecnológicas. No entanto, se interpretamos as obras de Sachs corretamente, pode-se dizer que ele de alguma forma subestima os obstáculos produtivos que existirão num eventual aprofundamento das premissas necessárias à consecução do “ecodesenvolvimento”.

Ao teorizar o desenvolvimento em sua multidimensionalidade, Sachs (1993) assinalou a construção de uma sociedade em que a produção abranja todo o espectro de necessidades materiais e imateriais e o crescimento esteja subordinado à lógica das necessidades humanas. Ele acredita que as barreiras à emancipação humana são muito mais

políticas do que tecnológicas, mas que deverá haver uma mudança de rota de pesquisa nessa área – principalmente nos países do Terceiro mundo – tendo em vista o desenvolvimento de tecnologias apropriadas (Sachs, 1986).

Ele nos propõe vários desafios de Políticas Públicas para a C&T, mas não as entende isoladamente de outras importantes ações. Dentre as políticas macrossociais necessárias ao “Ecodesenvolvimento”, destacam-se: a mudança do estilo de vida dos seres humanos (remodelação dos padrões do norte e desenvolvimento endógeno e não mimético para os países do sul), bem como a necessidade de surgimento de um horizonte temporal mais longo, com o qual os economistas não estão habituados. Ele defende o horizonte temporal da ecologia porque acredita que este será o único que possibilitará a “solidariedade sincrônica e diacrônica” e o “verdadeiro desenvolvimento”, que significará o crescimento do produto em harmonia com a poupança dos recursos naturais e o desenvolvimento do ser humano (Sachs, 1986).

Dentre os desafios mais específicos para as políticas públicas para a C&T, o autor destaca “o empenho de toda engenhosidade para valorizar os recursos potenciais de cada ecossistema por meio de técnicas apropriadas” (Sachs, 1993, p. 183). É nesse sentido que Sachs coloca três “obstáculos” a serem enfrentados para uma possível “mudança tecnológica”: 1) a necessidade de adaptar as tecnologias a diversos contextos ecológicos, culturais, socioeconômicos, em vez de forçar a transferência de tecnologias apenas pelo fato de estarem disponíveis; 2) a contradição entre as prioridades de pesquisa estabelecidas pelo mercado ou à luz das exigências militares e as prioridades indicadas por uma análise abrangente das necessidades sociais; 3) a distância crescente entre o grande poder das tecnologias modernas e os sistemas já ultrapassados de controle político e social sobre as mesmas.

Os investimentos e pesquisas na área de reciclagem de resíduos, conservação da energia e da água, aumento da vida útil das máquinas e equipamentos trarão soluções vencedoras em termos de criação de emprego e resolução de problemas ambientais. Em vez do uso de biotecnologias, Sachs propõe o desenvolvimento de biopesticidas e bioinseticidas naturais (Sachs, 1993). Ele também faz uma menção especial à pesquisa e experimentação orientadas para a combinação de tecnologias tradicionais e de ponta, acessíveis aos pequenos produtores, poupadoras de solo e água na produção de cereais, e desses cereais na pecuária.

Como mudanças sugeridas no estilo de se fazer pesquisa, Sachs nos coloca a extrema necessidade de quebrarmos o isolamento das ciências e fazer com que estas dialoguem. Para ele, a segmentação das disciplinas e a especialização impedem uma visão do todo e da complexidade com a qual estamos nos defrontando (Sachs, 1986). A geração e disseminação de novas técnicas agrícolas – ambientalmente viáveis, economicamente eficientes e adaptadas às necessidades diversificadas de pequenos produtores em todo o mundo – exigirão “um esforço considerável” por muitos anos (Sachs, 1993, p. 35).

Além das mudanças já mencionadas tendo em vista o papel da universidade, Sachs também reforça a ideia de que esta não poderá continuar sendo uma “torre de marfim” nem uma “fábrica de diplomas”, cabendo a ela uma função primordial de recurso para o desenvolvimento local (Sachs, 1993, p. 39).

No nosso entendimento, Ignacy Sachs realiza uma crítica parcial e incompleta ao papel destrutivo das corporações transnacionais. Sua proposta de um desenvolvimento socialmente justo, economicamente responsável e ambientalmente sustentável, ainda que tenha algumas positivities, não consegue apontar para o ecossocialismo.

Sachs acredita que deverá haver uma mudança de rota de pesquisa tecnológica – principalmente nos países do Terceiro Mundo – tendo em vista o desenvolvimento de tecnologias apropriadas (Sachs, 1986 e 1993).

Somente para ficarmos com um exemplo, David Dickson (1980), no livro *Tecnologia Alternativa*, argumenta que os problemas contemporâneos associados à tecnologia provêm não apenas dos usos para os quais ela é empregada, mas também de sua própria natureza. A tecnologia cumpriria uma dupla função: no nível material, manter e promover os interesses dos grupos sociais dominantes na sociedade em que se desenvolve; no nível simbólico, apoiar e propagar a ideologia legitimadora desta sociedade, sua interpretação do mundo e a posição que nele ocupam. Ainda mais, se um dia a classe trabalhadora tentar se apropriar das forças produtivas e fazer um melhor uso, é bem provável que será necessária uma significativa modificação da ciência e tecnologia herdadas.

Chesnais e Serfati (2003) sinalizam que Marx já advertia em a *Ideologia Alemã* que se chega a um estágio em que, no quadro das relações existentes, nascem forças produtivas e meios de circulação que só podem tornar-se nefastos. Elas não são mais forças produtivas, mas forças destrutivas! Para Mészáros (2002, p. 527), um conceito que requer uma reavaliação fundamental é o de “avanço produtivo” do capital.

Segundo Chesnais e Serfati (2003), a ciência, a tecnologia e as formas de cultivar e de fabricar, ou dito de outra forma, as formas de relações com a natureza, seriam para o socialismo ao mesmo tempo uma herança e um trampolim. Elas se constituíam primeiro uma herança que o socialismo poderia aceitar após inventário, mas um inventário pouco detalhado. Em seguida, seria um trampolim a partir do qual a

humanidade poderia avançar sem ter que realizar mais que inflexões de rota e sem ter de gerenciar imensos estragos ao tentar reverter, pelo menos parcialmente, suas consequências (Chesnais; Serfati, 2003, p. 46).

Para eles, a tecnologia e a ciência foram moldadas pelos objetivos da dominação social e do lucro, sendo estes os mecanismos que nos dão a seleção da ciência e da técnica (Chesnais; Serfati, 2003, p. 59). Por detrás da “autonomia de pesquisa que o capital financeiro não tolera nem mais como um mito”, sempre houve possantes mecanismos objetivos: o financiamento, os modos de recompensa do sucesso; subjetivos: a interiorização dos valores da sociedade burguesa que a orientava segundo os impulsos da acumulação e da hierarquia dos objetivos do capitalismo (Chesnais; Serfati, 2003, pp. 60-61). Poderíamos afirmar que a visão hegemônica não percebe as relações sociais contidas na tecnologia e nas demais forças produtivas, fazendo com que prevaleça a ideia de autonomia de pesquisa e neutralidade.

Para Mészáros (2004):

uma das ilusões mais resistentes em relação às ciências naturais refere-se a suas pretensas “objetividade” e “neutralidade”, que lhes são atribuídas em virtude de seu caráter experimental e instrumental, em contraste com o caráter socialmente mais envolvido e comprometido das “ciências humanas”. Entretanto, um exame mais cuidadoso mostra que estas objetividade e neutralidade não passam de lenda, pois, na realidade, o que ocorre é o oposto (Mészáros, 2004, p. 283 – grifos no original).

A ciência não é um agente soberano, material e politicamente autossuficiente, diz Mészáros. Ela é “inseparável, subordinada ou

‘vinculada’ à voz que domina o presente: a comunidade de negócios do complexo militar-industrial” (Mészáros, 2004, p. 283 – grifo no original).

Comentando a opinião de Austin, que afirmava que os grandes cientistas chegaram a suas descobertas “perambulando para um lado e para o outro com seus instrumentos” e “tropeçando em algo realmente importante, mais do que, um belo dia resolvendo: vamos atacar algum problema”, Mészáros (2004, p. 278) refuta a ideia de independência dos cientistas citando Einstein, quem em *On peace* afirmou:

se eu fosse novamente um rapaz e tivesse de decidir como ganhar a vida, não tentaria me tornar um cientista, um acadêmico ou um professor. Escolheria antes ser um encanador ou um vendedor ambulante, na esperança de encontrar aquele modesto grau de independência possível nas atuais circunstâncias.

No que se refere ao debate da neutralidade e não neutralidade da tecnologia, para David Noble (1977), a Ciência & Tecnologia capitalista, muito longe de permitir a emancipação histórica da classe trabalhadora, é um instrumento do capital para fortalecer seu sistema de dominação. Ademais, as forças produtivas engendradas no sistema sociometabólico do capital inibiriam sua reapropriação, trazendo para o debate de uma possível transição socialista a necessidade de uma radical reestruturação das mesmas (Mészáros, 2002; Feenberg, 2002).

De acordo com Mészáros (2002), poderíamos fazer uma analogia sobre a necessidade de reestruturação das forças produtivas, sem voltar para a Idade Média, com o caso da casa do pai de Goethe. Para Mészáros, a reestruturação das forças produtivas e das relações de produção deve abarcar todos os aspectos da inter-relação entre capital, trabalho e Estado – e é concebível apenas como uma forma de

reestruturação transitória no poder das mediações materiais herdadas e progressivamente alteráveis. Aqui vale a comparação:

Como no caso do pai de Goethe (mesmo que por razões muito diferentes), não é possível colocar abaixo o prédio existente e erigir outro com fundações completamente diferentes em seu lugar. A vida deve continuar na casa escorada durante todo o curso da reconstrução, “retirando um andar após o outro com fundações completamente diferentes em seu lugar”. A vida deve continuar na casa escorada durante todo o curso da reconstrução, “retirando um andar após o outro de baixo para cima, inserindo a nova estrutura, de tal modo que ao final nada deve ser deixado da velha casa”. Na verdade, a tarefa é ainda mais difícil do que esta. Pois a estrutura de madeira em deterioração do prédio também deve ser substituída no curso de retirada da humanidade da perigosa moldura estrutural do sistema do capital (Mészáros, 2002, p. 599 – parênteses no original).

Para aqueles que acreditam que as forças produtivas incorporam os valores da sociedade na qual foi gerada, não sendo guiadas por critérios estritamente técnicos e que, no caso capitalista, não contemplam a autogestão pelos produtores associados, resta acreditar na história, história que é essencialmente aberta, e comporta inclusive retrocessos. Aqueles que acreditam que já existe um caminho pré-determinado pela sucessão de modos de produção cada vez menos opressivos até se chegar ao comunismo veem a história de forma teleológica e ignoram o papel da luta de classes na mesma.

Nesse sentido, Mészáros (2002, p. 527) afirma que um conceito que requer uma reavaliação fundamental é o de avanço produtivo do capital e que as forças produtivas geradas no capitalismo devem ser radicalmente reestruturadas. Portanto, elas não podem ser consideradas “o lado bom do capitalismo”.

John Belamy Foster (2005) acredita que o marxismo ignorou ou subestimou a questão ambiental no século XX. As teorias marxistas desenvolvidas no século XX não deram a devida atenção ao papel destrutivo da sociedade produtora de mercadorias. Para piorar, a divisão entre ciências da natureza e ciências humanas, de alguma forma também existente no marxismo, contribuiu para deixar de lado a observação das condições de vida no planeta terra.

Os partidos verdes que surgiram especialmente nos anos 1970 não conseguiram esboçar programas que minimamente atacassem os pilares do sociometabolismo do capital: trabalho alienado, propriedade privada e a forma Estatal de dominação (Mészáros, 2002).

No Brasil praticamente todos eles se colocam no campo pró-capital, e não anticapital. Defendem melhorias e aperfeiçoamentos no modo de produção capitalista, mas evidentemente não conseguem articular um programa e ações abrangentes tendo em vista a transição socialista. O partido verde se tornou praticamente um partido de aluguel e fez parte de todos os governos recentes, de Collor até Bolsonaro.

No nosso entendimento, a abordagem dos teóricos do desenvolvimento sustentável é incompleta, no que se refere à neutralidade da ciência e tecnologia, e é insuficiente, no que se refere aos graves problemas que a humanidade. De uma forma ou de outra, elas não conseguem ultrapassar aqui que no Brasil chamamos de ecocapitalismo. Essa parece ser a contribuição de algumas vertentes da agroecologia para a crítica ao desenvolvimento sustentável e a construção de uma teoria de transição baseada no ecossocialismo.

As contribuições da agroecologia para a transição ecossocialista

Intelectuais marxistas têm se preocupado cada vez mais com os crimes e desastres ambientais. Destacamos, dentre outros, os estudos de John Bellamy Foster (2005), com o livro “A ecologia em Marx”; István Mészáros (2002), em “Para além do capital”; Joel Kove e Michael Löwy (2002) com o “Manifesto ecossocialista internacional”; Elmar Altvater (2007), “Existe um marxismo ecológico?”; Michael Löwy (2003) “Ecologia e socialismo”; e, do mesmo autor, Löwy (2018), “Mensagem ecológica ao camarada Marx”.

No campo da agroecologia, na vertente marxista brasileira, é possível destacar os estudos de Thelmely Torres Rego (2016), “Formação em agroecologia”; Dominique Guhur (2015), “Questão ambiental e agroecologia”; Wilson Mazalla Neto (2014), Agroecologia e Movimentos Sociais; Henrique Novaes, Diogo Mazin e Lais Santos (2015, organizadores), “Questão agrária, cooperação e agroecologia”; Henrique Novaes (2017), “Mundo do trabalho associado e embriões de educação para além do capital”; Sevilla Guzman e Molina (2011), “Sobre a evolução do conceito de campesinato”.

Fora dele, mas em diálogo com o marxismo, é possível destacar os estudos de Machado e Machado Filho (2013), “A dialética da agroecologia”; Ignacy Sachs (1986), “Espaços, tempos e estratégias de desenvolvimento”; Ana Primavesi (1986), “Agricultura sustentável”; Paulo Petersen, José Maria Tardin e Francisco Marochi (2002), “Tradição (agri)cultural e inovação agroecológica”; Jan Ploeg (2008), “Camponeses e impérios alimentares”; Jean Ziegler (2003), Destruição em massa etc., que trazem contribuições fundamentais para as lutas “ambientais”.

O estudo rigoroso de Luiz Marques (2015) é um dos mais importantes dos últimos tempos, em nível internacional, recentemente traduzido pela Editora Springer. O autor recupera a ascensão das corporações transnacionais no século XX e realiza um estudo minucioso do colapso ambiental em vários “campos”. Marques realiza uma ampla e exaustiva análise do poder destrutivo das corporações que culmina numa teoria do colapso ambiental, a partir de inúmeros dados científicos.

Autores como István Mészáros (2002), Michel Lowy (2003), John Belamy Foster (2005) tem trazido contribuições fundamentais para a crítica ao “desenvolvimento sustentável” e o resgate da questão ambiental na perspectiva marxista, tendo em vista uma teoria que aponte para uma superação do capitalismo, isto é, um “diagnóstico” combinado com alternativas radicais.

Michael Lowy acredita que o ecossocialismo pode ser uma alternativa radical. Nas suas palavras:

As tentativas de soluções moderadas se revelam completamente incapazes de enfrentar esse processo catastrófico. O chamado Tratado de Kioto está muito aquém, quase infinitamente aquém, do que seria o necessário, e, ainda assim, o governo norte-americano, que dirige o principal país poluidor, campeão da poluição planetária, recusa-se a assinar. O Tratado de Kioto, na realidade, propõe resolver o problema das emissões de gases que causam o efeito estufa por meio do assim chamado “mercado dos direitos de poluir”. As empresas que emitem mais CO₂ vão comprar de outras, que poluem menos, direitos de emissão. Isto seria “a solução” do problema para o efeito estufa! Obviamente, as soluções que aceitam as regras do jogo capitalista, que se adaptam às regras do mercado, que aceitam a lógica de expansão infinita do capital, não são soluções, e são incapazes de enfrentar a crise ambiental –

uma crise que se transforma, devido à mudança climática, numa crise de sobrevivência da espécie humana. (Lowy, 2013, p. 81)

Lowy (2013) também observa que a Conferência das Nações Unidas sobre a Mudança Climática, realizada em Copenhague, em dezembro de 2009, foi mais um exemplo clamoroso da incapacidade – ou da falta de interesse – das potências capitalistas em/para enfrentar o dramático desafio do aquecimento global. E também observa que a Rio+20, que tentou impor a pretensa “economia verde” – isto é, o capitalismo pintado com outra cor – e terminou com vagas declarações, sem nenhum compromisso efetivo de combate à mudança climática.

Concordamos com Lowy que precisamos pensar em

alternativas radicais, alternativas que coloquem outro horizonte histórico, mais além do capitalismo, mais além das regras de acumulação capitalista e da lógica do lucro e da mercadoria. Como uma alternativa radical é aquela que vai à raiz do problema, que é o capitalismo, essa alternativa é o ecossocialismo, uma proposta estratégica, que resulta da convergência entre a reflexão ecológica e a reflexão socialista, a reflexão marxista.

Michael Lowy (1938-...) faz um balanço da ecologia não socialista, capitalista ou reformista e mostra todos os seus limites, como vimos acima. Basicamente – para ele – os limites destas propostas é justamente não colocar em questão a luta de classes e a propriedade dos meios de produção. Lowy é um pensador marxista brasileiro radicado na França, onde trabalha como diretor de pesquisas do *Centre National de la Recherche Scientifique* (CNRS). Tem se dedicado a construção

teórica do ecossocialismo, dentre outras temáticas igualmente importantes.

Lowy (2013, p. 82) não deixa de criticar o socialismo não ecológico do século XX, tomando como exemplo a “União Soviética, onde a perspectiva socialista se perdeu rapidamente com o processo de burocratização, e o resultado foi um processo de industrialização tremendamente destruidor do meio ambiente”.

Michael Lowy assinala que existe hoje, em escala mundial, um movimento ecossocialista internacional. Ele cita como exemplo de ações, por ocasião do Fórum Social Mundial de Belém – Brasil em janeiro de 2009, a publicação de uma declaração sobre a mudança climática e, em âmbito do Brasil, uma rede ecossocialista que também publicou um manifesto.

István Mészáros (1930-2017) nasceu na Hungria. Sua experiência como trabalhador e estudante na Hungria “socialista” foi determinante para a compreensão do socialismo real e posteriormente do capitalismo real.

Mészáros não é um marxista ambientalista, mas sua teoria social da transição incorpora uma crítica radical à produção destrutiva. Acreditamos que a “coluna vertebral” da teoria de Mészáros é a crítica à alienação do trabalho e o papel da autogestão na sua “transcendência positiva”. Mészáros é herdeiro – e ao mesmo tempo – um discípulo crítico do seu mestre, Gyorgy Lukács e, acima de tudo, um filósofo marxista e um dos teóricos que contribuiu para a refundação do marxismo na segunda metade do século XX. Seu livro “Para além do capital – rumo a uma teoria da transição” traz uma contribuição fundamental para se pensar a questão ambiental na perspectiva marxista.

A reflexão de Mészáros (2002) sobre a transição socialista se dá no âmbito da proposta que formula, de uma mudança global que tem por objetivo a transcendência do “sociometabolismo do capital”. Sua teoria segue em busca das exigências qualitativamente mais elevadas da nova forma histórica, o socialismo pós-capital (e não pós-capitalista), onde o ser humano possa desenvolver sua “rica individualidade”.

Cabe adiantar que Mészáros (2002) usa a expressão pós-capital e não pós-capitalista porque, por exemplo, enquanto a experiência soviética, uma sociedade pós-capitalista, “extinguiu” a propriedade privada dos meios de produção mas se baseou numa forma de controle burocratizada, uma sociedade pós-capital extinguirá todas as determinações da produção de mercadorias, portanto, o controle do sociometabolismo estará nas mãos do trabalho.

Na apresentação do livro de Mészáros (2002), Ricardo Antunes observa que para este intelectual capital e capitalismo são fenômenos distintos e a identificação conceitual entre ambos fez com que todas as experiências revolucionárias vivenciadas no século 20, desde a Revolução Russa até as tentativas mais recentes de constituição societal socialista, se mostrassem incapacitadas para superar o sistema de metabolismo social do capital. O capitalismo seria uma das formas possíveis da realização do capital, uma de suas variantes históricas.

Ricardo Antunes (2002) também observa que Mészáros define o sistema de metabolismo social do capital como poderoso e abrangente, tendo seu núcleo formado pelo tripé capital, trabalho alienado e Estado – três dimensões fundamentais do sistema materialmente construídas e inter-relacionadas –, sendo impossível superar o capital sem a eliminação do conjunto dos elementos que compreende este sistema. Não tendo limites para expansão, o sistema de metabolismo social do capital

mostra-se incontrolável e obviamente destruidor das condições de vida na terra.

Em linhas gerais, a teoria de Mészáros gira em torno da alienação do trabalho e a necessidade de superação da mesma. Para ele,

a alienação da humanidade, no sentido fundamental do termo, significa perda de controle: sua corporificação numa força externa que confronta os indivíduos como um poder hostil e potencialmente destrutivo. Quando Marx analisou a alienação nos seus manuscritos de 1844, indicou os seus quatro principais aspectos: a alienação dos seres humanos em relação à natureza; à sua própria atividade produtiva; à sua espécie, como espécie humana; e de uns em relação aos outros. E afirmou enfaticamente que isso não é uma “fatalidade da natureza”, mas uma forma de autoalienação (Mészáros, 2006, p.5).

Dito de outra forma, não é o feito de uma força externa todopoderosa, natural ou metafísica, mas, sim, o resultado de um tipo determinado de desenvolvimento histórico, que pode ser positivamente alterado pela intervenção consciente no processo de transcender a autoalienação do trabalho (Mészáros, 2002).

Neste livro, nos debruçamos na crítica geral de Mészáros ao sociometabolismo do capital e à sua crítica particular a chamada “Revolução Verde”. No nosso entendimento, Mészáros acredita que o marxismo do século XX subestimou a questão ambiental e ficou encantado com as maravilhas do “progresso técnico” capitalista.

Da mesma forma, subestimou o papel dos Conselhos de Trabalhadores na retomada do controle dos processos de trabalho e produtos do trabalho. Para Mészáros, autogestão significa a retomada

do controle do processo de trabalho, do produto do trabalho, de si e da civilização humana (Mészáros, 2002).

Para ele, uma outra forma de participação dos trabalhadores deve ser exercitada no microcosmo e no macrocosmo social dentro de um projeto de construção de uma economia comunal no século XX. A necessidade de participação autêntica, de rodízio e revogabilidade dos cargos são princípios vitais da autogestão. De que forma então Mészáros retoma o debate do planejamento socialista tendo em vista o que estamos chamando de ecossocialismo? Para ele:

Os que desprezam a própria ideia de planejamento, em virtude da implosão soviética, estão muito enganados, pois a sustentabilidade de uma ordem global de reprodução sociometabólica é inconcebível sem um sistema adequado de planejamento, administrado sobre a base de uma democracia substantiva pelos produtores livremente associados (Mészáros, 2004).

Os Conselhos têm um potencial mediador e emancipador ao solucionar de forma racional os problemas existenciais vitais dos trabalhadores, das preocupações cotidianas com moradias e trabalho, as grandes questões da vida social de acordo com suas necessidades elementares de classe (Mészáros, 2002). Entretanto, este autor faz algumas advertências, uma vez que os Conselhos de Trabalhadores não deveriam ser considerados a panaceia para todos os problemas da Revolução. Contudo sem alguma forma de autoadministração genuína, as dificuldades e contradições que as sociedades pós-revolucionárias têm que enfrentar se transformarão em crônicas, e podem inclusive trazer o perigo de uma reincidência nas práticas produtivas da velha ordem, mesmo que sob um tipo diferente de controle pessoal (Mészáros, 2002, p. 457).

Mészáros nos lembra ainda que, quando da sua constituição espontânea, em meio as importantes crises estruturais dos países envolvidos, os Conselhos de Trabalhadores tentaram se atribuir em mais de uma ocasião na história, “precisamente o papel de autoadministrador possível, a par da responsabilidade autoimposta – que está implícita no papel assumindo e é praticamente inseparável dele – de executar a gigantesca tarefa de reedificar, em longo prazo, a estrutura produtiva social herdada” (Mészáros, 2002, p. 457).

Depois desta breve apresentação da teoria ecossocialista, agora podemos aprofundar o debate sobre a agricultura, agroecologia, ciência e movimentos sociais.

Marcos Oliveira e Hugh Lacey (2001) observam a impossibilidade de transplante da “ciência reducionista”, um dos componentes das forças produtivas, no caso da produção de alimentos. Se os defensores dos transgênicos argumentam, consciente ou inconscientemente, as corporações transnacionais e a produção voltada para a acumulação de capital, isto é, a semente enquanto mercadoria, para os defensores da agroecologia, a semente não pode ser analisada apenas como uma semente, mas devemos também analisar as relações sociais nela embutidas.

No que se refere à relação entre o modo de produção, tecnologia e o conhecimento utilizado na agricultura, poderíamos citar a militante-pesquisadora Vandana Shiva. Na apresentação do livro desta pensadora, Oliveira e Lacey afirmam: “Shiva é uma crítica radical dos modelos tecnológicos dominantes na agricultura e do conhecimento que os informa” (Oliveira; Lacey, 2001, p. 17). Para estes pesquisadores, as quatro violências por ela denunciadas – violência contra os supostos beneficiários do conhecimento (lavradores pobres e suas famílias),

propriedade intelectual (monopólio do conhecimento), pilhagem do conhecimento e pilhagem da natureza,

são decorrência não de formas particulares de utilização desse conhecimento, mas de sua própria natureza. O conhecimento reducionista serve necessariamente aos interesses da agricultura capital-intensiva e mesmo em condições socioeconômicas favoráveis não pode contribuir para projetos favoráveis à justiça social (Oliveira; Lacey, 2001, p. 17).

Oliveira e Lacey (2001) evidentemente não trilham o caminho do “beco sem saída” pois a Ciência e Tecnologia comportam contradições. No entanto, os argumentos que utilizam para defender uma dialética compromissada com a construção de um outro conhecimento fugiriam ao escopo deste livro.

Aqui reside uma das contribuições da agroecologia na perspectiva dos movimentos sociais latino-americanos. A crítica a transgenia, ao uso de agrotóxicos, as monoculturas de exportação em grandes propriedades de terra, a crítica às relações de produção baseadas no trabalho explorado-alienado e relações hierárquicas entre homens e mulheres, são feitas numa perspectiva que se contrapõe a produção de commodities, isto é, defende a produção de alimentos, o uso adequado dos recursos naturais prioritariamente para alimentar o povo, e não para alimentar porcos que serão consumidos na China. Enfim, a produção de valores de uso e não de troca, ou novas relações sociais de produção e consumo são princípios da soberania alimentar.

A desmercantilização da agricultura, a autogestão da produção, a reforma agrária, a questão ecológica, a questão do consumo de alimentos saudáveis fazem parte das lutas dos movimentos sociais. Elas

se baseiam em novas relações de produção nos assentamentos, para a reestruturação das forças produtivas (contra a transgenia, agrotóxicos, etc.) e apontam para um novo modo de produção, a ser construído pelas lutas dos movimentos sociais.

Mais do que isso, essas bandeiras são acompanhadas de lutas práticas que envolvem manifestações contra as corporações transnacionais, ações nos assentamentos tendo em vista uma nova forma de trabalho (baseada no cooperativismo, no associativismo e na promoção da igualdade entre homens e mulheres), tudo isso como parte da transição agroecológica nos assentamentos. No nosso entendimento, a agroecologia consegue articular a luta presente (aqui e agora) com a luta pela sociedade futura. Nos termos de Mészáros (2002), a articulação entre necessidades imediatas dos movimentos sociais e de longo prazo, que podem desembocar numa sociedade para além do capital.

Para Gonçalves (2008) o que mobiliza o MST é a negação do padrão de desenvolvimento agrícola existente no país, colocando em evidência a necessidade da preservação e reconstrução da agricultura camponesa pela via da reforma agrária, além de propor formas de gestão e participação do campesinato em sistemas cooperativizados e agroecológicos de produção.

Contribuições das Escolas Agroecologia do MST para a formação de um sistema educacional para além do capital

A agroecologia indica uma nova forma de produzir, como já exposto. Desse modo, o MST decidiu criar escolas, alternativas às escolas estatais, que formassem “técnicos” de acordo com as suas necessidades. Para criar as escolas o Movimento se apoiou na sua proposta educacional

e nos anos de experiência, mas foi preciso contar, também, com o envolvimento dos seus educadores para a elaboração de um novo currículo voltado para a agroecologia.

Assim, a entrada da agroecologia na agenda do MST levou à criação de várias Escolas de Agroecologia, em diferentes estados do país.

Não é muito fácil precisar o número de escolas, especialmente depois do Golpe de 2016 e do governo Bolsonaro, nitidamente comprometidos na eliminação de qualquer educação alternativa.

Procuramos observar em outros textos observar as escolas do Paraná: Escola Iraci Salete Strozak, localizada no município de Laranjeiras do Sul e Escola Ireneo Alves dos Santos, em Rio Bonito do Iguaçu, interligadas ao Centro de Desenvolvimento Sustentável e Capacitação em Agroecologia (CEAGRO); Escola José Gomes da Silva localizada em São Miguel do Iguaçu; Escola Milton Santos em Maringá; e Escola Latino Americana de Agroecologia, no município da Lapa.

Nesses espaços, os Cursos Técnicos em Agroecologia são oferecidos nas modalidades: Técnico em Agroecologia Ensino Médio Integrado; Técnico em Agroecologia - Educação de Jovens e Adultos; Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia; Tecnólogo em Agroecologia; Técnico em Agroecologia com ênfase em Sistemas Agroflorestais; e Técnico em Agroecologia com Habilitação para a Produção de Leite.

Os cursos são realizados em parceria com instituições públicas de ensino, com recursos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), certificados pelo Instituto Federal do Paraná (IFPR) e pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) (NOVAES, SANTOS, 2014), mas é possível perceber um nível de controle alto, por parte do movimento.

Documento do MST-PR (2004 apud LIMA, 2011, p.87) apresenta os principais objetivos dos Centros/Escolas de Formação do Movimento no Estado do Paraná.

- Ser um espaço de formação para as organizações da classe trabalhadora;
- Ser um espaço para os encontros do Movimento Sem Terra e outras organizações, que buscam os mesmos objetivos de transformação social;
- Ser uma referência no desenvolvimento de experiências na área de produção agroecológica, apresentando resultados concretos para os agricultores/as;
- Ser um espaço de desenvolvimento de valores humanistas socialistas, desenvolvidos através da vida coletiva;
- Aperfeiçoar o método de formação técnica e política e escolarização desde o ensino fundamental, como também no ensino médio e superior;
- Ser espaços de desenvolvimento de experiências científicas e tecnológicas, voltados à realidade camponesa;
- Ser um espaço de incentivo e vivência da cultura popular, resgatando especialmente cultura camponesa.
- Ser um espaço onde as pessoas possam conviver, educando-se, trabalhando, divertindo-se e construindo perspectivas de futuro.

Segundo Lima (2012), os fundamentos teóricos e metodológicos dos Centros/Escolas de Formação em agroecologia do MST/PR estão vinculados aos princípios filosóficos e pedagógicos da educação e da pedagogia do Movimento, cuja sistematização é fruto da reflexão sobre a sua práxis política educativa, a partir de três fontes fundamentais: a

pedagogia socialista, a educação popular e o materialismo histórico dialético (SANTOS, 2015).

Lima *et al* (2012, p. 4) apresentam também a Proposta Pedagógica dos Centros/Escolas de Formação do MST/PR, dentre eles a da Escola Milton Santos, pontuando que esta proposta

[..] é alicerçada no acúmulo do trabalho e da experiência na formação de militantes e quadros no MST, que toma por base elementos do Projeto Político Pedagógico da Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF) e as experiências educativas realizadas no Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC). Para a formação do Militante-Técnico-Educador em Agroecologia é preciso a apropriação das linhas políticas e princípios organizativos do MST em articulação com conhecimentos técnico-científicos, políticos e organizativos.

Observamos que, para a pedagogia do MST, a educação tem o compromisso político com a transformação social, em consonância com a organização e o fazer educativo. Sendo assim, a formação do sem-terra e as práticas educativas em agroecologia não se resumem às atividades desenvolvidas na escola, mas estão forjadas, também, nas matrizes da formação humana, dentre elas, “[...] o princípio educativo do trabalho, a práxis social e a história”. (CALDART, 2004, p.42). Lima (2011, p.76) acrescenta que

As práticas educativas em Agroecologia têm como intencionalidade política e pedagógica um projeto educativo emancipatório que, para a realidade do campo, está associado ao direito à educação escolar e técnica. O entendimento é que, nos assentamentos conquistados pelas famílias Sem Terra, podem se

construir alternativas coletivas no interior da práxis política organizativa do MST que inibam a reprodução das relações sociais capitalistas.

Dos princípios e ações da educação agroecológica do Movimento podem nascer *germens* de relações não capitalistas e um sistema de educação para além do capital. À medida que o movimento consegue formar seus próprios professores, criar suas próprias escolas, com currículo alternativo, formas de avaliação específicas, uma relação emancipada entre trabalho-educação, o que é isso senão um embrião de um sistema de educação para além do capital?

Afirmam Lima et al. (2012, p.9) que “[...] a estrutura orgânica e o processo de gestão, por intermédio da auto-organização dos sujeitos, é a base que possibilita o planejamento, a organização e a realização do trabalho, que é desenvolvido por meio de relações de cooperação”. Dessa forma, a agroecologia é compreendida no MST como um princípio educativo que orienta os sujeitos, para e na construção de um projeto societário que supere o capital. Roseli Caldart (2013) sinaliza que hoje a agroecologia é a matriz produtiva do movimento, ao lado da cooperação, servindo de baliza para todas as escolas do MST.

Do mesmo modo como ocorre em outros tipos de escolas do MST ou na qual ele tem influência, nas escolas de agroecologia tanto a organização escolar como os currículos são implementados de forma heterogênea. As Escolas de Agroecologia do MST tendem a ter um currículo orgânico e nas escolas estatais nas quais o Movimento tem influência esta agenda pode aparecer de forma menos substantiva.

O curso de agroecologia, assim como os de natureza similar não são apenas técnicos, típicos das ciências duras, com uma grande carga horária nas disciplinas da área de exatas e biológicas. Até porque

nenhum curso é apenas *técnico*, nem mesmo os propalados cursos técnicos do Estado são neutros e sem ideologia. Todo e qualquer curso é político e toda técnica traz em si política, ideologia e interesses de classe (NOVAES, 2012; DAGNINO, 2014).

Os cursos das Escolas de Agroecologia não são distintos, pois disseminam uma determinada ideologia na técnica que difundem. Pretendem realizar uma crítica à revolução verde e, de forma mais geral, ao sociometabolismo do capital. Ao mesmo tempo em que criticam a revolução verde difundindo pesquisas, documentos críticos à produção destrutiva, críticas às patentes, agrotóxicos, transgênicos, etc. Os cursos do MST colaboram para a construção da teoria e da prática, e contribui para a difusão dos princípios e fundamentos da agroecologia.

Ao passo que os cursos das Escolas Técnicas Estaduais e Federais TÊM muitas disciplinas *técnicas* que não problematizam a relação Ciência, Tecnologia e Classes Sociais (DAGNINO, 2014), poucos conteúdos humanísticos e com um projeto pedagógico voltado ao adestramento da força de trabalho dentro do paradigma das competências/acumulação flexível; nas Escolas de Agroecologia do MST, apesar de algumas contradições e limites, é possível encontrar um currículo mais integrado entre ciências sociais e ciências duras, uma tentativa de apropriação do materialismo histórico e uma profícua relação entre teoria, com fundamentos científicos da agroecologia e crítica científica da revolução verde, e a prática, com experimentação agroecológica.

Contudo, também existem dificuldades nas Escolas de Agroecologia do MST. Guhur (2012) observou que a apropriação teórica por parte dos alunos ainda é baixa. Além disso, as Escolas de Agroecologia enfrentam muitas contingências: nem todos os professores são orgânicos ao MST, há problemas na integração das disciplinas, com

relativa fragmentação do conhecimento, poucos recursos para a manutenção das escolas, poucos pesquisadores das Universidades e Institutos de Pesquisa desenvolvendo pesquisas agroecológicas, dentre outras.

Com a ascensão da extrema direita, especialmente a partir de 2016, a sobrevivência das Escolas de Agroecologia tem sido um desafio: fechamento de escolas de agroecologia, corte de verbas, perseguição política, maiores dificuldades de realização de parcerias com universidades e a instabilidade dos assentamentos passaram a fazer parte da duríssima rotina.

Referências

ALTVATER, Elmar. Existe um marxismo ecológico? In: BORÓN, A. (org.) A teoria marxista hoje. São Paulo: Expressão Popular-Clacso, 2007.

CALDART, R. Desafios do vínculo entre trabalho e educação na luta e construção da Reforma Agrária Popular. Goiânia, 36ª Reunião Anual da Anped, GT Trabalho e Educação, 2013 (pdf).

CHESNAIS, F. e SERFATI, C. “Ecologia e condições físicas de reprodução social: alguns fios condutores marxistas”. *Revista Crítica Marxista*, São Paulo, v.1, n. 16, pp. 39-75, set. 2003.

DAGNINO, R. Neutralidade da ciência e determinismo tecnológico. Campinas: UNICAMP, 2014.

DICKSON, D. Tecnología alternativa y políticas del cambio tecnológico. Madrid: Blume Ediciones, 1980.

FOSTER, John Belamy. A ecologia em Marx. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

GONÇALVES, Walter Porto et. al. Conflitos no campo 2015. Goiânia: CPT, 2016.

GUHUR, Dominique. Contribuições do diálogo de saberes à educação profissional em Agroecologia no MST: desafios da educação do campo na construção do projeto popular. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, 2010.

GUHUR, Dominique. Questão ambiental e agroecologia: notas para uma abordagem materialista dialética. In: NOVAES, Henrique Tahan; MAZIN, Diogo; SANTOS, Lais. Questão agrária, Cooperação e Agroecologia. Vol. 1. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

HARVEY. David. O novo imperialismo. São Paulo: Loyola, 2004.

HOBSBAWM, Eric. Era dos extremos. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

KOVEL, Joel; LÖWY, Michel. Manifesto ecossocialista internacional. *Capitalism, Nature, Socialism -A Journal of Socialist Ecology*, 2002.

LIMA, A. C. Práticas educativas em agroecologia no MST/PR: processos formativos na luta pela emancipação humana. 2011. 321 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

LIMA, A. GUHUR, D. TONÁ, N.; NOMA, A. Reflexões sobre a educação profissional em agroecologia no MST: desafios dos cursos técnicos do Paraná. In: RODRIGUES, F. C.; NOVAES, H. T.; BATISTA, E. L. (orgs.) Movimentos sociais, trabalho associado e educação para além do capital. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

LOWY, Michael. Ecologia e Socialismo. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Crise ecológica, crise capitalista crise de civilização: a alternativa ecossocialista. Cadernos CRH 2013, p. 79-96.

_____. Mensagem ecológica ao camarada Marx. Cadernos Cemarx, Campinas, n. 11, 2018.

MACHADO, Luiz Carlos Pinheiro; MACHADO FILHO, Luiz Carlos Pinheiro. A Dialética da Agroecologia: contribuição para um mundo com alimentos sem veneno. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

MARQUES, Luiz. Capitalismo e colapso ambiental. Campinas: Ed. Unicamp, 2015.

MAZALLA NETTO, Wilon. Agroecologia e Movimentos Sociais: entre o debate teórico e sua construção pelos agricultores camponeses. Tese. (Doutorado em Engenharia Agrícola), Universidade Estadual de Campinas, 2014.

MÉSZÁROS, István. Atualidade histórica da ofensiva socialista – uma alternativa radical ao sistema parlamentar. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

_____. O poder da ideologia. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

_____. Para além do capital. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

NOVAES, Henrique Tahan. Mundo do trabalho associado e embriões de educação para além do capital. Marília: Lutas anticapital, 2018._

_____. Reatando um fio interrompido: a relação universidade movimentos sociais na América Latina. São Paulo: Expressão Popular-Fapesp, 2012.

NOVAES, Henrique; MAZIN, Diogo; SANTOS, Lais (orgs.). *Questão Agrária, Cooperação e Agroecologia*. São Paulo: Outras Expressões, 2015.

OLIVEIRA, Marcos B. de.; LACEY, H. Prefácio. *In: SHIVA, V. Biopirataria: a Pilhagem da Natureza e do Conhecimento*. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

_____. “Fórum Social busca caminhos para uma nova ciência”. Reportagem de Rafael Evangelista realizada no Seminário “Tecnociência, ecologia e capitalismo” Fórum Social Mundial janeiro de 2002. Disponível em <<http://www.comciencia.br/especial/fsm2/fsmII01.htm>> Acesso em julho de 2002.

PETERSEN, Paulo; TARDIN, José Maria; MAROCHI, Francisco. *Tradição (agri)cultural e inovação agroecológica: facetas complementares do desenvolvimento agrícola socialmente sustentado na região centro-sul do Paraná. AS-PTA e Fórum das Organizações dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais do Centro-Sul do Paraná, 2002.*

PLOEG, Jan. *Camponeses e impérios alimentares: lutas por autonomia e sustentabilidade na era da globalização*. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

PRIMAVESI, Ana. *Agricultura sustentável*. São Paulo: Nobel, 1986.

REGO, Thelmely Torres. *Formação em agroecologia. Programa do Contestado da AS-PTA. Tese (Doutorado em Educação)*. Florianópolis: UFSC, 2016. SADER, Eder. *Quando novos personagens entram em cena*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SACHS, I. *Espaços, tempos e estratégias de desenvolvimento*. São Paulo: Vértice, 1986.

_____. *Estratégias de transição para o século 21*. São Paulo, Studio Nobel-Fundap, 1993.

SEVILLA GUZMAN, Eduardo; MOLINA, Manuel. *Sobre a evolução do conceito de campesinato*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SHIVA, V. *Biopirataria: a Pilhagem da Natureza e do Conhecimento*. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

ZIEGLER, Jean. *Destrução em massa: geopolítica da fome*. São Paulo: Cortez, 2013.

Capítulo 8

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST): formação educacional, gênero e pandemia

Neusa Maria Dal Ri¹

Introdução

O Brasil vive uma grave crise provocada, sobretudo, pelas diretrizes econômico-políticas implementadas pelo atual desgoverno Bolsonaro do país. A crise foi enormemente agravada pela pandemia causada pelo coronavírus (covid-19), que, até o momento, abril de 2022, levou a vida de 663.410 mil brasileiros (BRASIL, 2022). Esses fatos aliados à inflação de 13, 30% nos últimos doze meses (FGV, 2022), e consequente alta do custo de vida, mostram que a classe trabalhadora tem passado por um extermínio no Brasil. Em contrapartida, a classe dominante continua vivendo muito bem.

Enquanto a pandemia colocou na pobreza mais de 160 milhões de pessoas, um novo bilionário surgia a cada 26 horas, desde o início da crise humanitária, de acordo com a Oxfam Brasil (AGÊNCIA BRASIL, 2022). Segundo a mesma entidade, os dez homens mais ricos do mundo mais do que dobraram suas fortunas. Por outro lado, 99% da população

¹ Professora Associada Livre-Docente III da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Pós-Doutorado em Educação (2008) na UMinho, Portugal; Pós-Doutorado em Educação (2018) na UFSCar. Líder do Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia, Editora do periódico ORG&DEMO, Bolsista PQ do CNPq nível 1.

mundial tiveram uma caída em suas rendas, e mais de 160 milhões de pessoas foram colocadas na pobreza absoluta.

Segundo a Oxfam Brasil (AGÊNCIA BRASIL, 2022), no Brasil, desde março de 2020, quando a pandemia foi declarada, o país ganhou dez novos bilionários, enquanto 90% da população amarga quedas nos rendimentos.

Apesar da pandemia e da crise econômica, o Brasil teve 40 novos representantes na lista de bilionários em 2021 da Forbes (UOL ECONOMIA, 2021). Segundo a revista, os desafios do último ano esquentaram o mercado de capitais e favoreceram ainda mais o clube dos super ricos.

Segundo Dal Ri (2021, p. 7), a crise causada pela pandemia afeta todas as dimensões da vida, da saúde física e mental à economia, educação, organização e rendimentos das famílias, relacionamentos, dentre outras. No Brasil, em especial, o negacionismo da ciência, as amplas campanhas e propagandas veiculando prevenção e *curas milagrosas* por meio de *atos* religiosos e medicamentos ineficientes e, principalmente, a falta de uma política eficaz e centralizada de controle da doença do governo central levaram à morte milhares e milhares de brasileiros, das quais, segundo especialistas, dois terços poderiam ter sido evitadas.

Dentre os mais atingidos pela crise e pela pandemia estão as mulheres e as crianças.

Apesar de o Brasil ter voltado ao mapa da fome, situação crescente desde 2018, movimentos de trabalhadores organizados do país vêm desenvolvendo a resistência e o combate ao desmonte das políticas públicas. Esse é o caso do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) fundado em 1984, em Cascavel, Paraná, sob a influência

da retomada do movimento operário popular iniciado no fim dos anos 1970 e na luta contra o regime militar.

O MST, ao longo dos 38 anos de sua existência, se consolidou na luta pela reforma agrária (RA) e obteve notoriedade no Brasil e internacionalmente. E, embora a RA não tenha sido realizada de fato no Brasil, o Movimento conquistou inúmeros assentamentos e possui muitos acampamentos. Os assentamentos conquistados tornaram-se importantes, pois geram impactos econômico, social e educativo nas populações assentadas e nas que vivem no entorno, o que incide no desenvolvimento dos municípios. Em decorrência desse impacto, vários governos em nível federal, estadual e municipal criaram programas de apoio aos assentamentos, dentre os quais destacamos o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) (INCRA, 2010; SECOM, 2011). Muito embora o Pronea tenha sido encerrado pelo desgoverno de Bolsonaro (BRASIL, 2020), as contribuições consolidadas permanecem.

O MST, além de se destacar pelos resultados obtidos na produção agrária, vem desenvolvendo políticas próprias educacionais e em outros setores, como o setor de gênero, e a solidariedade a outros povos do campo e às classes trabalhadoras em geral.

Neste texto, em específico, apresentamos resultados de um estudo² sobre a formação educacional, gênero, violência e pandemia, que foi desenvolvido durante os anos de 2020 e 2021.

Levantamos algumas questões investigativas que nortearem nosso estudo, a saber: Como a política de gênero e de combate à violência do MST consubstancia-se na sua formação educacional? Quais os desdobramentos da Campanha Mulheres Sem Terra Contra o Vírus

² Agradecemos a colaboração da aluna Patrícia Butignol Lúcio que participou de parte desta pesquisa, como bolsista de iniciação científica do CNPq.

e as Violências (MSTCVV) para a formação dos Sem Terra e para a organização das mulheres? Quais os eixos de atuação da campanha MSTCVV? Como o MST vem demonstrando sua solidariedade com os trabalhadores durante a pandemia?

Esta pesquisa teve como objetivo principal verificar como a política de gênero e de combate à violência e ao vírus consubstancia-se na formação educacional do MST. Ainda, e como objetivos secundários, buscamos averiguar a política de gênero e de combate à violência do MST; verificar os eixos de atuação da campanha MSTCVV e seu vínculo com a formação dos/as Sem Terra; e verificar algumas ações de solidariedade do Movimento durante a pandemia .

Para operacionalizar a investigação, a pesquisa teve três procedimentos: a) pesquisa bibliográfica; b) pesquisa documental; c) aplicação de entrevistas.

As pesquisas bibliográfica e documental foram realizadas a partir do levantamento, leitura e documentação da literatura sobre a temática, de legislações, e documentos, artigos e vídeos publicados pelo MST. As entrevistas foram realizadas com mulheres do setor de gênero do MST e participantes da campanha MSTCVV. O tipo de entrevista foi o semiestruturado.

A análise interpretativa apoiou-se nos seguintes aspectos principais: a) no estudo teórico; b) nos resultados alcançados como repostas aos instrumentos de coletas de dados empíricos; c) na análise documental.

1. Poder, gênero e educação no MST

O tema do poder tem sido estudado sob várias óticas e tendo como objetos não apenas o Estado, mas os trabalhadores, os movimentos sociais, as questões de gênero, entre outros.

Para Mendel e Vogt (1975), o poder, ou a dominação, transcende as instâncias do Estado e das relações de produção. Para eles, a dominação apresenta-se como um acontecimento atinente à *reprodução humana* e, portanto, como um fenômeno social elementar ou básico que ocorre por meio da *socialização primária*, por meio da educação. Nesse processo, a criança e a mulher emergem na história humana, respectivamente, como *infante* - ser imaturo-, e ser *subalterno*, ambos submetidos à supremacia masculina.

A formação das sociedades de classes e a acumulação de riquezas exacerbaram a dominação masculina sobre as mulheres e crianças e acrescentou outras subordinações a essa forma básica. Entretanto, essas formações sociais não foram responsáveis, em primeira mão, pelo fenômeno, já que ele remonta aos primórdios da humanidade, tendo transfixado os mais diversos modos de produção e tipos de sociedades.

Como um fenômeno social transcendente, Mendel e Vogt (1975) argumentam que a socialização dos meios de produção, ainda que imprescindível, bem como a socialização do poder entre os trabalhadores, não são suficientes para erradicar a dominação. Isso só será possível quando a democratização radical da sociedade incida sobre o processo de socialização primária, ademais de contemplar as instâncias do Estado, do trabalho e da cidadania.

As primeiras lutas feministas reivindicavam para as mulheres os mesmos direitos políticos que os homens, principalmente o direito ao voto e à igualdade nas fábricas, nas funções e salários.

Na década de 1920, Bertha Lutz, bióloga, educadora e líder sufragista brasileira, junto com outras mulheres da burguesia, reivindicou o direito ao voto. O direito ao voto feminino só foi concedido em 1933 e garantido na Constituição brasileira de 1934.

Nessa fase de construção do movimento feminino, o termo *gênero* não estava presente. A produção bibliográfica, até mais ou menos a década de 1960, valorizava apenas o termo mulher.

No livro intitulado *Segundo Sexo*, de Simone de Beauvoir, publicado em 1949, importante referência para os estudos e movimentos feministas, a autora afirma que:

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de femininos. (BEAUVOIR, 1980, p. 9)

Nesta obra, Beauvoir (1980) procura responder por que a mulher é o outro e o homem é sempre colocado no papel principal, e apresenta sua perspectiva para o feminismo.

Posteriormente, Robert Stoller, em 1968, no livro *Sex and Gender*, empregou a termo gênero para explicar as diferenças entre homens e mulheres, independente do sexo biológico, respeitando como o indivíduo se reconhece no mundo em que atua. Na década de 1990, o conceito de gênero se amplia por influência de pesquisadoras

feministas norte-americanas. “[...] as feministas começam a utilizar a palavra ‘gênero’ mais seriamente, num sentido mais literal, como uma maneira de se referir à organização social da relação entre os sexos” (SCOTT, 1990, p. 5).

a. Educação e gênero no MST

O MST adquiriu notoriedade por várias razões, dentre elas se destacam os resultados que vem obtendo na educação e na produção agrária. A condição de organizador da educação e de uma economia política específica contribuiu para açular a curiosidade sociológica em relação a ele, além de outro aspecto diferenciado. Segundo Dal Ri (2004, 2008), movimentos sociais, partidos políticos e outras entidades ligadas aos trabalhadores podem ter ideias próprias a respeito de como a sociedade deve organizar a educação ou o trabalho. Contudo, é raro que organizações populares coloquem em prática suas ideias a respeito desses temas. Por conseguinte, neste quesito, o MST apresenta uma condição ímpar. As ações por ele iniciadas no transcurso das lutas pela RA permitiram-lhe construir uma espécie de economia política que abarca muitos milhares de famílias acampadas e assentadas. E, concomitantemente à constituição dessa economia, o Movimento também construiu uma rede de escolas próprias ou sob sua influência.

O MST (2020) conquistou milhares de escolas públicas de educação básica para os seus acampamentos e assentamentos. Segundo o MST (2020), há 400 mil trabalhadores/as rurais estudando, entre crianças e adolescentes. Mais de 700 mil integrantes do MST que já se formaram em cursos de alfabetização, ensino fundamental, médio, superior e cursos técnicos. Há um número significativo de professores

formados pelo MST, e a grande maioria atua nas escolas em acampamentos e assentamentos. Por ano, há aproximadamente 30 mil educandos e 3 mil professores envolvidos em processos de alfabetização. Por meio de parcerias com universidades públicas, trabalhadores rurais do MST estudam em 150 instituições de ensino. Tratam-se de cursos técnicos de nível médio, como Administração de Cooperativas, Saúde Comunitária e Agroecologia, cursos superiores, como Pedagogia da Terra, Letras, Licenciatura em Educação do Campo, Ciências Agrárias, Agronomia, Veterinária, Direito, Geografia e História. Esse quantitativo é expressivo considerando-se que decorre das ações de um movimento popular. Afora isso, a importância e o interesse que suscitam a educação escolar no MST transcendem sua magnitude, pois uma atividade educativa que se assume diferenciada em relação à pedagogia oficial vem sendo exercitada pelo Movimento em suas escolas no transcorrer de quase quatro décadas.

O MST desenvolveu um esforço reflexivo-prático e criou uma pedagogia própria (BEZERRA NETO, 1999, LEANDRO, 2002, DAL RI, 2004, 2015; DAL RI; VIEITEZ, 2004, 2008). Essa pedagogia situa-se num campo epistemológico amplo e parte da filosofia que lhe serve de base decorre tanto de sua conexão com a economia, com a produção agropecuária dos assentamentos e cooperativas, quanto do Movimento enquanto lutador político e educador coletivo. Desse modo, atribuímos ao trabalho educacional do MST a criação de uma pedagogia e de um sistema escolar próprios.

Dentre os objetivos constantes em seu empenho educacional, encontra-se o de propiciar uma formação em gênero, proposição que desenvolvemos ao longo do texto.

O MST (2003, p. 7) reconhece a dificuldade de abordar o tema gênero, pois se tratam de concepções e valores presentes nas relações

sociais que são considerados naturais na sociedade. Além disso, há outra dificuldade, ou seja, a de relacionar o conceito com a realidade concreta, pois é uma abordagem ainda nova para o velho problema da desigualdade entre homens e mulheres.

Para o MST (2003, p. 27), a origem do tratamento dessa questão ocorreu em 1955, quando surgiu o uso do termo gênero para indicar os papéis de gênero, atribuídos diferentemente a homens e mulheres. O termo foi usado pelo pesquisador John Money. Em 1968, Robert Stoler estabeleceu mais nitidamente a diferença entre os conceitos de sexo e gênero. Nos anos de 1980, um grupo de pesquisadoras inglesas iniciou a utilização do termo gênero em pesquisa, cujo objeto de estudo era o relacionamento entre homens e mulheres na família e na sociedade. Nesse estudo destaca-se a pesquisadora Joan Scott (1990).

Nos estudos sobre gênero, o MST cita as contribuições teóricas formuladas por diferentes autoras, dentre elas destacamos Nalu Faria e Miriam Nobre (1997, p. 29 apud MST, 2003, p. 9) que afirmam que o conceito de gênero trouxe avanço na compreensão das relações, pois permite uma análise mais ampla.

Outra autora citada é Clara Araujo (2000 apud MST, 2003, p. 10-11). A autora afirma que o conceito de gênero surge da tentativa de compreender como a subordinação é reproduzida e a dominação masculina é sustentada, buscando abordar também as dimensões subjetivas e simbólicas do poder, para além das determinações materiais e biológicas.

O MST vincula a luta de gênero com a luta de classe, assim, em seus materiais escritos ou audiovisuais e nas atividades de formação que realiza evidencia que o padrão de gênero não surgiu por acaso e nem é o mesmo ao longo da história. Ressalta que o padrão de gênero é dinâmico e construído ao longo do tempo, e que foi se transformando de acordo

com os interesses das classes proprietárias e também a partir das lutas das classes trabalhadoras.

A preocupação com a igualdade de gênero está presente no MST desde sua fundação³, voltando-se, principalmente, para o incentivo da participação das mulheres, a igualdade de gênero e o combate à violência contra a mulher.

Quanto à violência contra a mulher, em específico, muitos foram os movimentos criados para tentar garantir sua proteção. Citamos como exemplos a criação dos Conselhos da Condição Feminina (1983), o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (1985) e a Política de Atenção Integral a Saúde da Mulher (1988) (SILVA JÚNIOR, 2006, 2015). O Brasil possui legislação específica para esse fim, como, por exemplo, a Lei de nº 11.340/2006, conhecida como Lei Maria da Penha. É uma lei com mecanismos de apoio e proteção à mulher violentada e agredida, que trouxe a criação de juizados especiais e alteração no código de processo penal, como uma medida auxiliar para pôr fim à prática da violência contra a mulher.

No sentido de promover a igualdade de gênero e o combate à discriminação e violência, no I Congresso Nacional do MST, realizado em Curitiba, Paraná, em 1985, foram aprovadas normas gerais e a organização de uma Comissão de mulheres (Coletivo de Mulheres) para discutir suas questões específicas, tais como: estímulo à participação das mulheres em todas as instâncias de poder e representatividade no Movimento; combate às formas de discriminação e violência contra as mulheres; luta contra o machismo; formação educacional integrando as discussões.

³ As questões sobre gênero foram novamente discutidas e reafirmadas no último Congresso Nacional do MST realizado em fevereiro de 2014.

Segundo Mafort (2014), para por em prática as ações definidas e envolver mulheres e homens no debate, no IV Encontro Nacional do MST, realizado em Brasília, em 2000, foi criado o Setor de Gênero.

As principais tarefas do Setor de Gênero do MST são: a) estimular o debate de gênero nas instâncias e espaços de formação educacional; b) produzir materiais para leitura e discussões; c) propor atividades, ações e lutas que contribuam para a construção de condições objetivas para participação igualitária da mulher, dentre outras.

O Setor de Gênero foi definindo a política de gênero do MST e delineando algumas linhas de atuação concretas, como, por exemplo, a participação de 50% de mulheres em todos os espaços do MST, nas instâncias deliberativas, nos processos produtivos, de formação e educação, nas mobilizações, no debate sobre a educação infantil, e, ainda, a inclusão do nome da mulher nos documentos de concessão de posse e uso da terra.

2. Política de gênero e formação educacional no MST

Logo após a sua fundação (1984), o MST (1986) publicou um livro intitulado *Construindo o caminho*. O livro apresenta as primeiras resoluções do MST sobre a participação política das mulheres na luta pela reforma agrária. As diretrizes expressas na publicação foram discutidas e elaboradas a partir de questionamentos realizados pelo Coletivo de Mulheres do MST. As mulheres organizadas no Coletivo denunciavam os problemas que enfrentavam na busca pela superação dos preconceitos que as impediam de conquistar relações igualitárias, mesmo no interior do Movimento. O coletivo de mulheres foi se

ampliando e, como já mencionado, em 2000 foi criado o Setor Nacional de Gênero do MST.

Em 1988, o MST publicou o Caderno de Formação número 15 intitulado *A mulher nas diferentes sociedades*. A publicação deste Caderno fez parte dos esforços do Movimento em avançar, do ponto de vista teórico, nas discussões acerca de uma política educativa dirigida à mulher trabalhadora rural. A principal preocupação da publicação foi a de evidenciar a presença histórica da mulher nas diferentes sociedades.

No ano de 1996, o Coletivo Nacional de Gênero promoveu o I Encontro Nacional das Mulheres Militantes do MST. Nesse mesmo ano, o Movimento publicou uma cartilha intitulada *A questão da mulher no MST*. Essa cartilha apresenta um diagnóstico dos principais problemas enfrentados pelas mulheres na sociedade e no Movimento, uma síntese das linhas políticas adotadas pelo MST frente à questão das mulheres, e um plano de trabalho contendo objetivos, níveis de ação e encaminhamentos práticos e políticos. Ainda, em 1996, o MST (1996b) publicou o Caderno da Educação número 08, intitulado *Princípios da educação do MST*, no qual destaca os valores de respeito e de igualdade de gênero na formação educacional do MST.

O Caderno de Estudos denominado *Compreender e construir novas relações de gênero* foi publicado pelo MST, em 1998. O Caderno foi elaborado pelo Coletivo Nacional de Mulheres do MST e apresenta uma coletânea com contribuição de vários autores. O objetivo do material apresentado na introdução é o de orientar os estudos de homens e mulheres, nas instâncias do Movimento, para contribuir com o estabelecimento de novas relações de gênero. Também, aponta a igualdade de gênero na formação pedagógica, como um valor humanista.

Em 1999, o MST publica o Caderno *Como fazemos a escola de educação fundamental*, um dos materiais mais citados pelos estudiosos da educação do Movimento. Neste Caderno também há apontamentos sobre a importância da igualdade de gênero e a descrição de metodologias para a construção de uma escola diferente, que atenda as necessidades individuais e coletivas dos alunos.

Mulher Sem Terra é o título de uma cartilha publicada no ano de 2000. A publicação foi elaborada pelo Coletivo Nacional de Mulheres do MST e apresenta oito temas a serem trabalhados em encontros de formação, grupos de estudo e de discussão sobre a realidade e a participação das mulheres Sem Terra. A proposta apresentada era a de realizar oito encontros com temas diferentes para discussões, dentre os quais estão as mulheres e a luta de classes, relações de gênero, mulheres e a construção de um projeto popular, etc.

Em 2001 foi publicado um livro denominado *Construindo o caminho*, com o mesmo título de livro publicado em 1986. Neste material aparece pela primeira vez a organização das mulheres por meio do Setor de Gênero, criado no ano anterior. O Movimento (2001, p. 126) “[...] entende que educação não é sinônimo de escola, pois a educação é mais ampla porque diz respeito ao processo de formação, nas práticas sociais. Contudo, a escolarização é também um componente fundamental nesse processo de formação.”

O texto apresenta uma avaliação positiva do MST na tentativa de superação das desigualdades nas relações de gênero evidenciada na maior participação das mulheres, considerada fundamental para o Movimento. Apresenta, também, uma análise da conjuntura feminina, indicando que no interior do MST as relações materiais e simbólicas se dão da mesma forma que no restante da sociedade, com duplas ou triplas jornadas de trabalho das mulheres, com desvalorização do trabalho

doméstico, dificuldade de as mulheres acessarem linhas de crédito e de serem reconhecidas como produtoras rurais, apontadas como seres frágeis e com ausência de racionalidade, características naturais das mulheres. Desse modo, o Setor de Gênero aponta onze objetivos a serem atingidos e as linhas políticas a serem desenvolvidas, dentre elas: ter 50% de homens e mulheres em todas as atividades de formação e capacitação; assegurar que a terra e os créditos conquistados pelo MST saiam em nome do casal; garantir um coordenador e uma coordenadora nos núcleos de base (MST, 2001, p. 151). Além disso, o documento também aponta que: “Preocupa-nos estabelecer novas relações de poder e não apenas o número de mulheres no poder” (MST, 2001, p. 146).

Em 2003, o Setor de Gênero publicou uma nova cartilha intitulada *Construindo novas relações de gênero: desafiando relações de poder*. Este material tem caráter teórico e objetiva orientar os estudos de homens e mulheres sobre a pauta de gênero, iniciando pela compreensão do que é gênero. Os textos abordam a importância do conceito de gênero, considerando as desigualdades de gênero inseridas na luta de classes e desigualdades sociais. Essa política de gênero do MST contribuiu para a formação de novos valores nas relações de gênero. Segundo Pessoa (2018, p. 104) “O MST reconhece que existe um problema de desigualdade de gênero e, por isso, destaca a importância de continuar incentivando os processos de formação que busquem a igualdade de gênero”.

O *Boletim da Educação número 09* foi publicado em 2004 e traz um balanço do Setor da Educação. Neste Boletim também é possível verificar nas linhas de ação do Setor de Educação que as questões de gênero continuam sendo relevantes para formação educacional.

O documento mais recente produzido pelo Setor de Gênero foi o folheto intitulado *Mulheres conscientes na luta permanente* (MST,

2015), que trata da problemática da violência contra mulher. O folheto traz esclarecimentos sobre o que é violência doméstica e as dificuldades encontradas por mulheres que tentam sair de um quadro de violência, tais como: medo de denunciar; não ter para onde ir; dependência financeira, etc. O Setor de Gênero pontua quatro caminhos coletivos para o enfrentamento da violência, como, por exemplo, levar a questão para o regimento interno de cada acampamento e assentamento, criar formas para inibir as agressões (uso do apito), levar a pauta para as assembleias, discutir o tema nas escolas com as crianças e adolescentes, acionar a polícia e registrar boletim de ocorrência (MST, 2015, p. 6).

O material também indica que “[...] há ainda as lésbicas e bissexuais que sofrem cotidianamente a violência. Além das mulheres transexuais terem o reconhecimento de sua identidade de gênero negada, as agressões verbais e físicas também permeiam seu cotidiano” (MST, 2015, p. 5). É o primeiro material do MST que trata de outras identidades de gênero.

3. Gênero, violência e pandemia

Em 2020, como já apontado, praticamente todos os países do mundo depararam-se com a pandemia do coronavírus (COVID-19) que, embora combatida, até o momento vem ceifando milhões de vidas.

No Brasil, apesar da falta de políticas centralizadas do governo federal para combater a pandemia, medidas para tentar conter a expansão desenfreada da doença foram adotadas, tais como, o distanciamento social, o uso de máscaras e álcool gel e, mais recentemente, a vacinação da população. No entanto, como pesquisas

vêm mostrando, desde 2020, o *ficar em casa* teve, como uma de suas conseqüências, o agravamento da violência contra a mulher.

Vieira, Garcia e Maciel (2020), em um estudo sobre o tema, demonstraram a relação entre o isolamento social durante a pandemia da Covid 19 e o aumento da violência contra as mulheres, levando em conta a sociedade patriarcal, em âmbito mundial.

Mendes e Silva (2020), em maio de 2020, no início ainda da pandemia, afirmam, em documento do governo do Distrito Federal, que “[...] estima-se que as denúncias de violência doméstica tenham aumentado 50%”, contra as mulheres, em todo o país.

Em artigo publicado no G1, Paulo (2021, p. 1) afirma que uma em cada quatro mulheres acima de 16 anos sofreu algum tipo de violência no último ano no Brasil, durante a pandemia de Covid-19. Os dados, publicados em junho de 2021, derivam de pesquisa realizada pelo Instituto Datafolha encomendada pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública. A mesma pesquisa (2021) afirma que, até a data de encerramento do estudo, 4,3 milhões de mulheres brasileiras de 16 anos ou mais (6,3%) tinham sido agredidas fisicamente com tapas, socos ou chutes. Isso significa dizer que a cada minuto, 08 mulheres apanharam no Brasil durante a pandemia do novo coronavírus.

Apenas no ano de 2020, o Brasil teve 3.913 homicídios de mulheres, dos quais 1.350 registrados como feminicídios (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2021), ou seja, mulheres que foram assassinadas por sua condição de gênero. Morreram por serem mulheres.

Afirma Console (2020, p. 1), do Setor de Gênero do MST, ainda no início da pandemia, que “Nossos assentamentos e acampamentos não são ilhas e refletem bastante as relações externas.

Apesar das atividades de formação e de organização, quando vivenciamos estes momentos de especificidades há incidências”

Após refletir sobre o problema, o MST (2020) lançou, no dia 06 de abril de 2020, a campanha Mulheres Sem Terra Contra o Vírus e as Violências (MSTCVV).

a. Violência, pandemia e solidariedade do MST

Além da utilização de fontes de dados, tais como, o site oficial, produção de documentários e curtas metragens do MST, ocorreu a participação da aluna Patrícia Lúcio (2021), colaboradora do projeto, no grupo do *WhatsApp* junto com militantes do MST da Rede de combate à violência do MST/SP. Os integrantes desse grupo são militantes do MST, ativistas de direitos humanos, assistentes sociais, psicólogas, professora da rede estadual, professores universitários, cientistas sociais e membros do Grupo de Pesquisa Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual na Educação (NUDISE). Segundo Lúcio (2021), o NUDISE fomenta reflexões com olhares diversos pela igualdade de gênero, divulga ações de combate à violência doméstica, trabalha o conceito de feminismo popular camponês e a sobrecarga de trabalho das mulheres na pandemia, participa do dia internacional dos trabalhadores, de jornadas universitárias em defesa da Reforma Agrária (RA), de encontros estaduais da militância do MST, acompanha as comunicações do MST nas redes sociais, como o *Instagram* e *Facebook*, em defesa da democratização da terra e da educação, da alimentação saudável, contra o agronegócio neoliberal, visibilidade trans e étnico racial, da prevenção e enfrentamento da violência contra a mulher e principalmente dos resultados da COVID-19 no momento pandêmico, ressaltando que no

pensamento dialético é impossível separar as questões de gênero, raça e classe.

Na página oficial do MST, no dia 23 de abril de 2020, foi publicado um texto de autoria de Atiliana Brunetto e Sandra Cantanhede, membros da Direção Nacional do MST. As autoras afirmam que “Em território Sem Terra não pode ter violência contra mulheres”, e que as mulheres do MST defendem o direito à vida na campanha MSTCVV. Assim surge a Campanha com o intuito de combater todo tipo de violência praticada contra as pessoas mais vulneráveis.

De acordo com Cantanhede (2020), na pandemia ocorreu um aumento das denúncias de violência que chegaram via grupos de whatsapp. Afirma, ainda, que o tema da violência não é atual, vem de longa data, mas que, com a pandemia da Covid-19 e consequente isolamento social, ocorreu uma intensificação dessa contradição. Com a divisão social do trabalho, as mulheres sofrem uma sobrecarga, pois têm que cuidar das crianças, da casa, dos idosos, e isso gera um acúmulo de carga de trabalho, condição também agravada pela pandemia.

A campanha MSTCVV apresentou três eixos principais: violência contra os sujeitos vulneráveis; autocuidado, trabalho e saúde, pensando corpo, mente e relações e conversando sobre outras formas de violência; e o que é a resistência ativa neste momento de pandemia, ou seja, como pensar a produção, cooperação e autonomia das mulheres e do conjunto do Movimento.

Um deles tem como proposta trabalhar o tema da violência diretamente, com foco central nas mulheres, mas ampliando para os demais sujeitos vulneráveis na família, que são as crianças, as LGBTQs e os idosos. A ideia também é ampliar o debate para além da

violência física. O segundo eixo da Campanha atua nessa linha, com foco em promover o autocuidado, ao construir uma rede de solidariedade entre os assentados e também dialogar com o conjunto do Movimento sobre a necessidade de repensar o trabalho doméstico. (MST, 2020, p. 1)

[...] terceiro eixo da campanha trabalha a comunicação para que o combate à violência dentro dos lares alcance toda a base do MST, incluindo também o envolvimento dos militantes e dos dirigentes nestes processos de mudança de comportamento e de luta. (MST, 2020, p. 2)

A campanha MSTCVV nasceu para ser permanente e foi pensada em curto, médio e longo prazos e desencadeou ações durante os anos de 2020 e 2021. Com os limites das atividades presenciais durante a pandemia, as ações de comunicação e informação estiveram voltadas às redes sociais, com produção de vídeos, áudios, cards, documentários, curtas e utilizando as rádios do MST.

No dia 20 de maio de 2020, foram divulgadas as iniciativas das Mulheres Sem Terra: contra vírus e violências e as orientações de acolhimento necessárias contra os efeitos do isolamento social, decorrência da covid-19. O MST (2020, p. 1) apontou que, como resultado da pandemia, observou-se um aumento da violência doméstica em todo Brasil, e “como diz o ditado popular, a corda sempre arrebenta do lado mais fraco, e nesse lado se encontram as mulheres, crianças, idosos, pessoas LGBT, em seus lares”.

Segundo Lúcio (2021), a pesquisa do Centro de Estudos de Criminalidade e Segurança Pública da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, 2020) corrobora os dados do MST, visto que as relações culturais, assim como o patriarcado, machismo e misoginia são

estruturais, ou seja, estão na trama social do campo e da cidade, dos homens e mulheres, dos trabalhadores e burgueses.

Ainda, segundo dados oficiais do site do MST (2020), além da sobrecarga doméstica, outras formas de violência dificilmente são identificadas, como também apontou a pesquisa da UFMG (2020). Nesta pesquisa foi perguntado aos entrevistados se tinham sido vítimas de violência doméstica, e menos de 1% das mulheres e 0,3% dos homens responderam sim. No entanto, ao serem questionados se haviam passado por outras situações, como xingamentos, insultos, empurrões, agarrões, espancamento e ameaças com arma, os resultados aumentaram para 6,7%.

No dia 20 de novembro de 2020, o MST divulgou as suas redes feministas, em especial a rede pelo afeto e contra a violência, mostrando como a organização das mulheres tem fortalecido o trabalho interno e abriu espaço para a solidariedade entre as mulheres do campo e da cidade e, ainda, deflagrou a semana de Combate à Violência Contra a Mulher. O dia 25 de novembro foi marcado como o Dia Internacional de Combate à Violência Contra a Mulher, e o Movimento promoveu debates, pelas redes, sobre a violência doméstica. Priscila Monnerat (MST, 2020), integrante do Setor de Gênero do MST-PR, afirmou em debate que “[...] a violência contra a mulher está tão naturalizada na nossa cultura, que a gente só se dá conta dela quando vira violência física. Afirmou, ainda, que as mulheres “[...] dentro dos coletivos elas realizam grupos de estudos, reuniões, oficinas e atividades diversas que servem como um espaço de diálogo, trocas e reflexões entre elas”.

Silvia Reis Marques, integrante do MST e do Setor de Gênero do Rio Grande do Sul, relata que foram criados grupos de whatsapp em todos os estados brasileiros e que durante o ano foram trabalhados três eixos de debate e ação.

[...] primeiro o combate à violência contra os mais vulneráveis, identificando os vários tipos de violência (psicológica, moral, sexual, patrimonial e física). O segundo o autocuidado nos locais de trabalho, com o corpo, a mente, a saúde e nas relações homens e mulheres. O Terceiro a resistência ativa no campo durante a pandemia, período em que devemos ficar mais tempo em casa, mas ao mesmo tempo resistindo, cooperando, produzindo e promovendo a autonomia das mulheres dentro do Movimento. (MARQUES, 2020 apud LÚCIO, 2021, p. 20)

Segundo Lúcio (2021, p. 20), Marques destacou também as atividades desenvolvidas para as mães trabalhadoras, como as cirandas infantis e citou o exemplo de um assentamento e acampamento de Londrina, que desenvolveram uma ação solidaria de *mulheres para mulheres*, de arrecadação e distribuição de alimentos para mulheres em situação de vulnerabilidade. Explicou, ainda, que no Rio Grande do Sul, em debate online, que as mulheres abordaram “[...] com as companheiras e também nas assembleias com os homens para debater o tema da violência e do patriarcado olhando mais para esse âmbito interno, os espaços de trabalhos, a casa e a comunidade em que vivem”.

Para Marques (2020 apud LÚCIO, 2021, p. 21),

[...] a Reforma Agrária Popular é uma luta também pelos direitos das mulheres ter seu pedaço de terra para plantar, produzir, ajuda para que elas tenham liberdade econômica. A partir de 2006 as ações das mulheres se qualificaram muito, principalmente as Marchas de 8 de março. E o I Encontro Nacional das Mulheres Sem Terra no dia 8 de março deste ano em Brasília, com lema Mulheres de Luta Semeando a Resistência.

Ainda, no dia 25 de novembro, a campanha MSTCVV divulgou no site que as mulheres Sem Terra estavam cultivando o afeto na luta contra violência e debateram o tema no Dia Internacional de Combate à Violência Contra a Mulher. A campanha afirmou que as camponesas seguiam incessantemente atuando contra a violência do patriarcado racista, misógino e capitalista, e que realizaram várias ações do dia 20 ao 25. Aponta que a luta é grande e, por vezes, isolada, mas que o lema *Cultivar afetos e Combater a Violência* faz parte da luta das mulheres camponesas, e que se não podem estar nas ruas, nas praças, nas marchas, atos públicos e nas ocupações de latifúndios, por causa da pandemia, elas seguiam mobilizadas em atividades virtuais de denúncias contra a violência nos assentamentos e acampamentos de RA por todo o Brasil.

De acordo com Lúcio (2021), o ato ocorrido no dia 25 de novembro, Dia Internacional de Combate à Violência Contra a Mulher, reuniu as mulheres Sem Terra articuladas com companheiras de outros movimentos sociais e entidades de luta dos trabalhadores, e foram realizadas panfletagens em diversas cidades do Brasil.

A Jornada Nacional de Luta das Mulheres Sem Terra em Defesa da Reforma Agrária, evento realizado todos os anos pelo MST, foi ampliada em 2020 e mobilizou mais de 10 mil pessoas, em 04 estados do país, e desenvolveu inúmeras ações, tais como, plenárias, assembleias, debates, atos e ocupações de órgãos públicos.

Segundo Lizandra Guedes (2020, p. 1), coordenadora do Setor de Gênero do Maranhão, na Jornada de Luta de março de 2020 as trabalhadoras seguiram em luta contra o vírus e todas as formas de violência. “Neste ano nossa Jornada assumiu um caráter mais amplo, denunciando também o racismo, que causa efeitos ainda mais devastadores nas mulheres.”

Um dos efeitos mais assustadores, em relação à violência contra a mulher, tem sido, como já comentado anteriormente, o aumento absurdo do feminicídio.

Segundo o MST (2020, p. 1),

O levantamento do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), em parceria com a empresa Decode, feito a pedido do Banco Mundial, revela que os casos de feminicídio cresceram 22,2%, entre março e abril deste ano, em 12 estados do país, comparativamente ao ano passado.

Dados coletados em alguns estados brasileiros foram analisados e, de acordo com o MST (2020), no Pará ocorreu uma grande alta nos índices de feminicídio.

Outro destaque no site do MST, no dia 30 de novembro de 2020, foi a reportagem de Quirino (2020, p. 11 apud MST, 2020, p. 2) que afirma que na Região Centro-Oeste a violência contra a mulher aumenta em Mato Grosso, o estado com a maior taxa de feminicídio.

A Articulação de Mulheres Brasileiras (AMB) denunciou que em 2020 a violência contra as mulheres se agravou ainda mais com a pandemia. No primeiro semestre de 2020 houve 631 feminicídios. Mais de 60% foram dirigidos contra mulheres negras. O levantamento 'Um vírus e duas guerras', realizado por mídias independentes, mostrou que uma mulher é vítima de feminicídio a cada 9 horas, foram 497 casos registrados de março a agosto de 2020. O índice médio do país foi de 0,34 feminicídios por 100 mil mulheres. Portanto, 13 estados estão acima da média: Mato Grosso (1,03), Alagoas (0,75), Roraima (0,74), Mato Grosso do Sul (0,65), Piauí (0,64), Pará (0,62), Maranhão (0,47), Acre (0,44), Minas

Gerais (0,43), Bahia (0,39), Santa Catarina (0,38), Distrito Federal (0,37) e Rio Grande do Sul (0,34), aponta trecho do monitoramento. No Mato Grosso do Sul foram registrados de janeiro a novembro de 2020, 32 casos de feminicídio e 4.482 casos de violência doméstica, mas, a Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública não especifica qual tipo de cada violência nas estatísticas disponíveis no site institucional. No Distrito Federal, de acordo com a Secretaria de Estado da Segurança Pública, de janeiro a setembro deste ano foram 13 casos de feminicídio, 69% dos crimes aconteceram na residência da vítima. No mesmo período, foram registrados mais de 11 mil casos de violência doméstica e 409 casos de estupro, desse total 59,4% das vítimas têm idade inferior a 14 anos ou é vulnerável e 79% ocorreram na residência das vítimas.

Mato Grosso aparece com a maior taxa de feminicídio na pandemia, é o que mostrou o levantamento 'Um vírus e duas guerras'. Enquanto no Brasil a taxa de feminicídio foi de 0,56 para cada 100 mil mulheres, no Mato Grosso ela foi mais que o dobro: de 1,72 a cada 100 mil habitantes mulheres. Além disso, o levantamento constatou que houve um aumento de feminicídio na zona rural. Do total, 12 foram assassinadas em casa e outras quatro mortas em áreas ou propriedades rurais. No mesmo período do ano anterior, não houve morte de mulheres na zona rural do estado. (MST, 2020, p. 2)

Para se contrapor a essa situação, a campanha do MST *Cultivar afetos e combater a violência* faz o enfrentamento contra a violência contra a mulher e já realizou vários atos simbólicos e virtuais em inúmeras regiões do Brasil. Durante a campanha, as mulheres Sem Terra realizaram atividades de fortalecimento dos seus coletivos femininos nas áreas de acampamentos e assentamentos, fomento dos quintais produtivos e ações de solidariedade.

Os números oficiais da violência doméstica em Rondônia indicam um aumento durante a pandemia. Em 26 de novembro, as Mulheres Sem Terra de Rondônia participaram de uma plenária estadual com o tema *Basta de Violência Contra a Mulher*. No espaço, discutiram sobre o que é violência contra a mulher, as origens da violência na sociedade patriarcal, as formas de violência e a importância da organização das mulheres para superação das violências. [...] a campanha Mulheres Sem Terra: Contra os vírus e as violências, com o intuito de combater todo tipo de violência praticada contra as pessoas mais vulneráveis. A Campanha foi uma das formas encontradas para que não apenas as mulheres, mas o conjunto do Movimento continuasse mobilizado com o debate e combate às violências, como as ações de despejo que têm acontecido em todo país. (QUIRINO, 2021, p. 11 apud MST, 2021, p. 2)

No período de 08 a 14 de março de 2021, o MST realizou a Jornada Nacional de Lutas das Mulheres Sem Terra, sob o lema *Mulheres pela vida semeando resistência, contra a fome e as violências, as mulheres Sem Terra pautaram a necessidade da luta permanente pela vacina para todas e todos, a manutenção do auxílio emergencial e o Fora Bolsonaro*. As ações das lutas de março aconteceram em 24 estados da Federação e envolveram debates, atos, mais de 52 toneladas de alimentos doados, mais de 10 mil mudas de árvores plantadas, rodas de conversas, doações de sangue, dentre outras (MST, 2021).

Kelli Mafort (2021), da Coordenação Nacional do MST, no Programa Análise de Conjuntura, realizado em 11 de dezembro, apresentou um balanço sobre a violação de direitos dos povos do campo e da cidade em 2021, além de apresentar a Campanha Natal Sem Fome do MST e reiterar a necessidade da guerra contra a fome.

O Natal Sem Fome do MST, realizado entre 10 de dezembro de 2021 e 06 de janeiro de 2022, beneficiou mais de 250 mil pessoas em

vulnerabilidade. O Movimento (2022, p. 1) distribuiu mais de mil toneladas de alimentos, em 24 estados do país, para pessoas e famílias em situação de fome e insegurança alimentar. Foram distribuídas cestas compostas por produtos de assentamentos e acampamentos do MST, que beneficiaram mais de 50 mil famílias, além de mais de 30 mil marmitas e ceias especiais natalinas que contribuíram para o combate à fome em aldeias indígenas e comunidades periféricas, urbanas e rurais.

Segundo Furtado e Engelmann (2022, p. 3), no Mato Grosso do Sul, “52 toneladas de alimentos da Reforma Agrária Popular chegaram às famílias Kaiowás, Guaranis e Terenas presentes em 17 comunidades no estado”. Além do Mato Grosso do Sul, outras comunidades indígenas foram beneficiadas pela campanha de doações no Rio de Janeiro e no Maranhão.

As comunidades indígenas atendidas pela campanha estão organizadas em resistência no processo de retomadas, lutando pela vida e pelo direito à terra. As doações das cestas são uma forma de o MST se solidarizar com as dificuldades enfrentadas pelas(os) indígenas em resistência por seus territórios tradicionais.

Além de alimentos e produtos da RA, o MST também distribuiu cerca de 17 mil livros em comunidades dos estados de São Paulo e Rio de Janeiro. Os livros foram doados pela editora Expressão Popular, do MST, e também por editoras associadas.

Realizando uma retomada histórica e cronológica acerca das conquistas de direitos pelas mulheres, o MST (2021), aponta os seguintes eventos:

Acesso escola (1827); Acesso universidade (1879); Voto (1932)
Mulheres casadas não precisassem mais da autorização do marido
para trabalhar (1962); Mulheres conquistam o direito de portarem

um cartão de crédito sem que um homem tenha que assinar (1974); Lei do Divórcio (1977); Mulheres garantem o direito à prática do futebol (1979); Criada primeira Delegacia da Mulher (1985); Constituição Brasileira passa a reconhecer as mulheres como iguais aos homens (1988); ‘Falta da virgindade’ deixa de ser crime e não anula mais casamento (2002); Lei Maria da Penha (2006); Lei do Feminicídio (2015); importunação sexual feminina passou a ser considerada crime (2018).

A violência contra as mulheres é uma realidade mundial. Não é um problema somente de relações entre gêneros, mas está baseado no patriarcado, um dos alicerces da sociedade capitalista. Além disso, a crise estrutural do capital acirra ainda mais a violência no seu modo mais destrutivo, não apenas na perspectiva econômica, mas também social e ambiental. Neste cenário, as mulheres e as crianças são as mais atingidas.

Conclusão

Como deixamos indicado, o fenômeno da dominação é uma categoria que permeia as mais diversas instâncias da vida social, dentre as quais procuramos chamar a atenção para a dominação de gênero, cuja raiz, transcendendo o universo da política e das relações de produção, teria possivelmente seu *locus* primordial no processo de *reprodução social*, como foi sugerido tanto por certos autores, quanto pelos aportes empíricos com os quais procuramos ilustrar o tema

Ao longo do período compreendido pelos materiais publicados pelo MST, sobretudo pelo Setor de Gênero, e analisados (1988 a 2015) foi possível observar que a luta das mulheres Sem Terra sempre abarcou as principais esferas da problemática acerca de gênero, e esteve

transitando entre os pólos da dicotomia igualdade/diferença. Embora algumas pautas permaneçam, a forma como cada uma delas se particulariza na atualidade é diferente de como expressava nos anos de 1980, indicando que o debate amadureceu no interior do MST. Mas, indica também que alguns ganhos foram se efetivando enquanto outras formas de desrespeito foram ganhando evidência, como a violência. O Setor de Gênero ainda mostra a necessidade de que as contribuições e a voz das mulheres sejam reconhecidas de modo simétrico, no entanto, indica também a necessidade de políticas públicas, mais do que de normas internas com o objetivo de transformar as relações de gênero

A análise da realidade das lutas das mulheres Sem Terra mostra que a ideologia patriarcal não se encontra suprimida nos movimentos sociais populares, aí aparecendo sob diversas manifestações, algumas das quais a pesquisa pode apreender. Isso é coerente com a situação socialmente excêntrica dessas organizações, com sua condição de propriedade privada dos meios de produção, de produtores de mercadorias e, principalmente, com o fato de que seguem vivendo sob a hegemonia social, econômica, ideológica e cultural da burguesia.

Ao mesmo tempo, porém, constatamos que substantivos elementos de igualdade política em geral, e de gênero em particular, foram adotados pelo MST beneficiando as mulheres, o que se torna mais claro quando se os compara com a sua situação geral na sociedade. Esses elementos são os seguintes: a) Garantia de que o cadastro e o documento de concessão de uso da terra sejam em nome do homem e da mulher; b) Em todas as atividades de formação e capacitação, de todos os setores do MST, assegurar que haja 50% de participação de homens e 50% de mulheres; c) Assegurar a realização de atividades de formação sobre o tema gênero e classe em todos os setores e instancias do MST, desde o núcleo de base até a direção nacional; d) Combater todas as formas de

violência, particularmente contra as mulheres e crianças que são as maiores vítimas de violência no capitalismo.

Em relação à campanha MSTCVV foi possível observar que contribuiu tanto para uma maior organização das mulheres Sem Terra, como para combater efetivamente a violência contra a mulher. Além disso, foi possível mostrar por meio da MSTCVV, das Jornadas de Luta e outras atividades desenvolvidas pelo MST, a sua solidariedade com outros povos do campo e com a classe trabalhadora em geral.

Referências

AGÊNCIA BRASIL. **Pandemia fez um novo bilionário a cada 26 horas, diz Oxfam, enquanto isso, a renda de 99% da humanidade caiu.** São Paulo, 17 jan. 2022. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2022-01/pandemia-fez-um-novo-bilionario-cada-26-horas-diz-oxfam#:~:text=Segundo%20a%20entidade%2C%20no%20Brasil,pa%C3%ADs%20ganhou%2010%20novos%20bilion%C3%A1rios.> Acesso em: 05 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **CORONAVIRUS-Brasil.** Painel Coronavírus. Brasília, DF. 2022. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>

BEZERRA NETO, L. **Sem terra aprende e ensina.** Estudo sobre as práticas educativas do Movimento dos trabalhadores rurais. São Paulo: Autores Associados, 1999.

BEAUVOIR, S. D. **O Segundo Sexo.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BRASIL. **Lei nº 11.340/0,** de 7 de agosto de 2006 que coíbe a violência doméstica e familiar contra as mulheres. Brasília, DF: Presidência da República, 2006.

BRASIL. **Decreto n. 10.252**, de 20 de fevereiro de 2020. Aprova a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – Incra, e remaneja cargos em comissão e função de confiança. Brasília, DF: Presidência da República.

CONSOLE, L. **Iniciativa “Mulheres Sem Terra: contra vírus e violências” traz orientações e acolhimento**. São Paulo: MST, 2020. Disponível em: <https://mst.org.br/2020/05/20/iniciativa-mulheres-sem-terra-contra-virus-e-violencias-traz-orientacao-e-acolhimento-na-pandemia/>.

COSTA, E. **Os movimentos sociais e os processos revolucionários na América Latina: uma crítica aos pós-modernistas**. Lisboa, 10 abr. 2012. Disponível em: http://www.resistir.info/brasil/edmilson_08abr12.html#asterisco. Acesso em: 10 abr. 2012.

DAL RI, N. M. **Educação democrática e trabalho associado no contexto político-econômico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**. 2004. 315 f. Tese (Livre-Docência em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

DAL RI, N. M. Concepções teórico-práticas de educação e trabalho no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Relatório Final** encaminhado ao CNPq. Marília, 2015.

DAL RI, N. M. Editorial. **ORG&DEMO**. Marília, v. 22, n. 2, jul./dez., p. 7-8. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/orgdemo/article/view/12881>.

DAL RI, N. M.; VIEITEZ, C. G. A educação do Movimento dos Sem Terra: Instituto de Educação Josué de Castro. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 89, p. 1379-1402, 2004.

DAL RI, N. M.; VIEITEZ, C. G. **Educação democrática e trabalho associado no movimento dos trabalhadores rurais sem terra e nas fábricas de autogestão**. São Paulo: Ícone: FAPESP, 2008.

FURTADO, L.; ENGELMANN, S. Natal Sem Fome MST. São Paulo, 11 jan. 2022. Disponível em: <https://mst.org.br/2022/01/17/natal-sem-fome-do-mst-beneficiou-250-mil-pessoas-em-situacao-de-vulnerabilidade/>

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2021**. São Paulo, ano 15, 2021. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/10/anuario-15-completo-v7-251021.pdf>

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS (FGV). IGP-M sobe 1,41% em abril de 2022 -com este resultado o índice acumula alta de 6,98% no ano e de 14,66% em 12 meses. **Portal da FGV**. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://portal.fgv.br/noticias/igpm-abril-2022>

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA (INCRA). **Educação no Campo/Pronera**. Brasília, DF. 2010. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/index.php/reforma-agraria-2/projetos-e-programas-do-incra/educacao-no-campopronera>. Acesso em: 07 ago. 2012.

LEANDRO, J. B. **Curso técnico em administração de cooperativas do MST: a concepção de educação e a influência no assentamento Fazenda Reunidas de Promissão - SP**. 2002. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

LÚCIO, P. B. **Relatório de pesquisa.** Bolsista de Iniciação Científica do CNPq. Marília, 2021.

MAFORT, K. **Análise de Conjuntura.** Programa Análise de Conjuntura com Kelli Mafort/#037. MST. São Paulo, 11 dez., 2021. Disponível em: <https://mst.org.br/2021/12/11/programa-analise-de-conjuntura-com-kelli-mafort-037/>

MENDEL, G., VOGT, C. **El manifiesto de la educación.** Madrid: Siglo veintiuno, 1975.

MENDES, A. M. S.; SILVA, E. O. **A violência doméstica em tempos de pandemia.** Brasília, DF: Secretária de Economia do Governo do Distrito Federal, 2020. Disponível em: <https://www.sejus.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/01/violencia-domestica-em-tempos-de-pandemia.pdf>

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). A mulher nas diferentes sociedades. **Caderno de formação. n. 15.** São Paulo: Secretaria Nacional do MST, 1988.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). Como deve ser a escola do assentamento. Ocupar, resistir e produzir também na educação. **Boletim da educação n. 01.** Porto Alegre: Setor de Gênero do MST, 1992a.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). Como fazer a escola que queremos. **Caderno de educação n. 01.** São Paulo: MST, 1992b.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). **Compreender e construir novas relações de gênero.** 2. ed. Coletivo Nacional de Gênero. São Paulo: Peres, 1998.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). **A questão da mulher no MST**. São Paulo: MST, 1996.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). Como fazemos a escola de educação fundamental. **Caderno de Educação n. 9**. Porto Alegre, 1999.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). **Construindo o caminho**. São Paulo: MST, 2001.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). **Construindo novas relações de gênero**: desafiando relações de poder. As relações de gênero e o MST. Setor Nacional de gênero. São Paulo: ANCA, 2003.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **MST lutas e conquistas**. São Paulo: Secretaria Nacional do MST, 2010.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). MST. **Mulheres conscientes na luta permanente**. São Paulo: MST, 2015.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Mulheres do MST criam novas relações de gênero dentro e fora do movimento**. 2014. Disponível em <<http://antigo.mst.org.br/node/15654>>. Acesso em: 21 abr. 2016.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). **Apresenta informações sobre o MST**. São Paulo. 2020. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/>>. Acesso em: 27 mai. 2020.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). **Jornada de Lutas de 2020**. São Paulo, mar. 2020. Disponível em: <https://mst.org.br/tag/jornada-nacional-de-lutas-2020/>

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). **Jornada de Lutas 2021**. São Paulo, abr. 2021. Disponível em: <https://mst.org.br/2021/03/26/balanco-da-jornada-de-lutas-das-mulheres-sem-terra-em-2021/>

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). MST. **Solidariedade Sem Terra**. São Paulo, 17 jan. 2022. Disponível em: <https://mst.org.br/2022/01/17/natal-sem-fome-do-mst-beneficiou-250-mil-pessoas-em-situacao-de-vulnerabilidade/>

PAULO, P. P. Uma em cada quatro mulheres foi vítima de algum tipo de violência na pandemia no Brasil, aponta pesquisa. **O Globo**. Rio de Janeiro, 07 jun. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/06/07/1-em-cada-4-mulheres-foi-vitima-de-algum-tipo-de-violencia-na-pandemia-no-brasil-diz-datafolha.ghhtml>.

PESSÔA, J. *A formação educacional e a igualdade de gênero no Movimento dos Trabalhadores Rurais se Terra (MST)*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2018.

ROMEIRO, J. A Lei Maria da Penha e os desafios da institucionalização da violência conjugal no Brasil. In: MORAES, A. F.; SORJ, B. (Org.). **Gênero, violência e direitos na sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Letras, 2009, p. 49-74.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 15, n. 2., jul./dez., p. 5-22, 1990.

SECRETARIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA (SECOM). **Reforma agrária terá mais R\$ 400 milhões este ano**. Brasília, DF, ago., 2011.

SILVA JUNIOR, E. M. **A violência de gênero na Lei Maria da Penha. DireitoNet.** 22 set. 2006. Disponível em: <http://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/6566/A-violencia-de-genero-na-Lei-Maria-da-Penha>. Acesso em: 08 mai. 2015.

_____. Direito penal de gênero. Lei nº 11.340/06. Violência doméstica e familiar contra a mulher. **JUSCOM.BR** nov. 2006. Disponível em: <http://jus.com.br/artigos/9144/direito-penal-de-genero>. Acesso em: 08 mai. 2015.

UOL ECONOMIA. **Brasil tem 40 novos bilionários em 2021, ano de pandemia, diz Forbes.** São Paulo, 27 ago. 2021. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2021/08/27/40-novos-bilionarios-brasileiros-forbes.htm>. Acesso em: 05 fev. 2022.

VIEIRA, P. R.; GARCIA, L. P.; MACIEL, L. N. Isolamento social e o aumento da violência doméstica: o que isso nos revela? **Revista Brasileira de Epidemiologia.** Rio de Janeiro, v. 23, 13 jul., 2020.

Capítulo 9

Escuela de formación de la FUCVAM: una experiencia de formación uruguaya

Juan Fernando Zerboni¹

Algunos conceptos generales

La educación, en todos sus aspectos, desde el nacimiento a la adultez, es la herramienta utilizada por las clases dominantes para crear hegemonía, desempeñando un papel importante en la construcción del consenso social. La educación de los oprimidos ha sido y es un elemento decisivo para asegurar y garantizar la reproducción de las relaciones sociales de producción.

Por esta razón, siempre se han considerado como teorías pedagógicas, aquellas que parten de la reflexión sobre prácticas educativas dentro del sistema educativo dominante, formal.

Sin embargo, han existido líneas de fuga, según maneja este concepto Deleuze, que han puesto en práctica propuestas pedagógicas alternativas, cuestionadoras de la hegemonía, y creadoras a este nivel, siguiendo a Freire, de un inédito viable. De una propuesta pedagógica contestaría y transformadora.

El campo de la educación, el campo de la enseñanza, además de un espacio de construcción de consenso, de sentido común, es un

¹ FUCVAM Uruguay

<https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-337-3.p241-288>

espacio en disputa. Es así como en determinadas circunstancias, han surgido propuestas contestatarias, alternativas a la propuesta dominante. Freire es un caso, que solo entenderíamos a partir del análisis del marco contextual en que surgió.

Siempre han existido experiencias educativas cuestionadoras y alternativas a las dominantes, sementadas en prácticas contrahegemónicas, que podemos rastrear a lo largo de la historia. Experiencias tendientes a ubicar la educación en dirección a su contribución a los procesos de transformación social. Su historia está vinculada con la historia de las luchas populares latinoamericanas.

Compartimos con Freire, que la educación no es la vía para las transformaciones sociales, pero “sin educación no hay transformación social”. Educación que no antecede, ni precede al cambio social, sino que se da y construye sobre la práctica del cambio social.

Estas experiencias alternativas, se integran, bajo lo que se ha dado en llamar la Educación Popular.

Abarcan los procesos formativos en las organizaciones sociales, conteniendo en su acervo experiencias diversas, numerosas, que amplían distintas perspectivas, sobre qué se entiende por Educación Popular.

No existe una Educación Popular, a ello podemos aplicar lo que Freire decía de la “Pedagogía de los oprimidos”, la “pedagogía de los oprimidos como abstracción no existe”, una verdadera pedagogía de los oprimidos se da en un *aquí y ahora* concreto, en un momento histórico concreto, en un lugar concreto, que podemos generalizar como experiencia de esos hombres pero que nunca puede ser trasladada en forma automática a otros *aquí y ahora*. Creo que lo mismo sucede con la Educación Popular.

Teniendo en cuenta que el conocimiento es siempre relativo a una realidad social concreta, la educación popular está permanentemente en construcción y se desarrolla en confrontación con las propuestas dominantes.

ENFORMA ha tratado de construir su propuesta de Educación Popular, adaptada a su contexto histórico y a su propuesta de lucha.

ENFORMA, la construcción de una propuesta contrahegémica.

A vuelo de pájaro

La humanidad, fue el fruto de millones de años de evolución biológica. Esta evolución biológica se continuó en la evolución social que desde la horda desembocó en la sociedad actual tal cual la conocemos.

Evolución, que ha tenido como un componente fundamental la adaptación del individuo a la vida en colectivo y la canalización de las necesidades individuales a la vida en sociedad. Adaptación que comienza con el aprendizaje, que comienza en la familia, y que denominamos Educación.

La **educación** puede definirse como el **proceso de socialización** de los individuos, implica una **concienciación (Freire) cultural y conductual**, donde las nuevas generaciones adquieren los modos de ser de generaciones anteriores, se construye hegemonía.

“La educación es un fenómeno que nos concierne a todos desde que nacemos. Los primeros cuidados maternos, las relaciones sociales que se producen en el seno familiar o con los grupos de amigos, la asistencia a la escuela, etc., son experiencias educativas, entre otras

muchas, que van configurado de alguna forma concreta nuestro modo de ser.” (Julián Luengo Navas).

El proceso de educación que comienza en el hogar, que se continúa en la escuela formal pero que nunca abandona el hogar; que se enriquece con la información recibida por todos los medios de comunicación social tiene un único objetivo: adaptar al individuo a la sociedad en que vive y capacitarlo para actuar dentro de ella.

“Subyace en esta acepción de educación una función adaptativa y reproductora porque lo que pretende es la inserción de los sujetos en la sociedad mediante la transmisión de determinados contenidos culturales. El fundador de la sociología como disciplina científica, el sociólogo francés Durkheim, es un representante de esta forma de concebir la educación, ya que, para él, la educación se concreta en la inclusión de los sujetos en la sociedad a través del proceso de Socialización.” (Navas)

Durkheim dirá:

“De todos esos hechos resulta que cada sociedad se labra un cierto ideal de hombre, de lo que debe ser este tanto al punto de vista intelectual como físico y moral; que ese ideal es, en cierta medida, el mismo para todos los ciudadanos de un país; que, a partir de un determinado punto, se diferencia según los ámbitos particulares que toda sociedad alberga en su seno.”

La educación tiende a explicar la situación en que vivimos para que podamos ser felices dentro de ella más allá de si tenemos o no satisfechas nuestras necesidades básicas. Si no, si se entendiera que esta es una situación injusta no duraría y se tendría que mantener la sociedad por la fuerza.

Pablo Freire refiriéndose al tema dirá:

“La educación es una práctica que responde a una clase, sea en el poder o contra el poder” (Entrevista de Esther Pérez y Fernando Martínez a Pablo Freire – 2008). Porque siempre educamos desde una concepción de la sociedad, que refleja desde la clase que la pensamos.”

O sea, la educación es una práctica de clase o grupo social y es reflejo de la concepción que ésta tiene del mundo y la sociedad, la Educación es la herramienta que las clases, grupos o castas poseen, desde el poder o contra el poder.

Pablo Freire en Pedagogía de la esperanza (Pág. 42) sostiene:

“La educación es un acto político ..., no es posible pensar la escuela, pensar la educación, fuera de la relación de poder, es decir, no puedo entender la educación fuera del problema del poder, que es político.... En verdad el educador es un político, es una artista, él no solo es un técnico que aprovecha las técnicas o que emplea la ciencia. Y por eso mismo él tiene que optar, y esa opción es política, no puramente pedagógica, porque no existe esa pedagogía pura”.

La educación, entonces, es la trasmisión de los saberes necesarios para la vida de una generación a la siguiente, de las generaciones viejas a las nuevas generaciones, y se relaciona con la necesidad de preservar lo construido.

Por eso mismo la educación es un fenómeno de contexto, educamos en función de un objetivo determinado, a una población determinada, no educamos en general, en abstracto. Núñez nos dirá

(2005) referenciando a Freire “*toda educación es, además de un acto pedagógico, un acto político*”, entendiéndolo por acto político, todo acto que nos sirve, que nos permite vivir en sociedad, en el significado más amplio.

Siguiendo a estos mismos pensadores decimos que el acto de educar tiene una clara intencionalidad política y referencia a una propuesta a un sueño, a la satisfacción de un deseo (Deleuze).

Esto quiere decir que no existe la educación cooperativa en general, por eso aquí vamos a referirnos a la educación cooperativa desde FUCVAM, en el Uruguay, lo que nos obliga a hacerlo desde nuestra “Declaración de Principios” (1).

La importancia de una escuela de formación

Siempre ha existido la preocupación de Fucvam por la formación de sus nuevos integrantes:

1 – formarnos, ideológicamente, como cooperativistas para llevar adelante los principios cooperativos, principios fuertemente anti sistémicos, desde las concepciones, que como movimiento social hemos desarrollado en estos 50 años de lucha;

2 – capacitarnos en los conocimientos básicos que nos permitan enfrentar la construcción de nuestros complejos habitacionales y barrios cooperativos.

ENFORMA, centra sus actividades en la formación ideológica de los cooperativistas, como luchadores sociales, como constructores de una nueva propuesta social.

Nuestra propuesta cooperativa está basada en la Autogestión, la Ayuda Mutua, la Democracia Directa y la Propiedad Colectiva, entendiendo estas como parte de un todo; desarrollando la Acción Gremial y la Independencia Político Partidaria como la forma de poder llevar los cuatro principios esenciales hasta sus últimas consecuencias, como la forma de continuar nuestra lucha hacia una sociedad basada en la colaboración y no en la explotación, sobre la base de una distribución equitativa de la riqueza generada por los trabajadores.

El proyecto cooperativo consta en si de tres proyectos: el proyecto constructivo, el proyecto social y el proyecto gremial. La construcción de nuestros complejos sin la construcción en simultaneo de lo social y lo gremial, carece de contenido ideológico.

Los compañeros que llegan al movimiento necesitan herramientas para llevar adelante la construcción del proyecto social y gremial. La educación que recibimos desde la cuna, en el marco de esta sociedad, es contraria a la propuesta por el cooperativismo de vivienda de ayuda mutua y propiedad colectiva. El cooperativismo de vivienda tal cual lo concebimos y con el cual nos comprometimos nos lleva por un camino contrario a lo que siempre se nos ha dicho: “lo que importa es tu éxito personal”, “el dinero obtenido sin importar como”, “tu libertad sin restricciones”.

Estas concepciones que refuerzan los órganos de prensa y propaganda, diariamente, permean nuestras cooperativas, haciendo necesaria también la educación al interior del movimiento y no solo hacia quienes llegan a él.

En nuestras cooperativas desarrollamos una práctica completamente contraria a estas concepciones y por ello sostenemos que desarrollamos una práctica antisistema; **para ellos debemos educar y**

educarnos permanentemente, para así combatir la prediga diaria de los medios de prensa, las relaciones laborales y la educación formal.

Por eso nuestras Asambleas han resuelto la necesidad de la existencia de la Escuela Nacional de Formación (ENFORMA), a pesar de contar en su momento con un centro de formación.

Un pequeño recorrido histórico

1 – El porqué de la Escuela hoy, 2015, si siempre nos preocupó la formación

Las razones que dan lugar a la Existencia de la Escuela Nacional de Formación en Cooperativismo las debemos buscar en el proceso vivido por el Uruguay a partir de 1985.

Solo algunos hechos a referenciar

Todo comienzo que se quiera trazar de procesos sociales puede ser cuestionado, pues evidentemente, eso que se plantea como un punto de arranque o de comienzo, tiene también una historia, es fruto de un proceso que sería interesante conocer. Pero como de algún lugar debemos comenzar pensamos hacerlo de 1985. Pues 1985 constituye un punto de inflexión en la historia del país.

En 1984, se realizaron en Uruguay, elecciones con el fin de poner término al gobierno de facto y comenzar el tránsito hacia la vida democrática.

Fueron elecciones en condiciones de represión, con fuertes limitaciones a la participación de los partidos políticos. Se realizaron dejando fuera a los representantes más reconocidos del sector más progresista del Partido Nacional (2) y del Frente Amplio (3).

En ese marco triunfa el candidato más representativo de la derecha uruguaya: Julio María Sanguinetti, y con él el Partido Colorado (4).

Neoliberalismo

El país inicia allí un proceso de reinstitucionalización, fuertemente marcado por la presencia de los militares. De hecho, la referencia a los que los militares podían o no podían aceptar estuvo presente permanentemente en la vida de país.

Desde los gobiernos que sucedieron a la dictadura se profundiza la propuesta neoliberal, acentuándose en el segundo gobierno después de la dictadura, el gobierno del Partido Nacional que colocó como presidente a Luis Alberto Lacalle, padre del actual presidente. Propuesta neoliberal tanto en lo económico como en lo ideológico.

En lo económico se traduce, como efecto más importante, en la precarización del trabajo, la fragmentación de los trabajadores y la reducción de su poder adquisitivo. Se produce una redistribución de la riqueza a favor del capital

En lo ideológico, presenciamos la instalación en la concepción hegemónica, en el sentido común, de los conceptos neoliberales. El emprendedurismo, la política de empresa se instala como un valor ideológico para lograr el éxito económico y social.

En lo político, debemos agregar, la caída del muro de Berlín en 1989, y el blanqueo de las realidades de muchos países del bloque soviético, así como, la transición en países autollamados socialistas a políticas de mercado y relaciones sociales capitalistas.

La caída del muro de Berlín, así como la desaparición del Bloque socialista, produjo la desaparición de una propuesta hacia la cual caminar. Hasta que esto ocurriera, la posibilidad de construir una sociedad diferente, una sociedad que se imaginaba más justa y solidaria, estaba plasmada en lo que se denominó bloque socialista, o Cuba para América Latina. Durante años eso fue una referencia clara, con acuerdos o diferencias, había una propuesta a construir. La desaparición de esa propuesta y la falta de una explicación de porque se estaba derrumbando la propuesta socialista, generó un espacio fértil a las propuestas neoliberales que prácticamente se instalaron sin respuestas alternativas. Este efecto en la esfera política, junto a la precarización del trabajo y la instalación de los valores neoliberales en el sentido común, produjeron la desideologización que encontramos a comienzos del 2000 y que continuó profundizándose.

La lucha de clases fue sustituida por la conciliación de clases, cuya mayor expresión fue la reacción de la clase política frente a la crisis económica de 2002-2004. Se instala la idea de que de esta crisis el Uruguay salió sin fracturas como consecuencia de la madurez de su población. Este es un valor instalado que lleva directamente a la conciliación de clases. Sin duda la crisis del 2002-2004 la pagaron los trabajadores y sobre sus espaldas se salió de la misma.

Aquí nos encontramos a grandes rasgos en el 2005, cuando llega al gobierno el Frente Amplio (FA), quien también plantea una política de conciliación de clases, tanto en el discurso como en la práctica.

Se vuelve al discurso que habíamos oído desde los gobiernos blanqui-colorados, frente a los reclamos de los sectores populares, la respuesta fue: es necesario crecer para luego distribuir.

El FA llega al gobierno en un momento de alza internacional de los rubros de exportaciones tradicionales en el país, que permitieron una mejora importante de los sectores de trabajadores, un aumento del valor real del salario, sin que por ello se afectara los ingresos del capital. Uruguay continuará insertado en el concierto internacional, más allá de alguna pequeña modificación, principalmente como proveedor de productos derivados del agro.

La globalización fue el elemento, que en el S XXI acompañó, la propuesta ideológica del capital.

Refiriéndose a estos elementos que se sostenía desde FUCVAM en octubre de 2008.

1 – El neoliberalismo permitió una redistribución gigantesca de la riqueza. Al liberar la economía al funcionamiento del mercado, y fundamentalmente, congelar y deprimir los salarios, generó una transferencia de recursos de los trabajadores a los capitalistas, que logró mejorar circunstancialmente la tasa de ganancia.

2 – La globalización, trajo como consecuencia el ingreso al mercado laboral y de consumo de grandes zonas. China, el Sudeste Asiático e India, como las más importantes. Una consecuencia inmediata fue el descenso de los precios como respuesta a una mano de obra más barata. Abrió también estos enormes mercados al ingreso de importantes cantidades de mercancías y materias primas. Los nuevos mercados y el abaratamiento de la mano de obra permitieron la masiva venta de algunos productos, pero a la larga operó disminuyendo los precios y con ello los beneficios de las empresas erosionando nuevamente la tasa de ganancia. (FUCVAM Dirección Nacional, 2008)

En 2015, en una Asamblea Nacional, decidimos la creación de ENFORMA

ENFORMA inició su vida con varios objetivos. En un documento del 13 de setiembre de 2013 de la Secretaría de Formación de Fucvam (5), denominado “Por qué aspiramos a tener una escuela”, entre otras cosas se decía:

El movimiento ha adquirido una magnitud muy grande. Inicialmente acudían al movimiento compañeros que mayoritariamente contaban con experiencia previa de organización. Ya sea fruto de la participación sindical o en organizaciones barriales. Los años de represión y de neoliberalismo, los cambios sufridos en la matriz productiva hacen que la mayor parte de los compañeros que llegan al movimiento no posean experiencia previa. Mayoritariamente provienen de los barrios y su primera forma de organización es la cooperativa. Incluso los compañeros que provienen del movimiento sindical no poseen la experiencia de los compañeros que crearon las primeras cooperativas, por lo cual se hace más importante la formación para poder crear grupos sólidos.

A esta necesidad, se agregó, que FUCVAM contaba con varias áreas que desarrollaban tareas de formación y capacitación. La formación no solo se realizaba desde “El centro de formación”, lo cual redundaba en que existieran dentro de la estructura del movimiento diferentes propuestas y enfoques. Algunas de ellas relacionados a aspectos particulares de las tareas a asumir, en el camino hacia la vivienda y otras más generales: 1 – Gestión cooperativa. 2 – Bases del Movimiento y Declaración de principios. 3 – Talleres de obra.

Estas tres tareas no sólo se llevan adelante centralmente, sino que en muchos otros departamentos (municipalidades) se desarrollan talleres sobre temas similares a partir de la experiencia local.

Por eso, el objetivo central, que se planteó la escuela, consistió en la necesidad de profundizar el enfoque ideológico de las bases: la ayuda mutua, la democracia directa, la autogestión la propiedad colectiva, la acción gremial y la independencia político-partidaria.

Un año antes, 2012, en la Asamblea Nacional que se realizó en Covimt 9, a partir del debate allí realizado, se crearon condiciones para dar origen a un “Espacio de Formación de Formadores”. Allí se presentó las bases de lo que luego sería el libro: “Bases para la formación de nuevos cooperativistas” y sobre estas se convocó a crear este espacio de formación.

La idea central, era que los Formadores de la Escuela debían ser creados por el propio movimiento, debían de ser cooperativistas, vivir la experiencia cooperativa, para desarrollar propuestas pedagógicas a partir de la reflexión sobre la vida misma de nuestros colectivos.

En un documento posterior de la Dirección Nacional, refiriéndose a los Formadores, se dice:

... proponemos crear, a partir del espacio de intercambio que constituyó la jornada del 17 de marzo de 2012, un *“Espacio de Formación de Formadores”*.

En este espacio nos capacitaríamos, adquiriríamos herramientas e iríamos definiendo los pasos a seguir.

La participación en el Espacio nos capacitará para manejar el conocimiento necesario tanto temático como metodológico para desarrollar actividades de formación en las áreas mencionadas. Es importante concebir al proceso formativo de Formadores como un

proceso continuo y sistemático y entender esta tarea como un valioso aporte a la organización.

La tarea del formador será más potente cuanto mayor acumulación de conocimiento y experiencia concreta desarrolle. Por ende, es una opción de compromiso con el estudio y la vocación por fortalecer la FUCVAM.

Nos formamos a partir de una relación dialéctica entre teoría y práctica.

El espacio de “Formación de Formadores” tenía y tiene el objetivo de formar compañeros y compañeras en la trasmisión de la propuesta ideológica de FUCVAM.

Espacio de Formación de Formadores

Desde sus primeros pasos, en ENFORMA van a circular los conceptos, más difundidos de la Educación Popular. Sin atreverse ésta a abrazar los sin reflexión. Veíamos la necesidad de un abordaje serio de la E.P., un abordaje que escapara a las visiones esquemáticas y simplistas. 2017 fue un momento de inflexión en lo referente a la E.P. La idea instalada era y es no reproducir sin reflexionar, estudiar e investigar.

En marzo de 2017 desde la Escuela se veía la necesidad, de profundizar en la formación de sus integrantes. Es así como en un documento interno se plantea:

Analizando el desarrollo de las diferentes experiencias de Formación de Formadores (2012 -2013/2014- 2015/ 2016) encontramos oportuno focalizar en ciertos contenidos y metodologías, que hacen al quehacer diario en nuestra practica militante y en nuestra tarea

de formación, sea nuestra propia cooperativa como en las tareas asumidas en la Escuela.

Es importante que, como formadores, haya claridad en los conceptos que refieren a la educación popular, haciendo hincapié en los objetivos de la misma, como herramienta política de la Escuela y del Movimiento. Y en consecuencia el manejo de metodologías de trabajo desde esa concepción. No basta un aprendizaje de técnicas y dinámicas grupales si no se comprende el para qué y el qué de los temas a tratar en formación y sobre todo el fundamento político e ideológico que el movimiento demanda en tanto defensa y extensión del modelo cooperativista que da identidad a la FUCVAM.

En ese sentido, consideramos importante encauzar el desarrollo de este curso desde el análisis concreto de nuestra praxis, como militantes cooperativistas y formadores, implica estudio de teoría, por un lado, de la práctica por otro y de la confluencia de ambas. La coherencia de nuestras ideas y nuestro quehacer diario como militantes es prioridad, somos parte del movimiento, de una organización social con historia de lucha, resistencia y militancia, lo que implica una responsabilidad ética y política en cada acción que emprendemos en nombre de la FUCVAM.”

Es así como se inicia una discusión basada en el estudio y la reflexión sobre la práctica, sobre como ENFORMA entiende y aplica la educación popular.

El primer documento que hace la escuela sobre el tema es de octubre de 2017, titulado *“LA EDUCACIÓN POPULAR COOPERATIVISTA DE AYUDA MUTUA Y PROPIEDAD COLECTIVA”* (ENFORMA 2017).

De esta primera etapa en la búsqueda de nuestra propuesta de educación podemos sintetizar algunos principios básicos:

- *Entendemos la pedagogía como los resultados de la reflexión sobre el hecho educativo. Como una construcción colectiva de conocimiento, en una forma participativa, sin relaciones jerárquicas, desde y en la práctica cooperativa.*
- *Reivindicamos una educación política.*
- *Impulsamos una ética: el hombre como fin no como medio.*
- *Trabajamos para el fortalecimiento de las organizaciones sociales*
- *Reivindicamos el protagonismo de los sectores populares.*

No hablamos de educación cooperativa sino hablamos de educación popular basada en la Declaración de Principios de FUCVAM y en su organización.

Saberes adquiridos por el colectivo, que hoy pautan el trabajo de los diferentes compañeros(as) en las tareas de formación.

En el documento “Cooperativismo y educación popular” de diciembre de 2018 exponíamos algunos de las conclusiones de estos años que guían nuestra práctica.

La autogestión –como la ayuda mutua– no es autogestión individual sino colectiva, es del colectivo sobre los destinos del colectivo; por lo cual resulta de vital importancia la aplicación sistemática de la democracia directa y no de la democracia representativa. Sin la democracia directa la autogestión colectiva no se realiza. **Esto nos habla de que para decidir y avanzar debemos necesariamente fortalecer los vínculos.**

Desde el punto de vista filosófico, requiere la construcción de una cultura alternativa. Insistimos, cultura contra hegemónica, que solo se puede lograr desde dentro de las colectividades, en confrontación teórico-práctica con el sistema.

Por esta razón es que ENFORMA prioriza el desarrollo de esta conciencia social a través de la educación, basada en una práctica transformadora. Acción y reflexión son la base del desarrollo de la conciencia.

Existe la necesidad de capacitarnos técnicamente en muchos aspectos, pero esta capacitación no construye de por sí cooperativismo. Capacitación que, en manos de cooperativistas sin conciencia crítica, reproduce formas encubiertas del capitalismo. Las cooperativas despegadas de la lucha en la calle junto a la clase obrera son fácil presa de los valores capitalistas.

ENFORMA asume la Educación Popular como herramienta para el desarrollo de conciencia de nuestros asociados, conscientes de que la sola capacitación técnica no evita las deformaciones en la práctica cooperativa (ENFORMA, 2018).

Para la escuela es fundamental el enfoque político de la propuesta educativa.

Nuestros formadores tratan de educarse-educando sobre la base de la Educación Popular. Construir una metodología de trabajo sobre esta base en la práctica misma. Metodología en permanente construcción a la interna de la organización.

La Educación Popular, para lograr ser tal, debe partir de la realidad de los colectivos sobre los cuales trabajamos. Pero no de la idea de esta realidad que tienen los formadores sobre esos colectivos, sino de la realidad entendida por ellos mismos, de cómo la ven y sienten. Es partir de su realidad, no como la analizamos como formadores, sino como la analizan y la sienten ellos mismos. Esto determina una

primera tarea de los formadores, ayudar a los colectivos a definir su realidad.

La aproximación a la realidad, como la percibe cada uno de los colectivos, nos permite identificar junto con estos la problemática central. Esta identificación debe transformarse en una guía para la acción, que comienza por construir en colectivo una propuesta de modificación de esta realidad así identificada. Esto se continúa con el intento de llevar a la práctica la solución a la que se ha arribado y analizar en colectivo las consecuencias de este intento. Encarado en forma dinámica, nos permite construir una propuesta crítica sobre la realidad y la práctica de cada colectivo, así como sobre la educación que lleva adelante la organización (ENFORMA, 2018).

Evaluación de los procesos de enseñanza/aprendizaje

No hay una coincidencia directa entre los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje. Está aceptado ya hace años en la enseñanza formal, de que lo que se enseña desde el docente, no necesariamente será integrado como un saber por parte del estudiante.

No hay técnica didáctica ni propuesta pedagógica que nos aseguren o nos permitan prever los resultados de cualquier propuesta relacionada a la transferencia de conocimiento o la creación de saberes.

Esto en la enseñanza formal, en la cual no hay una confrontación entre la sociedad en que vivimos y el conocimiento que se intenta transmitir al alumno.

Un primer elemento, para evaluar los resultados, es que no hay una relación directa entre enseñar y aprender.

En el caso de la propuesta cooperativa en general y más en particular la propuesta cooperativa de FUCVAM hay un segundo y central componente a considerar.

En la declaración de principios de FUCVAM se sostiene:

Construimos un pensamiento, una cultura, que es otra opción al pensamiento dominante, con el objetivo de mejorar la calidad de vida de los trabajadores a través de una equitativa distribución de la riqueza

Este segundo componente está asociado al hecho de que el correcto funcionamiento de las cooperativas basado en la autogestión, la ayuda mutua, la democracia directa y la propiedad colectiva como la entiende FUCVAM, constituyen una propuesta contra hegemónica.

Un colectivo que le permite y le exige, no solo debatir y resolver los problemas de vivienda, sino encarar numerosos aspectos de la vida; (la cooperativa) **se transforma en una forma de vivir, basada en la construcción permanente de comunidad y solidaridad...**

Las dificultades se hayan en el desarrollo de una conciencia crítica, anticapitalista, autogestionaria, solidaria; basada en la igualdad, apuntando a comprender que el cooperativismo de vivienda de usuarios transforma la vida privada en pública. Esta transformación choca con la educación recibida, con la forma en que nos educaron para encarar y resolver los problemas en el marco de la sociedad en que vivimos. (ENFORMA, 2017)

Propuesta contra hegemónica, que se ve combatida diariamente fuera de las cooperativas por la propuesta hegemónica y eso se refleja en

la práctica cooperativa, consolidando una concepción de cómo deben funcionar las cooperativas que hace más a la propuesta capitalista, que a la propuesta sostenida desde la federación.

Lo que respalda el desarrollo de la propuesta FUCVAM, es la lucha contra hegemónica., basada en la reflexión sobre la práctica cotidiana y en particular sobre la práctica de lucha en la calle por la obtención de las reivindicaciones del movimiento.

La construcción de una propuesta contrahegemónica se realiza a través de la conjunción de dos acciones, la lucha gremial contra el capital y la lucha educativa a la interna de cada cooperativa en el quehacer diario. Si una falla, no se consolida la acción contra hegemónica.

La movilización, por si sola, no crea conciencia, tampoco lo hace la actividad formativa sin la movilización. El logro es a través de la adecuada conjugación: acción/reflexión/acción en todos los escenarios.

La importancia de la educación cooperativa – El hoy

Creo que hemos abundado para poder decir que la educación es un fenómeno de contexto, educamos en función de un objetivo determinado, a una población determinada, no educamos en general, en abstracto. En síntesis, la educación al decir de Freire es un acto político. Núñez nos dirá (2005) referenciando a Freire “*toda educación es, además de un acto pedagógico, un acto político*”, entendiendo por acto político, todo acto que nos sirve, que no permite vivir en sociedad, en el significado más amplio.

Siguiendo a estos mismos pensadores diremos que el acto de educar tiene una clara intencionalidad política, referencia a una propuesta a un sueño.

Como dijimos al principio no existe la educación cooperativa en general, por eso aquí vamos a referirnos a la educación cooperativa desde FUCVAM, desde nuestra “Declaración de Principios”

Posicionados en nuestra declaración, deberíamos contestarnos tres preguntas:

- ¿Para qué educamos?
- ¿A quién educamos?
- ¿En qué contexto educamos?

Lo cual, no sólo nos ayuda a establecer el contenido y la metodología de la propuesta educativa, sino también nos va a ayudar, luego de poner en marcha las propuestas educativas, poder valorar los resultados de estas.

1 - ¿Para qué educamos?

Educamos, no solo para construir nuestra vivienda y el hábitat que las rodea, sino indisolublemente unido a ello para llevar adelante los objetivos contenidos en nuestra Declaración de Principios, preparándonos para esa lucha.

Esta es entonces la primera gran conclusión, educamos para luchar por nuestras reivindicaciones, junto a los trabajadores, por una redistribución justa de la riqueza y en contra de todo tipo de explotación. Somos mucho más que un movimiento que construye vivienda, y es esto lo que nos ha proyectado como una solución sustentable en el tiempo.

2. ¿A quién educamos?

Educamos a quienes desean construir su vivienda y hábitat, utilizando la cooperativa como vía, en calidad de usuarios de las viviendas. Construyen en un único acto las viviendas y el colectivo que

las va a habitar, utilizando como herramientas la Autogestión, a partir de la Democracia Directa, y la Ayuda Mutua como base de la solidaridad, siendo usuarios de sus barrios.

Sin olvidarnos, que en el mismo acto construimos el movimiento que hizo sustentable esta propuesta.

En las cooperativas de vivienda, más que en cualquier otra forma de cooperativismo, el papel del grupo social, el papel de la comunidad es fundamental. Recuérdese que no es que el socio o socia pase algunas horas en la cooperativa y luego se retire a su vida privada. Vive en la cooperativa con su familia, está en ella permanentemente y la abandona para realizar tareas personales: trabajo, estudio, deporte, etc. Algunas de estas tareas pueden a su vez ser desarrolladas en parte dentro de la cooperativa o barrio cooperativo. Siempre se retorna al colectivo. Un colectivo que le permite y le exige, no solo debatir y resolver los problemas de vivienda, sino encarar numerosos aspectos de la vida; se transforma en una forma de vivir, basada en la construcción permanente de comunidad y solidaridad.

La cooperativa transforma la vida privada en pública. Transformación que requiere un cambio en la mentalidad de compañeras y compañeros. Requiere el desarrollo de la conciencia social.

Como dije, el proyecto tiene dos componentes, inseparables: la construcción de las viviendas y la construcción del proyecto social que luego las habitará; construidos en el mismo acto y en permanente contradicción con el sistema en que nos encontramos, en la misma lucha contra el sistema que se construye FUCVAM. ENFORMA debe educar para estas tareas, unas sin la otras hacen renga la propuesta.

Las cooperativas entendidas de acuerdo con su origen nacen como una respuesta a la opresión capitalista y solo entendidas así no pierden su esencia.

La propuesta cooperativa como respuesta

En el siglo XIX se extienden por toda Europa una serie de movimientos revolucionarios que tienen especial importancia en Inglaterra y Francia; que hacen exigencias tanto de carácter político como social a nombre de los trabajadores.

Se extienden por toda Europa los sindicatos obreros como forma de defensa de los derechos de los trabajadores.

En este marco surge otra forma de resistencia a la miseria generada por el capital, las Cooperativas.

La propuesta cooperativa nace en Inglaterra, el 24 de octubre de 1844, cuando un grupo de 28 tejedores y tejedoras desocupados constituyeron la Rochdale Society of Equitable Pioneers (Sociedad Equitativa de los Pioneros de Rochdale). En la búsqueda de una solución a las desfavorables condiciones laborales y económicas del momento, los impulsores de la asociación se reunieron bajo el amparo de una entidad cuyo objetivo se orientaba a forjar una distribución equitativa de los beneficios del trabajo, frente al modelo de lucro y explotación exacerbada que el sistema capitalista expandía globalmente.

Los 28 cooperativistas tenían fuertes vínculos con los movimientos de resistencia al capital de su época, siendo cartistas, owenistas, socialistas y defensores de los derechos del hombre. Las cooperativas nacen desde una respuesta de resistencia.

Los antecedentes de esta propuesta los debemos rastrear en las propuestas de Robert Owen, considerado también uno de los creadores de socialismo utópico.

Robert Owen defendía la posibilidad de desarrollar un sistema económico alternativo basado en la cooperativa y no en la explotación. Su planteamiento era utópico, pero la necesidad era real, porque pretendía sustituir el sistema capitalista por otro más justo. Desde su perspectiva los obreros debían unirse para crear una nueva realidad europea basada en cooperativas que fuesen más rentables que las industrias: cooperativas de producción y cooperativas de distribución.

En 1829 crea la Asociación Británica para la Promoción de la Ciencia Cooperativa y en 1832 ya se contabilizaban unas quinientas sociedades cooperativas de distribución y de producción, estas últimas vinculadas estrechamente a las organizaciones obreras.

En 1833 puso en marcha una nueva iniciativa —la creación de un gran sindicato nacional con la doble finalidad de coordinar las acciones reivindicativas obreras y de alcanzar una economía socialista basada en la cooperación— que se concretó al año siguiente con la fundación de la Gran Unión Consolidada de los Oficios, pero a pesar del éxito inicial a los pocos meses tuvo que disolverse a causa de la presión de los patronos.

A pesar del fracaso esa experiencia sindical demostraba que el sindicato de masas era posible y que se podían plantear alternativas al sistema capitalista, a través de las cooperativas de producción.

Es interesante esta relación entre la propuesta cooperativa y la lucha obrera, que el capital reprimió en uno de los países económicamente más avanzados de su época.

Sin embargo, en esto, como en otros tantos aspectos, el sistema capitalista aprende. Dejo de reprimir al cooperativismo y le dio un lugar en el marco de la economía capitalista, la condición fue y es que acepte las reglas del sistema, sus leyes, sus reglamentaciones.

Recordemos que bajo dictadura (6) FUCVAM tuvo que cerrar la planta de prefabricado por competencia desleal, según las reglas del capital, por la utilización de la mano de obra benévola para producir mercancías. Las cooperativas pueden utilizar la mano de obra benévola cuando lo hacemos para producir un bien de uso, nuestras viviendas, pero no cuando la usamos para producir un bien que tiene por destino el mercado capitalista. Allí rigen las leyes del capital, y tras la fachada de defensa del trabajador, nos dicen que no podemos usar el trabajo benévolo para generar un bien competitivo y que dé de comer a la familia trabajadora. Allí las reglas deben ser las del capital. Es allí cuando la cooperativa pierde su esencia. Si el cooperativismo acepta las leyes del capital puede llevar a delante su tarea. El capital comprendió que si no lo combate puede ayudar a sobrellevar algunos problemas derivados de la explotación capitalista.

Tenemos aquí entonces una gran contradicción, la contradicción entre la aceptación por el sistema dominante del cooperativismo como una propuesta para resolver algunos de los problemas que el mismo genera como la desocupación, la falta de vivienda, el encarecimiento de los productos de primera necesidad, así como la falta de crédito para las familias más humildes. Para ello debe realizar las actividades en el marco de la normativa capitalista, lo cual condena muchas veces el futuro de estos proyectos.

Por ejemplo, dentro de las cooperativas se reproduce la explotación capitalista, muchas veces argumentadas como una

necesidad, posibilitada por la legislación existente, con un límite, pero explotación al fin.

Esta aceptación, por parte de las cooperativas, tiene un efecto ideológico no menor, si como dice Marx, el hombre es lo que hace y no lo que dice que hace. Si la idea en la cabeza de los hombres es expresión de las condiciones sociales de producción, no queremos ni pensar que ideas refuerza la aceptación de la reglamentación capitalista, como puede ser el contar con trabajadores asalariados dentro de las cooperativas, por muy bien que los tengamos. Sobre todo, cuando estas cooperativas generan un producto cuyo destino es el mercado y no el uso.

En 2011, FUCVAM propuso a un colectivo que se planteaba promover la autogestión obrera definir que era un “emprendimiento autogestionado por los trabajadores”. En el mismo participaban cooperativas de vivienda, de trabajo, sociales, empresas recuperadas, la Coordinadora de Economía Social y la Unidad de Estudios Cooperativos de las Universidad de la República. Todo marchó bien hasta que FUCVAM propuso, desde nuestra Declaración de Principios, que “un emprendimiento autogestionado por los trabajadores debería tender a la eliminación de la explotación del hombre por el hombre”. En el espacio quedamos FUCVAM, la Universidad, la Coordinadora de economía solidaria y PROFUNCOOP una cooperativa de trabajadores metalúrgicos afiliados al UNTMRA (Unión Nacional de Trabajadores del Metal y Ramas Afines), lo cual no deja de ser significativo.

Tenemos aquí nuestra segunda conclusión. Como estábamos diciendo, estamos frente a una gran contradicción entre el cooperativismo aceptado por el sistema y el cooperativismo como propuesta alternativa al mismo, como una opción en busca de una sociedad más justa y solidaria. La educación llevada a delante por FUCVAM-ENFORMA debe tender a levantar esta contradicción.

3. ¿En qué contexto educamos?

Educamos en el marco de lucha contra la explotación y la desigualdad, sobre la base de la praxis, utilizando la praxis freiriana como método, teniendo como referencia permanente la lucha de nuestro movimiento.

Educamos en contra de la propuesta hegemónica, por la creación de una cultura contrahegemónica, en forma permanente, como son permanentes los mensajes que desde el capital nos llegan por la consolidación de su propuesta individualista y autoritaria.

Siguiendo a Freire y a Marx, partiendo de la base de que la conciencia de los hombres es el reflejo de su práctica dentro de las relaciones sociales de producción imperantes, la propuesta de FUCVAM-ENFORMA tiene a impulsar a nuestros colectivos a reflexionar sobre su práctica en función de la propuesta antes desarrollada, a generar a partir de allí propuestas de modificación de su realidad, para volver a reflexionar sobre los logros alcanzados.

Las dificultades se hayan en el desarrollo de una conciencia crítica, anticapitalista, autogestionaria, solidaria; basada en la igualdad, apuntando a comprender que el cooperativismo de vivienda de usuarios transforma la vida privada en pública. Esta transformación choca con la educación recibida, con la forma en que nos educaron.

Tenemos aquí la tercera conclusión. FUCVAM-ENFORMA prioriza el desarrollo de esta conciencia social a través de la praxis, de una práctica transformadora donde acción y reflexión son la base del desarrollo de la conciencia.

Existe la necesidad de capacitarnos técnicamente en muchos aspectos, y junto a ello de educarnos políticamente, pero esta capacitación, técnica o política, no construye de por sí cooperativismo.

Capacitación que, en manos de cooperativistas sin conciencia crítica, reproduce formas encubiertas del capitalismo. Las cooperativas despegadas de la lucha en la calle junto a la clase obrera son fácil presa de los valores capitalistas.

ENFORMA asume la Educación Popular como herramienta para el desarrollo de conciencia de nuestros asociados, conscientes de que la sola capacitación técnica no evita las deformaciones en la práctica cooperativa.

La capacitación técnica de los cooperativistas, así como la formación política de los militantes de nuestra federación es fundamental para la propuesta de FUCVAM, para desarrollar el cooperativismo de vivienda de usuarios por ayuda mutua como una alternativa de lucha de los sectores oprimidos y explotados.

Los componentes más difíciles de asumir en nuestra propuesta cooperativa, más allá de la Ayuda Mutua, son la Autogestión y la Propiedad Colectiva. La autogestión entendida como la gestión del colectivo y no como la gestión de algunos de sus integrantes. Por esta razón uno de los componentes más importantes de la práctica de nuestras cooperativas es la democracia directa en contraposición a la democracia representativa, en la cual nos educa la sociedad en que vivimos.

Esta necesidad de educarnos sobre la práctica nos ha llevado a cuestionar prácticas educativas que no cuestionan los valores con los cuales arribamos a las cooperativas.

Con este fin es que el desarrollo de conciencia no viene desde fuera de nuestra organización, sino que surge de la reflexión de nuestra práctica. La Educación Popular desde el interior de la organización social, del análisis de la experiencia de cada cooperativa y del

movimiento en su conjunto. La Educación Popular no como método neutro de construcción de conocimiento, sino como concepción filosófica que nos impulsa a construir una cultura contra hegemónica a partir del análisis de la experiencia de la lucha contra el capital. Una educación con un alto sentido político, que apunta a desentrañar cuales son las causas de la injusticia y a generar una propuesta modificadora de la realidad. Esta educación debe partir de la práctica, cuestionarla, generar una respuesta de modificación de ésta y volver a la práctica, en el marco de la organización social que nos agrupa.

Nuestros formadores tratan de educarse-educando. Construir una metodología de trabajo sobre esta base, en la práctica misma. Metodología en permanente construcción a la interna de FUCVAM-ENFORMA.

La concepción de Educación Popular que el movimiento está construyendo a partir de sus prácticas cooperativistas y de la lucha política, económica, social y cultural, se sustenta en sus principios cooperativos y en el poder de la Organización (FUCVAM).

Esta concepción se ha ido estructurando y consolidando a través de un proceso de acumulación de experiencias y su correspondiente análisis, proceso que es continuo y de revisión constante.

Como entendemos la Educación Popular

La Educación Popular, para lograr ser tal, debe partir de la realidad de los colectivos sobre los cuales trabajamos. Pero no de la idea que de esta realidad tienen los formadores, sino de la realidad como la entienden estos colectivos, de cómo la ven y sienten. Es partir de su comprensión de su realidad, de cómo la analizan y la sienten ellos

mismos. Esto determina una primera tarea de los formadores, ayudar a los colectivos a definir su realidad.

La aproximación a la realidad, de cómo la percibe cada uno de los colectivos, nos permite identificar junto con ellos la problemática central. Identificación que debe transformarse en una guía para la acción, acción que comienza por construir en colectivo una propuesta de modificación de esta realidad identificada. Esto se continúa con el intento de llevar a la práctica la solución a la que se ha arribado y analizar en colectivo las consecuencias de este intento.

Esto exige, no sólo la formación permanente de nuestros educadores, si no, construir la capacidad profesional y humana necesaria para emprender esta ruta pedagógica. El proceso de enseñanza y aprendizaje será precisamente un itinerario en construcción, teorizando a partir de las experiencias cooperativas y de lucha, sobre la base de una relación horizontal con todos los actores involucrados en las mismas. Los compañeros no sólo deberán posicionarse con una actitud crítica a efectos de conocer y documentar las experiencias, para asesorar y compartir modos de hacer con los cooperativistas, sino además realizar el esfuerzo de elaborar la síntesis de los aprendizajes incorporados en la práctica y en el diálogo con los actores, para poder, a partir de ellos, continuar el ciclo de investigación-acción.

Si seguimos el pensamiento de Freire, la “pedagogía de los oprimidos como abstracción no existe”, una verdadera pedagogía de los oprimidos se da en un *aquí y ahora* concreto, en un momento histórico concreto, en un lugar concreto, que podemos generalizar como experiencia de esos hombres pero que nunca puede ser trasladada en forma automática a otros *aquí y ahora*.

Por eso ENFORMA ha estado, está y estará en una búsqueda permanente de esa pedagogía del oprimido, partiendo de la realidad de esos hombres que intentan *estar siendo* por su liberación (Freire, 2002).

La educación como práctica de la libertad, al contrario de aquella que es práctica de la dominación, implica la negación del hombre abstracto, aislado, suelto, desligado del mundo, así como la negación del mundo como una realidad ausente de los hombres (Freire, 2015, p.92)

El objetivo es la construcción pedagógica que tiene como base fundamental la reflexión, permanente y crítica (Freire, 2015), sobre el *quehacer* diario, para rehacer constantemente la propuesta de transformación.

Construcción pedagógica que debe y tiene que ser permanente para contrarrestar la acción de los aparatos ideológicos (Althusser, 1968), para contrarrestar el opresor introyectado en el oprimido (Freire, 2015).

¿Cómo tratamos de realizar esto hoy? ¿Con que nos encontramos al llegar a una cooperativa?

Cada cooperativa construye una visión colectiva, un conjunto de ideas y representaciones que son la explicación de su funcionamiento y que establece la forma de relacionamiento entre sus integrantes; que los justifica en sus acciones, que les permite entender la realidad y la diferencia de las demás cooperativas.

ENFORMA, se acerca a una cooperativa se relaciona con ese conjunto de ideas, con esa propuesta superestructural. Conjunto de ideas plagada de contradicciones, con sentimientos y pertenencias asociados. Las reacciones de sus integrantes estarán condicionadas por esta construcción colectiva que no conocemos. Esto es parte de lo que hay que conocer y respetar si queremos formar.

Debemos tratar de determinar cuál es la capacidad crítica de ese colectivo y de qué forma ese conjunto de ideas, le permite saber y comprender la realidad.

La causa por la cual ENFORMA llega a una cooperativa, puede ser variada pero siempre se da en ese marco. Si se va a informar, recibirán la información a través de esas ideas/sentimientos y a través de ellos interpretarán esa información, si se va por algún tema en debate, también pasarán nuestras propuestas a través de ese conjunto de ideas/sentimientos y si se va convocando la formación sucederá lo mismo.

Ese conjunto de ideas/sentimientos por supuesto no está exento de las afinidades y los rechazos a la FUCVAM.

En conclusión, nos encontramos con una construcción colectiva que debemos modificar y a través de la cual nos reciben e interpretan.

Esas ideas y conceptos establecen también, la forma en que se relacionan entre ellos, como se ven unos a otros y los códigos y categorías que se manejan para relacionarse. Nuestra injerencia que trata de modificar de alguna manera todo esto estarán transversalizada por esta realidad.

Lo que tenemos dentro

Nuestras acciones están condicionadas por la interpretación que poseemos de la realidad, del contexto en que nos encontramos.

Las mismas pueden ser fruto de una actitud meditada, de una reflexión o de una reacción espontánea. Por supuesto, entre ambas hay una serie de situaciones intermedias, como puede ser: reacciono espontáneamente y luego corrijo en función de una reflexión, o actúo en función de una reflexión, pero luego sucede algo nuevo y actuó en forma espontánea, etc.

Ya sea que nuestra acción sea fruto de una reflexión o no, detrás de ella hay una cantidad de conceptos, ideas, que la respaldan; ideas y conceptos asociados a sentimientos.

Cada acción está respaldada por una idea o concepto que nos impulsa y se encuentra sedimentada en un sentimiento.

Debemos tener presente esto cuando debatimos o intercambiamos, ya sea con una persona o con un colectivo.

El colectivo también es gobernado por un conjunto de ideas y conceptos consolidados en un conjunto de sentimientos que le dan fortaleza. Eso es lo que llamo ideología.

Comúnmente no es la concepción que de ideología se tiene, en general la idea más común de ideología está relacionada a lo que podemos definir como: un conjunto de ideas, encerradas en una teoría, que refleja una forma de ver e interpretar el mundo. Es así como hablamos de ideología política, ideología religiosa, ideología económica, etc.

Sin embargo, quiero transitar por este otro concepto de ideología: conjunto de ideas y valores que respaldan el comportamiento social y político de las personas y, por tanto, de los colectivos.

La ideología cómo el conjunto de ideas y valores que un colectivo, una formación social concreta, construye en el tiempo y que forman parte sustancial de su cultura. Estas ideas y valores se encuentran en la base de como una colectividad concibe y se concibe, piensa y se piensa y siente y se siente. A ella llegan propuestas y siempre las redefine y reinterpreta a la luz de esto que llamaremos, para intentar ser más claros, basamento ideológico.

Pueden estar en contraposición, lo que las personas tienen como respuesta personal, con la que tiene el colectivo en el que se encuentran; pero tiene algo en común. Ese algo en común es lo que está en la esencia de su pensamiento ideológico, es esto que llamo “basamento ideológico”.

Este basamento ideológico siempre está en relación con el centro duro de la propuesta hegemónica y va a teñir todas las respuestas de quienes integran el colectivo, coincidan con las respuestas que este genera o seamos críticos a las mismas.

El colectivo llamará a esto “sentido común”.

En general, con la afirmación: “es de sentido común”, hacemos referencia a la necesidad de juzgar y decidir en forma razonable, situaciones de la vida cotidiana, decidiendo con acierto. En general refiere a aquello que es válido por sí mismo.

Por supuesto, no es muy difícil concluir, que esto que llamamos “sentido común”, está fuertemente influido por estas ideas que integran el basamento ideológico, por las concepciones ideológicas hegemónicas. Por esa misma razón las respuestas de sentido común son vistas por la

generalidad de los integrantes del colectivo, como “las respuestas más lógicas”, las más sensatas, acordes a ese basamento ideológico.

Ahora bien, cuando intercambiamos con otra persona o con un colectivo, debemos tener esto presente. Sus afirmaciones, sean fruto o no de una reflexión, están asentadas, apoyadas en estas ideas, que las justifican y argumentan y, en sentimientos que estas ideas despiertan.

No es menor tomar en cuenta que los sentimientos juegan un papel fundamental en lo que creemos, hacemos y pensamos. Cuantas veces pensamos algo y nos sentimos molestos por lo que pensamos, y cuantas veces termina incidiendo en nuestro comportamiento estos sentimientos más que nuestras reflexiones.

La indiferencia y la frialdad, en las reacciones son también sentimientos. Sentimientos que poseen otros detrás aún más difíciles de sacar a luz. Tanto más difíciles cuanto más tiempo los llevamos trabajados.

Esto tiene muchas derivaciones, pero antes de entrar en ellas quiero dejar establecido que, si queremos remover ideas, desarrollar un pensamiento crítico, debemos remover estos sentimientos, y las ideas asociadas a ellos.

Remover conceptos y sus sentimientos asociados, remover este todo altamente dinámico y dialectico; es sumamente difícil. Solo la reflexión permanente sobre la acción que de él surge nos puede permitir hacerlo

Recordemos que cada uno, cada persona, tiene sentimientos hacia sí mismo. Uno de los puntos centrales de apoyo de estos sentimientos, es lo que hasta hoy ha construido y que, si pretendemos deconstruir, modificar, generará resistencia sumamente enconada, huidiza, reincidente y honestamente perseverante.

Incluso, en aquellos casos que se acepte la necesidad de aprender constantemente, este aprendizaje se realiza con una orientación, apoyada en lo que es la historia personal de cada uno.

Pensando en los colectivos tenemos allí un doble juego.

Esta lo que el colectivo ha construido, esa forma de pensar la realidad y de pensarse a sí mismo a que nos referimos, pero a su vez tendremos que hay responsabilidades individuales dentro de ese colectivo, tanto de las ideas dominantes como de aquellas que están en contradicción con estas.

Las ideas, que de nuestro arribo surjan, se aceptaran o rechazarán, en función del sentido común construido y los papeles jugado, hasta ese momento, por cada uno de sus integrantes.

Esto nos habla de la complejidad de la propuesta que llevamos adelante cuando tratamos de trabajar sobre los colectivos que integran las cooperativas.

Las ideas que se encuentran en los contenidos ideológicos de las cooperativas están fuertemente influidas por las concepciones hegemónicas de la formación social en la cual se encuentran y cuando tratamos de modificar el comportamiento de estos colectivos la resistencia provendrá de este basamento ideológico, basamento respaldado fuertemente por la historia del colectivo y la propuesta hegemónica. Por lo cual la tarea de modificar estos comportamientos debe partir de las ideas existentes, desarrollar reflexiones sobre la práctica que generan, y definir nuevas acciones, despertando nuevos sentimientos.

Algunas reflexiones personales sobre los talleres que he participado

Creo que la reflexión sobre lo que hacemos es básico para que podamos avanzar en nuestra capacitación como educadores de ENFOMA, por lo cual pongo aquí como me veo frente a la tarea de encarar un taller.

Se puede decir que hace nueve años que participo en talleres realizados desde ENFORMA, talleres de diferente tipo.

¿Siempre los he encarado de la misma forma? Por supuesto que no.

Frente a cada taller en que debo participar lo primero que me pregunto es: ¿Cuál es mi tarea aquí? ¿Qué debo hacer?

Esto ya no me resulto tan sencillo y ha cambiado con el correr del tiempo, con la maduración y la transformación de ENFORMA.

Como creo que esto es lo fundamental me lo pregunto una y otra vez.

Trataré de responder como veo/siento esto hoy, agosto de 2020.

Estoy frente a la computadora y me lo pregunto para hacerlo consciente.

Me contesto que siempre mi presencia frente a un taller tiene un motivo. Podemos decir, un titular. Ejemplo: “Taller sobre funcionamiento de comisión fiscal.”

Mi intención es lograr alcanzar en conjunto una serie de conclusiones sobre los temas que preocupan al colectivo. Mi tarea es guiar esa búsqueda y no sustituirla. Esta sería una primera actitud de trabajo, que llamaré A1 (o hipótesis 1).

A1 – Cuando voy a una cooperativa no voy a llevar una solución sino a guiar al colectivo en la búsqueda de respuestas a sus inquietudes.

¿Aporto algo? Toda mi experiencia y conocimiento y la responsabilidad de que sea una jornada frutífera para el colectivo que me convoca.

En general no conozco el colectivo, aunque ya haya estado, pues los mismos se transforman permanentemente. Esto quiere decir que debo conocer o reconocer su idiosincrasia, sus problemas y las soluciones puestas en juego. No puedo guiar sin conocer. Saber de ellos. Por lo cual debo plantearme dedicar el tiempo necesario a saber de ellos.

Se que podemos decir de muchas cooperativas que conocemos su historia porque estuvimos con ellos muchas veces. Si bien esto es cierto. La verdad es que no sabemos cómo se ha procesado la transformación de ese colectivo desde que estuve la última vez. Por lo cual debo indagar y no debo dejarme influir por lo que fue. No debo olvidar lo que se pero no me debo guiar solo por ello.

A2 – Frente al colectivo debo dedicarme todo el tiempo que sea necesario a interiorizarme de los problemas. De los intereses fundamentales, de las soluciones puestas en marcha y de los resultados de estas.

Este tiempo para escuchar lo que me pueden contar sobre ellos es un tiempo de investigación y nuestra cabeza no debe estar ocupada en pensar que le vamos a contestar sino en que más debo saber de ellos. Esta actitud no debe desaparecer nunca. Aun cuando ya hayamos avanzado y estemos encontrando caminos en nuestra búsqueda, debemos estar atentos a los elementos que nos puedan aportar información del colectivo sobre el que trabajamos, pues pueden decirnos cosas nuevas sobre lo que estamos haciendo.

En una palabra, debemos apagar nuestra radio interna, para poder concentrarnos en su realidad, en tratar de comprender su realidad, para así ayudar a generar propuesta de cambio.

Detectar que temas les interesan, cuales son el centro de su reflexión y sobre los cuales guiar sus conclusiones.

Comenzada la búsqueda de nuevos saberes, para construir caminos a transitar, debo aportar aquello que ayude a entender los que pasa, conceptos, situaciones que permitan redescubrir saberes, de los cuales, podamos apoderarnos desde esta nueva situación.

¿Cuándo preparo mi intervención en el taller? Bueno, el primer taller tiene un fuerte componente de investigación que me impide llevar algo programado.

En la segunda instancia suelo llevar alguna propuesta, que cuestione la realidad encontrada y nos oriente en la búsqueda de un camino a transitar.

A3 – Debo volcar la información de forma tal que se puedan apoderar de ella.

Para apoderarse de posibles soluciones es necesario se sientan comprometidos con lo que sucede, deben enfrentarse a los problemas que se fueron detectando, que no se sientan externos a los mismos: estos problemas existen y ellos son responsable por acción u omisión.

Con ese fin es necesario rastrear como se han ido generando. No buscar los responsables, responsables somos todos, sino buscando la justificación de su existencia hoy.

Por último, sobre lo encontrado construir un plan de acción.

A4 – ¿Qué va a hacer el colectivo para mejorar, para modificar esta situación?

Cuántas reuniones llevará esto. No se puede saber antes de empezar.

A6 – Lo sabré al terminar y no siempre sale, depende de la disposición del colectivo.

Nuestra visita a una cooperativa, no para informar, sino para avanzar en los problemas internos, debe finalizarse con una propuesta de cambio. El intercambio que se desarrolla entre ENFORMA y la cooperativa, o el colectivo con el cual estemos trabajando, debe cerrar cada instancia con una propuesta, no nos referimos a una gran declaración de transformaciones, sino de pequeñas modificaciones, para generar una perturbación práctica sobre la cual poder luego reflexionar y avanzar hacia modificaciones mayores. Una especie de “efecto mariposa”. Una pequeña propuesta, que no será fácil de instalar, pues casi en seguida recibirá la resistencia de las ideas ya instaladas.

Este camino teórico práctico, estará influido por las coyunturas sociales en que se desarrolla. Las luchas sociales apoyaran las ideas de cambio que porta nuestra propuesta, las condiciones de bonanza social apoyaran la injerencia de las ideas capitalistas dominantes.

ENFORMA plantea a través de la acción/reflexión/acción desarrollar conciencia crítica y cooperativismo de usuarios, dos cosas que son dos caras de la misma moneda.

Por lo tanto, todo esto nos lleva a decir que los resultados dependen de un cúmulo de razones y que no son ni serán jamás lineales y que cualquier lectura simplista de los mismos será incorrecta y coyuntural.

¿Esto invalida la formación? NO, solo nos dice la necesidad de ser prudentes en los aplausos y condenas de las propuestas. Nos dice de

la necesidad de la reflexión metódica y permanente de la misma en el marco de la coyuntura social que se vive.

El educador y el medio - El medio no determina, condiciona

De Freire me gustaría tomar lo que dice en “Pedagogía de la autonomía” (1996) (luego de pasar por la Secretaría de Educación de la municipalidad de San Pablo bajo el gobierno de la alcaldesa Luiza Erundina del PT (1988).

“Como presencia consciente en el mundo no puedo escapar a la responsabilidad ética de cómo me muevo en el mundo. Si soy puro producto de la determinación genética, cultura o de clase, no soy responsable de lo que hago en el moverme en el mundo, y si carezco de responsabilidad no puedo hablar de ética. Esto no significa negar los condicionamiento genéticos, culturales y sociales a los que estamos sometidos. Significa reconocer que somos seres condicionados, pero no determinados. Reconocer que la historia es tiempo de posibilidad y no de determinismo, que el futuro, permítanme reiterar, es problemático y no inexorable” (1996, p.20)

Es clara la referencia que hace Freire a teorías que mal interpretadas sostienen que el hombre y mujeres están determinados(as) por “las condiciones materiales de vida”.

Existen opciones, por eso existe la ética

El pensar en estar “determinados(as)” habla de una inexorabilidad, habla de que no hay opciones, la opción es una sola. Determinado es el reflejo. Frente a la comida el animal segrega jugos gástricos.

El condicionamiento también establece respuestas, lógicas, de sentido común, pero a diferencia de la determinación, establece también, la posibilidad de cuestionar estas respuestas y optar por otras.

Freire sostiene que tenemos condicionamientos, pero no determinaciones, por eso existe la ética pues existe la posibilidad de optar. Sobre esto trabajamos cuando tratamos de construir comunidad, desarrollar vínculos de colaboración y trabajo colectivo, construir pensamiento crítico.

El medio y las trabas para su transformación

¿Cuáles son esos condicionamientos que nos orientan a determinados comportamientos y cómo podemos modificarlos?, está en la base de la propuesta que impulsa ENFORMA.

Refiriéndose a la relación con el medio, en “Pedagogía del oprimido” (1968) Freire nos dice: “... los hombres, contrariamente del animal, no solo viven, sino que existen, y su existencia es historia”, “la existencia de los hombres se da en un mundo que ellos recrean y transforman incesantemente” (1968, p.119).

Reconstrucción que tiene una continuidad en el tiempo de la cual el hombre es consciente, para él a diferencia del animal, hay un aquí ahora, pero también un ayer y un mañana.

Para el animal no es posible pasar determinados límites que le impone el “hábitat” en que se desenvuelven. Esto no es así para los hombres, no existe este determinismo. Estas “situaciones límites” no son freno al accionar de los hombres.

Nos dice Freire “no son las situaciones límite, en sí mismas, generadoras de un clima de desesperanza, sino la percepción que los hombres tienen de ellas en un momento histórico determinado, como freno para ellos, como algo que ellos no pueden superar” (1968, p.120)

Los hombres y mujeres que a través de su acción sobre el mundo crean el dominio de la cultura y la historia a través de la praxis, de la acción/reflexión/acción. Praxis fuente de conocimiento y creación (Freire, 1996).

Los hombres y mujeres a través de su relación permanente con la realidad crean, no solo bienes materiales, sino también instituciones sociales, crean sus ideas, sus concepciones, crean la historia y se hacen seres histórico-sociales.

Esta creación se desarrolla en el tiempo, tiempo que también es una creación humana y que solo existe realmente para estos. Tienen un pasado y se piensan en un futuro. Cada época tiene su pasado y se proyecta hacia un futuro y esa construcción es una construcción colectiva.

Frente a esto, Freire nos dice que cada época tiene sus temas. Una época se caracteriza “por el conjunto de ideas, concepciones, esperanzas, dudas, valores, desafíos, en interacción dialéctica con sus contrarios, en búsqueda de la plenitud” (1968, 123)

En “interacción dialéctica”, pienso que Freire se refiere a que al existir una idea necesariamente existe, aunque su manifestación sea menor, la idea que se opone, que la niega, así como esta primera niega a la segunda.

Estos temas, que caracterizan una época, indican también tareas que deben ser realizadas (Freire, 1968).

Frente a este universo de temas, que dialécticamente se contradicen, los hombres y mujeres toman sus posiciones, también contradictorias, realizando tareas unos en favor del mantenimiento de las estructuras y comportamientos y otros en favor del cambio. Pero también sucede que estas contradicciones están dentro de los hombres, en sus acciones contradictorias y en su pensamiento. Los hombres y mujeres individual y colectivamente están inmerso en estas contradicciones y viven a través de ellas.

“En la medida que se profundiza el antagonismo entre los temas que son la expresión de la realidad, existe una tendencia hacia la **mitificación de la temática** y de la realidad misma, que, de un modo general, instaura un clima de “irracionalidad” y “sectarismo” (1968, p.123)

Frente a esta irracionalidad y mitificación de la realidad, debemos promover situaciones críticas, empeñadas en desenmascarar su mitificación. Temas o afirmaciones como: “siempre fue así”, “el ser humano es así”, “es característico de nuestro egotismo innato”. Son mitificaciones que debemos deconstruir, desarmar, buscar donde está la verdad de estas afirmaciones.

Estos temas son los que Freire llama “temas generadores” son temas que a su vez tiene en si la posibilidad de desdoblarse en otros tantos temas, que a su vez provocan nuevas tareas (Freire, 1968).

Esto que Freire llama “situaciones límites” las percibimos como trabas, que se presentan a los hombres como determinantes históricas, aplastantes, frente a las cuales no cabe otra alternativa que adaptarse a ellas.

El inédito viable

Freire nos dice que de este modo los hombres no llegan a trascender estas situaciones límites, no se plantean siquiera la posibilidad de trascender estas trabas, por lo cual no logran divisar lo que él llama INEDITO VIABLE.

El inédito viable es algo no visto o escuchado pero posible a través de una práctica democrática y liberadora. Es aquello desconocido que se puede llevar a cabo.

“La concreción del inédito viable solo es posible sobre la base de la esperanza” (Ana María Araujo). Sin esperanza no hay transformación posible.

Para trascender esas situaciones límite y percibir el inédito viable; Freire nos dice, es necesario al menos una condición: “la de convertir aquella situación, que inicialmente concebimos como resistencia (traba, situación límite), que se nos opone, en objeto de conocimiento”. Debemos transformar eso que percibimos como trabas en objeto de estudio, buscando la comprensión de sobre que se apoya su existencia.

Tratando de comprender que lo que se nos oponen no son cualidades innatas del ser humano sino construcciones histórico-

determinadas. Solo por este camino es posible percibir el inédito viable y hacia el podemos dirigir nuestra acción.

Nuestra tarea

En el trabajo en nuestras cooperativas encontramos muchas trabas a lo que debe ser, que se nos aparecen como realidades inmutables y que tiene su base en supuestas características de la humanidad. Debemos construir el inédito viable, a través del estudio de esas situaciones, y vislumbrar el camino para su transformación y su sostenimiento en el tiempo. Porque no alcanza con lograr transformaciones puntuales, necesitamos construir propuestas que se sostengan en el tiempo y consoliden en la práctica.

Como cierre: ¿Que creemos haber logrado?

La Escuela de FUCVAM ha realizado un largo camino, en lo que se refiere al desarrollo metodológico y en el manejo de los contenidos. Fundamentalmente, pues este camino no es sólo teórico y parte de la reflexión sobre su práctica.

Lo ha hecho sobre la base de una propuesta profundamente democrática, pues al decir de Pablo Freire, la educación liberadora, constructora de conciencia crítica, solo es posible sobre la base de una propuesta democrática, dialógica, fuertemente ética, que busque construir saberes en colectivo. Otra forma de enseñanza reproducirá, necesariamente, la dominación capitalista más allá de sus contenidos (Pablo Freire).

Notas.

(1) La Declaración de Principios fue aprobada por la Asamblea Nacional de FUCVAM, reunida en la ciudad de Paysandú durante los días 13 y 14 de noviembre de 1999. Fue aprobada por FUCVAM, 29 años después de su creación, y después de meses de debate de preparación de esta. Es la expresión de la lucha de nuestra federación durante 29 años.

(2) El Partido Nacional, también conocido como Partido Blanco, es un partido político uruguayo que alberga sectores de variada ideología desde el centro derecha a la derecha política.¹ Fundado el 10 de agosto de 1836, es el partido político más antiguo del Uruguay y se considera junto al Partido Colorado uno de los partidos tradicionales del país.

(3) Frente Amplio

(4) El Partido Colorado es un partido político uruguayo surgido en 1836. Junto con el Partido Nacional es uno de los partidos tradicionales de Uruguay. Fundado el 19 de noviembre de 1836, es el segundo partido más antiguo del país, solo 3 meses más joven que el PN.

(5) La Secretaría de Formación de FUCVAM, fue creada en 2009 en la Asamblea Nacional de Young.

(6) La dictadura en Uruguay se extendió desde 1973 a 1985.

Capítulo 10

Luta de Classes e Educação Popular em El Salvador: Comunidades Camponesas e seu Legado Histórico de Auto-Organização

María Gabriela Guillén Carias¹

Introdução

Historicamente a educação popular na América Latina, e particularmente na América Central, tem sido e é expressão criativa de comunidades indígenas e camponesas em resposta à expansão capitalista que ciclicamente inviabilizou a produção e a reprodução da sua vida. Desde que se expandiu pelos territórios latino-americanos através da colonização que faz parte da assim chamada acumulação originária, o capital engendrou e continua a engendrar crises que combinam a violência das suas origens com os mecanismos intrínsecos ao seu modo normal de funcionamento baseado na reprodução ampliada. A instabilidade e o saqueio têm sido constantes junto com a permanente superexploração do trabalho das populações centro-americanas. Em começos do século passado a expropriação dos *ejidos*, terras comuns onde comunidades indígenas e camponesas tinham uma retaguarda para sua sobrevivência em momentos de escassez por más colheitas, a

¹ Professora adjunta do curso de Ciências Sociais e colaboradora do Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal da Grande Dourados, Mato Grosso do Sul. Atualmente é pós doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus Marília.

expansão do capital monopólico incidiu na liberalização dessas terras comuns para o monocultivo de café e as plantações de bananeiras em toda Centro-américa (TORRES-RIVAS, 2007). A expropriação dos *ejidos* desembocou em um dos episódios mais violentos da região cuja determinação externa a encontramos na crise mundial de 1929 e a queda dos preços do café, principal produto de exportação de El Salvador. O levantamento indígena e camponês das regiões cafeeiras do país teve como motor a opressão, os baixos salários ancorados no trabalho semi-servil e o imaginário ainda vivo das terras comuns recentemente perdidas para uma oligarquia que impulsionava o monocultivo de café para o mercado externo. O controle da violenta irrupção social foi feito a ferro e a fogo pelo Estado salvadorenho militarizado que massacrou aproximadamente trinta mil camponeses cujas tradições, língua e cultura fortemente enraizadas nas comunidades indígenas, foram banidas por estarem, segundo a classe dominante, vinculadas ao comunismo internacional. O Partido Comunista Salvadorenho teve um papel importante na organização de sindicatos de trabalhadores, sobretudo a través da Federação Regional de Trabalhadores de El Salvador (FRTS) que tendia a funcionar como uma central sindical única em que muitos trabalhadores da cidade e de campo se organizaram, como os camponeses de origem indígena que protagonizaram o levantamento da região cafeeira (ARIAS GÓMEZ, 2005). Após esse violento episódio a oligarquia cafeeira continuaria a exercer seu poder em aliança com uma casta militar encarregada de manter a ordem social e política do país. Esta configuração, também existia naqueles países como Guatemala e Honduras cuja economia se baseava nos enclaves bananeiros operados por um único monopólio, a United Fruit Company, em que permaneceu a alta especialização produtiva em bens primários exportáveis. A industrialização chegaria de forma retardatária e em graus e ritmos desiguais no istmo centro-

americano a partir de um novo padrão de acumulação baseado na industrialização para substituir importações, mas sem reforma agrária, o que significou para o campesinato de países como El Salvador, Nicarágua, Guatemala, Honduras e Costa Rica em menor medida, o acúmulo de contradições não resolvidas que se tornaram a base do protesto social e das guerras de libertação desatadas na década de 60 e 70 em que o terror e a violência estatal e paramilitar continuaram a operar.

Independentemente das particularidades de cada país e do grau de desenvolvimento das forças produtivas, há um sentido histórico que se alastra em todo o istmo: o despojo e o uso da violência e do terror para garantir o controle social necessário a uma superexploração do trabalho no campo e na cidade e o acesso aos territórios para exportação de bens primários. As respostas dadas pelas massas camponesas são diversas e muitas com uma dimensão auto-organizativa onde a educação teve um papel crucial, não só para a sobrevivência das comunidades, mas também para a sua politização e tomada de consciência das estruturas de exploração, opressão e dominação em que a luta pela terra, a necessidade de organizar o trabalho comum e a distribuição do que se produz se torna chave para a compreensão da emergência de uma alternativa educacional que apresenta formas e conteúdos diversos daqueles característicos da educação formal oferecida pela rede pública estatal.

A educação popular na região, e especificamente em El Salvador, emerge em um contexto de constante reconfiguração do que o sociólogo brasileiro Florestan Fernandes (1977) chamou de dupla articulação caracterizada pela dependência frente aos países imperialistas de turno e os padrões de dominação que estes induzem ao interior da latino-américa e de um sistema social de segregação e exclusão das grandes majorias. Neste contexto, a educação pública foi relegada a um último

plano levando ao alastramento de problemas que ainda hoje são crônicos na educação pública: subfinanciamento, precarização do trabalho docente, analfabetismo, elitização do ensino superior e particularmente no campo, falta crônica de infraestrutura e professores de educação básica. Essa lógica ficou intacta no bojo da ‘modernização’ da América Central e El Salvador o que fortaleceu o controle social e a hegemonia da oligarquia tradicional, muito apesar do surgimento de novos setores sociais como as camadas médias urbanas com a industrialização retardatária em meados do século passado. Esta aconteceu concomitante à manutenção de uma estrutura agrária baseada na alta concentração de terra e no mesmo padrão semi-servil de exploração do trabalho. A combinação de formas modernas de produção e relações de trabalho semi-servis havia possibilitado em alguns momentos a reprodução do modo de vida camponês no limite da sobrevivência.

Mas este limite foi ultrapassado no final da década de 60 e o padrão de acumulação baseado na industrialização para substituir importações, realizada sem uma reforma agrária pela entrada do paradigma da revolução verde e a agricultura a grande escala, gera uma crise em toda América Central que abre as comportas de mais um ciclo de lutas populares, desta vez com um nível auto-organizativo superior ao dos acontecimentos passados. A resposta das oligarquias tradicionais, antidemocráticas e excludentes foi o terror e a violência desmesurada através de um Estado autocrático e militarizado, para conter a agitação popular que aumenta de maneira acelerada e da origem a poderosas organizações de massa e organizações guerrilheiras que mais tarde confluíram na Frente Farabundo Martí para a Libertação Nacional (FMLN). É no contexto destas lutas populares, predominantemente de origem camponesa, que emergem as experiências de educação popular das comunidades do norte de Morazán, departamento localizado no leste de El Salvador e que serão o foco do presente capítulo. Mas antes

disso, vejamos um pouco das origens históricas da educação popular no continente americano que precederam e nutriram o chão para a experiência salvadorenha.

Marcos históricos da Educação Popular na América Latina

Inúmeras são as experiências históricas de educação popular na América Latina, mas duas são chave para apreender o movimento contínuo de configuração da classe trabalhadora e das camadas subalternas latino-americanas em sujeito político coletivo: as Ligas Camponesas e o movimento de cultura popular em Recife, Brasil onde emerge o intelectual orgânico da educação popular, Paulo Freire, e a campanha de alfabetização da Revolução Cubana.

É no Brasil que surgem as condições que possibilitaram a emergência de experiências douradoras de auto-organização em que uma práxis autoeducativa elaborada pelo povo se tornará um elemento fundamental da luta e da produção e reprodução da vida. Um desses marcos, cuja exposição faremos brevemente, o encontramos das Ligas Camponesas do Nordeste brasileiro nos anos 50. Neste período de intensa industrialização do campo, destacou o I Congresso Camponês e a marcha para Recife, evento em que camponeses colocaram o problema da terra em termos políticos exigindo uma Reforma Agrária radical, colocando a redistribuição de terra como bandeira da luta de massas no Brasil. Em inícios da industrialização havia uma política populista em que “a ideia-força do desenvolvimento nacional [...] incitava à mobilização de massas, de cujo apoio os dirigentes políticos dependiam para obter êxito no processo eleitoral” (SAVIANI, 2010, p. 316). Neste âmbito o direito ao voto cobrava importância, mas estava condicionado à alfabetização. A partir do Estado ganham destaque campanhas e

programas de alfabetização de jovens e adultos dirigidos a contingentes de trabalhadores urbanos, mas também à população rural. As campanhas ministeriais de alfabetização que vão desde finais dos anos 40 e se intensificam no governo de João Goulart, tinham a limitação de equiparar a educação popular à instrução pública, ou seja, à educação elementar de crianças e adultos. Segundo Saviani (2010) este sentido mudaria na década de 60, quando o Movimento de Educação de Base (MEB) de responsabilidade da Igreja Católica, dirigido pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), foi confiado a leigos que rapidamente superaram o viés institucional das origens da expressão “educação popular” limitado à erradicação do analfabetismo. Estes leigos logo se distanciaram da catequese e deram impulso a uma educação popular com novos conteúdos em cujo cerne encontramos a substância social das lutas populares: o que ganha força aqui é a “participação política das massas a partir de uma tomada de consciência da realidade brasileira [...] e a educação passa a ser vista como instrumento de conscientização” (SAVIANI, 2010, p. 316). O novo sentido é de que a educação pertencia ao povo, era elaborada pelo povo a partir de suas tradições culturais. O novo paradigma de educação popular emergia como uma crítica ao modelo educacional anterior que passou a ser entendida como uma educação controladora e manipuladora das elites para ajustar as camadas subalternas e trabalhadores à ordem. Saviani (2010) salienta que esta mudança se dá no âmbito das discussões do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb) e do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE); nas reflexões de pensadores cristãos e marxistas no pós-guerra europeu; e pelos ventos renovadores que o espírito do Concílio Vaticano II tendia a introduzir no baixo clero da Igreja Católica.

A partir de movimentos como a União Nacional dos Estudantes e a criação dos Centros Populares de Cultura em todo o Brasil, e

especificamente em Recife, a fundação do Movimento de Cultura Popular, emergiu uma educação popular que visava a conscientização política das massas. A alfabetização se tornou um meio para a politização e não mais um fim em si mesmo, centrando-se na cultura do povo para a transformação das estruturas sociais opressivas e o fim dos laços de dependência com as potências imperialistas. A estratégia de inserção da cultura popular como fundamento da práxis educativa e de mobilização contou com a participação de cantadores, cordelistas, folhetinistas, para trabalhar a formação dos camponeses.

É nesse contexto que Paulo Freire, a partir das experiências das massas mobilizadas, elabora as suas ideias principais e as bases do sistema de alfabetização de adultos. Importante ressaltar que ele vinha de uma trajetória institucional do interior do Movimento de Cultura Popular e do Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Recife, a partir do qual assessora a Campanha de Educação Popular da Paraíba. A alfabetização de 300 pessoas em Angicos em 40 dias, o leva a ser designado para presidir a Comissão Nacional de Cultura Popular do Ministério e coordenar o Plano Nacional de Alfabetização. No entanto, com o golpe de 64 aparecem os limites da tão sonhada democracia liberal que não se concretiza e emerge um regime civil-militar que expressa o caráter autocrático da burguesia brasileira (FERNANDES, 2007). As lutas e a mobilização popular são interrompidas e as organizações e movimentos são duramente reprimidos. Paulo Freire vai para o exílio onde ele se dedica a sistematizar todas essas experiências. É em “A pedagogia do oprimido” que encontramos suas principais formulações (FREIRE, 2002).

A revolução cubana e a campanha de alfabetização é a segunda experiência que dará continuidade ao movimento de educação popular na América Latina tornando-se o berço de um dos sistemas de educação

pública mais reconhecidos no mundo e um legado para todo o continente latino-americano. A experiência prefigurativa do que seria a nova sociedade cubana onde a educação é um eixo central na conscientização das massas aconteceu na Sierra Maestra, quando as demandas dos camponeses que viviam em extrema miséria e analfabetismo, foram atendidas pelo movimento guerrilheiro 26 de Julho. Um acontecimento importante foi o I Congresso da Reforma Agrária e vinculado a este a alfabetização dos *guajiros*, nome dado aos camponeses cubanos, mostrando como a distribuição da terra e a educação popular estão profundamente imbricadas nos caminhos da emancipação social e da superação das opressões, uma vez que a classe dominante cubana, dona dos grandes latifúndios, apostava sistematicamente na manutenção da ignorância do camponês para perpetuar a concentração fundiária e o controle social. Florestan Fernandes (2010, p. 132) salienta que “no processo de conquista de poder a própria revolução social foi antecipada”. As mudanças necessárias à emancipação do povo cubano haviam começado antes da chegada dos guerrilheiros ao poder político. A revolução social antecipava a revolução política e lhe fornecera a alma. Os guerrilheiros se ressocializaram ao compartilhar a realidade vivida pelos *guajiros*, fato que os tornou sensíveis as suas demandas, operando uma mudança fundamental desde a Sierra Maestra com a s processos de alfabetização vinculados à distribuição da terra.

Uma vez no poder, o Movimento 26 de Julho daria continuidade ao atendimento dos anseios da população do campo e da cidade, colocando em marcha uma profunda Reforma Agrária, que foi acompanhada por uma campanha de alfabetização nacional em 1961: 250 mil pessoas oriundas das camadas médias urbanas, se deslocam ao interior do país para emular a experiência guerrilheira e ter uma vivência com as famílias camponesas. Entre os brigadistas, como foram

chamados na época, havia 100 mil jovens adolescentes dos quais mais da metade eram mulheres. As brigadas alfabetizaram perto de 700 mil camponeses e camponesas, muitos descendentes de antigos escravizados da colônia que nunca tinham tido a oportunidade de aprender a ler e a escrever, muito menos um pedaço de terra para subsistir. Em finais do ano de 1961 Cuba era um país livre de analfabetismo (LANGER, 2020). Mas para além da alfabetização das comunidades camponesas, os jovens cubanos haviam se politizado assumindo as tarefas da revolução e se ressocializado com a experiência de vida no campo.

Luta popular em El Salvador: a experiência de auto-organização e educação popular das comunidades camponesas no norte de Morazán

Durante a guerra popular em El Salvador houve várias experiências de educação popular que foram se desdobrando a partir da década de 60. Estas atingem o ponto mais elevado justamente no meio da repressão estatal e paramilitar mais descarnada. Diversos sectores tanto da cidade e do campo convergem em uma práxis variada de recuperação da cultura popular salvadorenha e de usos da educação popular como formas de politização e formação da consciência. Nas cidades o papel dos sindicatos da nascente classe trabalhadora salvadorenha, dos estudantes radicalizados ao interior da Universidade de El Salvador, povoadores de favelas e dos grupos musicais, muitos deles ligados às organizações político-militares e de massa, foi muito importante para criar uma dinâmica que destacava o enraizamento da cultura nacional nos povos originários e no campesinato salvadorenho. Além de haver núcleos de experiências de educação popular na capital San Salvador, vários pontos no interior do país desenvolveram processos significativos com os camponeses e trabalhadores rurais: Morazán,

Chalatenango, Aguilares, Suchitoto, Usulután, Santa Ana, Cuscatlán, La Libertad, San Vicente. Neles a Igreja Católica teve um papel importante no apoio à formação de Comunidades Eclesiais de Base, células muito ativas que assumiram para si os processos de ensino-aprendizagem e de cuidados com a saúde. Estas atividades eram realizadas na clandestinidade a maior parte das vezes porque eram consideradas subversivas, incluída a alfabetização, por parte do exército salvadorenho a mando de uma oligarquia cafeeira que via seus interesses ameaçados pelos processos de alfabetização e formação política que se dava no contexto das CEB's. Em seus inícios a educação popular acontecia no meio dos operativos do exército que obrigavam às populações a abandonar estas atividades para fugir dos bombardeios aos territórios.

Um episódio pouco conhecido da educação popular e que desenvolveremos aqui é o das comunidades camponesas no âmbito da guerra popular salvadorenha de liberação nacional, especificamente aquelas comunidades localizadas ao norte do departamento de Morazán. Esta região ficou às margens da industrialização para substituir importações devido à vasta cadeia montanhosa que dificulta o acesso aos seus territórios. As comunidades se vincularam ao movimento popular nos anos 70 por sofrer os impactos da modernização sem usufruir dos sistemas públicos de educação e saúde que se expandiam concomitantemente ao avanço do padrão de acumulação baseado na industrialização para substituir importações e na mecanização da agricultura sob o paradigma da Revolução Verde. Muitos trabalhadores rurais e camponeses emigravam aos monocultivos de cana-de-açúcar e de algodão com o objetivo de complementar a escassa renda que obtinham de seus pequenos lotes no Norte de Morazán. O padrão de acumulação fora implementado em toda América Central com capitais estrangeiros, a partir dos quais se industrializou toda a região. A criação

do Mercado Comum Centro-americano (MCCA) visava a integração regional e a coordenação da produção de mercadorias, mas serviu muito mais para facilitar a entrada de capitais e proteger os investimentos dos Estados Unidos na América Central. No entanto, entrara em crise devido a que todos os países concorriam entre si para escoar suas mercadorias, as contradições entre eles se acirraram devido à similitude dos seus produtos de exportação que não podiam ser objeto de intercâmbio no interior do mercado comum. Cada país membro buscou proteger sua nascente indústria da concorrência dos outros. A expressão mais nítida do desmoronamento do MCCA e o fim do padrão de industrialização na América Central foi a guerra entre Honduras e El Salvador em 1969, seguida de uma mobilização popular sem precedentes na história da região.

Importante lembrar que a industrialização centro-americana veio com reformas educacionais imbuídas do espírito de contenção do comunismo da Aliança para o Progresso pautado na teoria de modernização de Rostow. Em El Salvador, essa visão etapista e evolucionista buscava superar o “atraso” do país, considerado semi-feudal, expandindo a educação a toda a população que, na visão de tecnocratas iluminados, seria funcional à decolagem das forças produtivas. As reformas educacionais teriam um papel democratizante visto que melhorariam as oportunidades dos trabalhadores que se qualificariam para se incorporar nos novos postos de trabalho fabril. O etapismo de Rostow impregnava a reforma educacional que era vista pelo governo militar e os tecnocratas estatais, assessorados por especialistas norte-americanos, como uma saída para a desigualdade social. Um dado curioso é que esta reforma implementou pela primeira vez em El Salvador, um sistema educativo estatal baseado na televisão, que na época fazia sua estreia como médio de comunicação de massas, e era considerada pelos reformadores como um instrumento educacional

que alavancaria a economia do país (LINDO-FUENTES; CHING, 2017).

No entanto, as contradições se acirravam não sem passar despercebidas pelas classes dominantes, pelo governo civil-militar e seus pares norte-americanos. A televisão e a reforma educacional não chegariam a tempo, e mesmo que chegassem jamais poderiam conter a convulsão social que estava por vir. A crise do MCCA e da industrialização eclodiram quando por um lado o governo militar hondurenho bloqueou a entrada de produtos industriais salvadorenhos e por outro, começou a expulsar as centenas de milhares de camponeses salvadorenhos que emigraram para Honduras nas décadas anteriores. “...mais de 100.000 salvadorenhos, na sua maioria camponeses, que retornaram de Honduras ou que foram forçosamente repatriados [causando] para a zona norte do país [...] uma saturação insustentável de força de trabalho” (CABARRÚS, 1983, p. 42). O desemprego galopante, a expulsão de camponeses de terras férteis para a agricultura mecanizada, a crescente repressão estatal e terror paramilitar e a deslegitimação do sistema de poder pelas cada vez mais fraudulentas eleições determinariam na década seguinte o surgimento de organizações de massa e de grupos armados que abandonaram toda e qualquer perspectiva de atuação dentro da ordem. O sistema educacional baseado nas últimas tecnologias comunicacionais foi substituído por um poderoso movimento popular que criaria para si, ante o aumento da repressão e a ausência de serviços públicos de saúde e educação em lugares longínquos, uma experiência organizativa em que a educação e a cultura popular teriam um papel fundamental na auto-gestão da vida produtiva e reprodutiva das comunidades. De forma geral, esta foi uma época de efervescência social em todos os países do istmo centro-americano com ritmos desiguais e combinados de luta eleitoral, atuação reivindicativa dentro da ordem, ou contra a ordem como alguns

grupos sociais que vão intentar se organizar e lutar fora dos partidos políticos e dos métodos tradicionais, por atingir melhores condições de vida. É neste período que os trabalhadores rurais vão iniciar um processo autônomo de coordenação de modo a justificar petições por terras arrendadas a menor preço, redução do custo dos pesticidas e abonos, salários mínimos justos, direito a prestações trabalhistas concretas [...] (LÓPEZ-VALECILLOS, 1979, p. 865).

Na época um marco que dará fôlego às lutas populares centro-americanas será o triunfo da revolução sandinista em 1979 com a derrocada de Somoza pelo Frente Sandinista de Liberação Nacional (FSLN) que seguindo a experiência cubana impulsionará uma campanha de alfabetização na Nicarágua onde se alfabetizam centenas de milhares de camponeses.

Mas a experiência que nos interessa por não ser impulsionada desde o Estado, e ser uma iniciativa popular de auto-organização é o episódio das comunidades camponesas do norte de Morazán de origem indígena Lenca e Cacaopera. O ponto de partida o encontramos nas CEB's organizadas pela Igreja Católica em sua vertente da Teologia da Liberação (ALAS, 2003). O contexto que deu origem a esta resposta organizativa já foi delimitado anteriormente, trata-se de um período que coincide com a entrada massiva do paradigma da Revolução Verde: monocultivo a grande escala de cana-de-açúcar e algodão com uso intensivo de agrotóxicos, pressão populacional pela emigração de Honduras, todos estes elementos se somaram ao empobrecimento e proletarização das comunidades camponesas da região norte de Morazán. Uma das experiências mais valiosas a partir das CEB's foi a prática dos cultivos coletivos, que começaram a se expandir em boa parte da região, a partir de pequenos povoados que praticavam a agricultura comum. Esta prática se estendeu a vários municípios e aos vilarejos mais

empobrecidos. O trabalho coletivo se destinou à *milpa*, sistema de cultivo mesoamericano que associa milho, abóbora e feijão, típico do campesinato salvadorenho, na forma de mutirões. Em alguns lugares também se organizou à comunidade para a obtenção da matéria-prima para fabricação de sisal. Camponeses possuidores de pequenas propriedades emprestavam um terreno durante um ano para que um grupo de trabalhadores rurais e camponeses com dificuldades pertencente às CEB o cultivassem coletivamente distribuindo o produto do trabalho de maneira igualitária e entre os setores mais vulneráveis das comunidades, em função das suas necessidades e da sua reduzida capacidade produtiva eventualmente prejudicada por doença, invalidez, velhice ou, no caso das mulheres, por viuvez (GUILLÉN CARÍAS, 2016). As comunidades de base introduziram um sentido de coletividade e solidariedade às pessoas que nelas participaram. A responsabilidade e o senso de compromisso pelo outro era rapidamente levado ao plano da ação prática e coletiva. Isto permitiu às comunidades estabelecerem vínculos baseados na confiança e na possibilidade de pensar em outra ordem social onde o esforço comum seria o vetor das transformações para sair da miséria em que se encontravam. Também foram criadas brigadas que passaram por momentos de formação, com ajuda de centros camponeses sustentados pela Igreja Católica, para a educação e a capacitação em saúde que tencionavam superar a ausência de escolas e a falta de atendimento médico na localidade. Essas brigadas se envolviam também em atividades de conscientização política da população mais afetada pela crise econômica.

A auto-organização no campo vai em aumento e junto com ele um movimento reivindicativo e de protesta que é simultâneo às mobilizações na cidade capital, que deram origem às Ligas Populares 28 de Fevereiro (LP-28), organização de massas do Exército Revolucionário do Povo (ERP) aos quais as comunidades de Morazán se vincularam

para travar a luta popular. Ao ver a capacidade organizativa do povo, a resposta repressiva do Estado e o terror paramilitar financiado pela oligárquica cafeeira e a burguesia industrial atinge níveis paroxísticos em inícios da década dos anos 80: massacres na forma de operativos de terra arrasada, similares aos perpetrados pelos Estados Unidos em Vietnam, visavam acabar com as comunidades auto-organizadas no campo. Exemplo disso são os massacres do Mozote no norte de Morazán e outras regiões do país em que milhares de mulheres e crianças foram violentamente assassinadas pelo exército governamental. Isto produziu um novo deslocamento populacional massivo, predominantemente de mulheres, que tiveram que fugir com seus filhos para o outro lado da fronteira em direção a Honduras, enquanto os homens se armavam e iam para linha de frente e se incorporam nos batalhões de autodefesa da guerrilha.

No total, foram 8.400 pessoas que se deslocaram em direção a Honduras por causa do terror estatal e paramilitar. Cruzaram a fronteira e se estabeleceram em acampamentos ficando cercadas por um cordão militar de soldados hondurenhos que as fustigavam com frequência. Estes foram os começos de uma história que duraria 10 anos muito difíceis, mas de muita luta e criatividade. Uma das primeiras tarefas organizativas que tiveram que assumir para a sua sobrevivência imediata foi a cozinha coletiva e a distribuição dos escassos alimentos que tinham conseguido levar na fuga (CAGAN & CAGAN, 1993).

As primeiras dificuldades vieram com a coordenação e distribuição dos alimentos: Como coordenar um acampamento onde 85% das pessoas eram analfabetos? O ponto de partida foi fazer um censo das pessoas que soubessem ler e escrever. Descobriram que de cada cem pessoas apenas quinze estavam alfabetizadas. Pouco a pouco foram se organizando em uma dinâmica de partilha de conhecimentos em que

um dos princípios mais caros à educação popular operou de forma sistemática: os que mais tinham conhecimentos de leitura e escrita, por pouco que fosse, ajudavam às crianças e adultos que não haviam sido alfabetizados. O começo foi desorganizado e não havia nem metodologia nem material além dos textos bíblicos para trabalhar. As comunidades de base estavam acostumadas ao método dos religiosos da teologia da libertação, que interpretavam as leituras bíblicas de forma politizada com o objetivo de conscientizar para transformar a sociedade. Nos primeiros dias as aulas eram ministradas no descampado, ao redor de uma árvore em um círculo de pedras que funcionavam como cadeiras para os alunos: uma caixa de papelão era pendurada nos pinheiros para fazer as vezes de lousa e com o carvão do fogão a lenha das cozinhas coletivas se implementou o giz para escrever. As agências de cooperação internacional percebem a iniciativa da comunidade e sua auto-organização e levam material escolar para apoiar as atividades educacionais. Mas as doações eram muito escassas e o material teve que ser dividido: os cadernos eram cortados em vários pedaços e os lápis quebrados em três partes para que toda a comunidade tivesse material para aprender a ler e escrever.

Mesmo com todas essas dificuldades, no período de dois anos, se instituiu toda uma dinâmica de alfabetização que se tornou um sistema de educação popular que possibilitava às crianças chegar até a quinta série. Aquelas pessoas que tinham um mínimo de conhecimentos, se incorporaram a apoiar e ajudar aquelas que não sabiam ler e assim a comunidade foi superando o analfabetismo. Foi se criando um sistema de ensino dentro do acampamento que estava vinculado fortemente à produção de bens e à formação da consciência política. Uma das atividades centrais desenvolvidas na comunidade foi o trabalho produtivo através da implementação de oficinas que

funcionavam simultaneamente para o aprendizado de vários ofícios e para a produção de bens de consumo que a comunidade precisava.

As oficinas foram apoiadas por um programa da *Catholic Relief Service* que forneceu os equipamentos, a matéria-prima e a capacitação. Havia oficinas de sapataria, funilaria, alfaiataria, têxteis, carpintaria, mecânica automotriz, desenho técnico, bordado e trabalhos manuais, fabricação de utensílios e brinquedos, produção de instrumentos musicais, etc. Muitas camponesas acostumadas aos trabalhos domésticos, adquiriram uma série de habilidades que a divisão socio-sexual do trabalho em tempos de normalidade lhes negaria. Toda a comunidade estava voltada para o trabalho nas oficinas, inclusive havia crianças aprendendo e produzindo, “de cada pessoa apta do acampamento se esperava realizar algum tipo de trabalho, e se estimulava às pessoas a escolher o tipo de trabalho que queria fazer” (CAGAN & CAGAN, 1993: 82). A distribuição dos bens produzidos era equitativa, não existia propriedade privada visto que os equipamentos para a produção eram doações e o produto final era armazenado e entregue de acordo com as necessidades das famílias. Dentro do acampamento não circulava dinheiro, por tanto as trabalhadoras não tinham salário e os horários de trabalho não eram tão rigorosos como no âmbito de trabalho da fábrica capitalista. Não importava o número de horas trabalhado e sim a qualidade dos produtos e a produção para a satisfação das necessidades da comunidade. Ao não existir um mercado a produção de valores de troca carecia sentido.

Quando os primeiros grupos retornaram do exílio em 1989, quase no fim da guerra, a comunidade contava com 400 educadores populares, e o sistema de educação popular que criaram chegara até a nona série. A maioria dos acampados estava alfabetizada: quando se incorporaram a vida civil em finais da década de 80, aproximadamente

um 85% havia aprendido a ler e escrever. Se alfabetizaram não apenas às crianças, mas também idosos, que aprenderam a ler e a escrever com 75 a 80 anos (GUILLÉN CARÍAS, 2016). Os educadores populares, formados ao interior da própria comunidade, participavam em todas as instâncias da vida social incluída a produção material e os cultivos, desenvolvidos resgatando a prática do mutirão presente antes do início da violenta repressão estatal, o que mostra como a educação popular, as dimensões da produção e reprodução da vida material são inseparáveis das atividades de educação e formação, apontando para o fato que a educação não é um mero ato intelectual mas também de práxis nesse movimento de autoformação.

O legado dessa experiência comunitária está vigente ainda hoje, no município de Meanguera, e mais especificamente na Comunidade Segundo Montes, onde se estabeleceram os exiliados ao seu retorno. As comunidades hoje em dia contam com uma das melhores redes de educação pública do país e os territórios possuem altos índices de alfabetização, levando em conta o contexto extremamente difícil ao qual retornaram em que políticas sociais voltadas para a educação começavam a apresentar um caráter neoliberal. Vale a pena mencionar que esta experiência de auto-organização e educação popular pouco conhecida na América Latina foi visitada pelo Paulo Freire em 1992, uma vez terminada a guerra e assinados os acordos de Paz. Os registros dessa visita podem ser encontrados no site do Acervo do Instituto Paulo Freire.

O sistema do capital em crise: a educação popular na democracia administrada

Desde finais da década dos anos oitenta, os educadores populares formados no exílio foram progressivamente se incorporando, não sem poucas contradições, à rede pública de educação que começava a se expandir pela mão do primeiro governo neoliberal em mãos do partido Alianza Republicana Nacionalista (ARENA). Na medida em que o sistema educacional se expandia, avançava também o processo de institucionalização que respondia a uma nova lógica de controle social produto da reestruturação estatal impulsionada a partir do Consenso de Washington e que obedecia à crise do padrão de acumulação fordista. O padrão de acumulação industrial clássico de corte fordista se deslocou para um padrão flexível. Na nova divisão internacional do trabalho, sempre hierarquicamente estruturada, os países centro-americanos ficaram subordinados a redes de cadeias globais de acumulação flexível. Permanecia a matriz agroexportadora de bens primários e o paradigma dos monocultivos de grande escala com uso intensivo de agrotóxicos como eixo predominante e ganhava fôlego a indústria têxtil das maquilas que se caracterizou pela flexibilização trabalhista e a superexploração da força de trabalho feminina com amplos benefícios fiscais para o capital nacional e internacional.

Como parte do novo paradigma, o governo de ARENA implementou programas de ajuste estrutural e de estabilização econômica que tinham por objetivo uma série de reestruturações institucionais para adequar o Estado à “resolução” da crise da dívida externa e garantir a remuneração do capital financeiro internacional. Esses ajustes estruturais que direcionaram enormes quantias de recursos públicos para honrar a dívida, afetaram os serviços públicos de saúde,

educação e previdência que em alguns casos foram privatizados ou foram alvo de outros mecanismos de flexibilização como veremos a seguir. Estas privatizações e flexibilizações podem ser caracterizadas como sendo parte do saqueio dos comuns que Harvey (2014) chamou de ‘acumulação por espoliação’: a acumulação originária esboçada por Marx em *O Capital* e que implicou na mercantilização e privatização da terra, conversão da propriedade comum em propriedade privada com a subsequente separação violenta das comunidades camponesas da terra e dos seus meios de produção, não teriam sido um fenômeno apenas inscrito nas origens do capitalismo, mas continuariam operando junto a mecanismos correspondentes ao funcionamento intrínseco do capital baseados na reprodução ampliada. Haveria junto a isso, segundo Harvey (2014), uma tendência à intensificação de ações ilegais: corrupção, saqueio puro, existindo uma linha muito fina entre os marcos legais e ilegais de acumulação e expansão do capital. O espólio legalizado se manifestaria através de diversos planos de ajuste estrutural desenhados para tornar o Estado mais “eficaz” e “eficiente” a partir de um estrangulamento dos recursos públicos destinados aos serviços públicos para a população.

De fato, antes do término da guerra o primeiro governo neoliberal de El Salvador, já buscava a modernização do país e mais uma vez a educação se tornava uma questão chave para atingir esse objetivo. O governo era expressão de uma “nova” oligarquia financeira profundamente transnacionalizada que chegara ao poder executivo por meio de ARENA, sustentáculo do terror paramilitar dos conhecidos esquadrões da morte que operaram durante a década dos oitenta. Nesse contexto, o programa EDUCO, impulsionado pela USAID e o Banco Mundial, organismos multilaterais que procuravam fortalecer essa fração de classe financeirizada da oligarquia salvadorenha, afim aos novos tempos e à abertura do país em direção a políticas liberalizantes,

com o objetivo de colocar término à guerra e estabilizar o país para garantir a acumulação de capital. Novamente, como na época do padrão de acumulação baseado na industrialização para substituir importações, a educação e a expansão do sistema educativo passaram a ser uma prioridade de governo. Em 1990, dois anos antes dos Acordos de Paz, 37% de crianças entre 7 e 14 anos não estava escolarizado, o sistema escolar não atingia muitas zonas rurais e o que mais preocupava as elites no poder, eram as regiões onde as comunidades tinham se auto-organizado e conseguido estabelecer um certo controle territorial. Sobretudo nas comunidades do norte de Morazán e Chalatenango cujas experiências já tinham uma ressonância não só dentro de El Salvador, mas em nível internacional.

Havia que incorporar essas comunidades apoiadoras da luta popular da FMLN ao projeto educativo neoliberal de modernização estatal. Segundo Alvear Galindo (2002, p. 189) para finais da guerra “havia 900 educadores populares e 13,500 educandos” em todo o país dentro dos sistemas educacionais que as comunidades tinham criado. Havia que subjugar-las e estabelecer um controle ideológico e social dessas populações. Na época, uma consultoria da UNESCO visitou El Salvador para assessorar o projeto de expansão educacional do governo. Após várias incursões e estudos de campo em todo o país, incluídas as áreas de controle guerrilheiro onde as experiências de auto-organização popular mostravam como a comunidade geria o ensino das crianças através de uma tomada de decisão comum e mediante a sustentação comunitária dos educadores populares que recebiam uma compensação mínima pecuniária ou em doações de alimentos produzidas coletivamente, a consultoria reconheceu o sucesso da autogestão comunitária e chegou à conclusão de que era possível emular a experiência incorporando-a ao projeto educativo que o governo se encontrava elaborando (EDWARDS JR.; PAGÈS, 2017).

Por estar influenciada pela Teologia da Liberação e educar às crianças e suas comunidades a identificar a origem dos problemas sociais nas estruturas de opressão, dominação e exploração no sentido de uma tomada de consciência coletiva, em que esta é um campo de atos em que se assumem comunitariamente os problemas e se atua para a mobilização contra essas estruturas, a educação popular foi vista com receio pelas elites e burocratas governamentais. Estes foram relutantes, em um primeiro momento, a incorporar esse “modelo” de autogestão no projeto educativo do governo.

No entanto, após muita insistência da consultoria da UNESCO, a experiência de autogestão foi incorporada e se transformou no programa de governo intitulado “Educação com Participação da Comunidade” ou EDUCO que atingia simultaneamente dois objetivos: a estabilização e o controle social necessários ao fim da guerra mediante a incorporação das comunidades rebeldes e seus educadores populares a este projeto e, a descentralização da gestão educacional que encaixava com o corte de recursos públicos que os ajustes estruturais preconizavam para desonerar o Estado de gastos nas áreas sociais. Assim a gestão dos centros escolares foi repassada para muitas comunidades camponesas. É importante salientar que este programa também continha um componente de flexibilização do trabalho docente, posto que os educadores não seriam efetivados na rede pública por meio de concurso, mas incorporados ao sistema educacional através de contratos temporários e suas funções e atividades seriam administradas pela comunidade, que em tese, teria o poder de decisão sobre a sua permanência e recontração. Na tônica neoliberal de ataque aos instrumentos organizativos da classe trabalhadora, o programa enfraquecia o poder sindical porque inicialmente os aderentes ao programa não se sindicalizavam.

A proposta de descentralização para aumentar a eficiência dos sistemas educativos era também parte do viés liberalizante do Banco Mundial e outros organismos multilaterais que buscavam o recorte de recursos públicos na área de educação. O princípio de descentralização propalado por estes órgãos caía como uma luva a outro conceito impulsionado pela USAID: o de participação. A participação comunitária se tornou elemento central, segundo a retórica dos assessores externos que colaboraram na formulação do programa, para o fortalecimento da democracia e a efetividade das instituições públicas.

Em 1991 o Ministério de Educação assinou um primeiro empréstimo de \$10.3 milhões para implementar este modelo “autogestionário” de escolas públicas e que envolvia às comunidades. Segundo Edwards Jr. e Pagès (2017, p. 27) o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento “forneceram um total de 69.3 milhões de dólares em empréstimos para a reforma do sistema educativo e a ampliação e a melhoria do programa EDUCO entre 1991 e 2006”. O caráter liberalizante do programa obrigou às comunidades a assumir responsabilidades que eram do âmbito do Estado, esperava-se que “dedicassem tempo, trabalho e materiais para a construção e para a manutenção da sua escola local, particularmente em inícios do programa - e isto era somado aos custos básicos em que os pais incorriam para manter seus filhos matriculados na escola” (EDWARDS; PAGÈS, 2017, p. 28).

O programa se expandiu a todo o sistema escolar, Edwards Jr. e Pagès (2017) calculam que para o ano de 2010, 55% das escolas públicas rurais, ou o equivalente a dois terços de todas as escolas em El Salvador, operavam sob o programa EDUCO. Muitas avaliações encomendadas pelos órgãos financiadores, sobretudo o Banco Mundial, ressaltaram o sucesso inicial do programa quanto à retenção de estudantes. Mas estas

avaliações eram feitas com uma perspectiva quantitativa que foi contestada por estudos posteriores que fizeram um levantamento qualitativo da situação das escolas e suas comunidades demonstrando os efeitos deletérios na educação². Por um lado, além do governo não ter promovido um amplo debate público para a implementação do programa, a participação da comunidade ficou restringida a apenas uns quantos membros da Associação Comunal para a Educação (ACE), entidade legal criada pelo governo para a gestão escolar, a administração de recursos e a contratação de professores. Esses membros não contavam a maioria das vezes com conhecimentos técnicos para a gestão, que ganhou um peso muito maior que aspectos curriculares e inclusive pedagógicos. Outro problema foram as arbitrariedades que o programa gerou contra os docentes: como não existia um plano de carreira (seguro social, acesso ao sistema de saúde) e não eram sindicalizados sofriam com recortes salariais e despedidos injustificados ficando à mercê dos gestores que muitas vezes se limitava a 2 ou 3 membros da ACE, em cujo âmbito não se efetivava a toma de decisão coletiva e muito menos a participação comunitária, colocando em xeque o enfoque “solidário” e de “empoderamento comunitário” que os assessores e os tecnocratas do governo buscavam para emular a experiência de educação popular das comunidades que apoiavam a guerrilha. Muito pelo contrário, com o passar do tempo ficaram evidentes os problemas do caráter hierarquizante do programa, que fora implantado de cima para baixo e carente da substância social que uma comunidade auto-organizada poderia imprimir aos processos de educação popular. Por outro lado, o Ministério de Educação não oferecia nem assessoria nem formação adequadas e o programa se burocratizou aumentando os custos

² Para mais detalhes sobre estes estudos qualitativos ver Helga Cuéllar-Marchelli, “Decentralization and privatization of education in El Salvador: Assessing the experience” (2003) e “The cost-effectiveness of EDUCO and traditional public school in rural El Salvador” (2003)

operacionais colocando em questão a “eficiência” quanto a gastos de recursos públicos. Quando o primeiro governo da FMLN, movimento guerrilheiro tornado partido político, chegou ao poder executivo pela via eleitoral em 2009, dá início ao desmonte gradativo do programa EDUCO. Não haverá espaço neste artigo para analisar as políticas públicas educacionais dos governos de esquerda que precisariam uma análise rigorosa e detalhada. Após os ajustes estruturais dos governos de direita neoliberais, veio um segundo momento de ofensiva do capital em inícios do século XXI, a partir da entrada em vigência de acordos comerciais com vários países da região. O de maior impacto tem sido o Tratado de Livre Comércio entre América Central/República Dominicana e os Estados Unidos, ratificado em 2006 e que forneceu um instrumento de respaldo jurídico para que grandes corporações transnacionais possam exercer o espólio e saqueio de recursos naturais e serviços públicos junto com a superexploração da força de trabalho em todo o istmo centro-americano (MORENO, 2012). Estas reformas de corte neoliberal inseridas no âmbito dos ajustes estruturais e dos tratados de livre comércio aumentaram a emigração de camponeses salvadorenhos configurando um novo ciclo de expulsão e acumulação originária logo após a firma dos Acordos de Paz e que continua ainda na segunda década do século XXI. Os tratados de livre comércio forneceram mais poder a atuação das cadeias produtivas globais e a investidores e operadores da bolsa de valores que se beneficiam através destes instrumentos. De uma massiva repressão estatal se passou a uma tolerância repressiva em que os movimentos social e popular são administrados a través da democracia. Os dissensos, como mostrou o programa EDUCO, podem ser mimetizados, incorporados e esvaziados dos seus conteúdos radicais de transformação para a emancipação, sendo absorvidos institucionalmente para administrá-los e controlá-los socialmente. Quando a democracia administrada não funciona, então o

sistema do capital se mostra menos tolerante e lança mão não apenas da violência estatal, mas também de ações ilegais se utilizando de elementos ligados à bandas criminosas e a carteis do narcotráfico que operam articuladamente e são a parte não visível de uma institucionalidade que é funcional à abertura dos territórios para a extração de recursos naturais e minérios a qualquer custo.

Considerações Finais

O padrão de acumulação dependente no marco das receitas desenvolvimentistas dos anos 60 não resolveu os crônicos problemas da classe trabalhadora salvadorenha nem centro-americana, muito menos serão resolvidos no contexto do padrão de acumulação pós fordista que lança mão do saqueio de bens naturais, de recursos públicos do Estado e da superexploração dos trabalhadores, quando os mecanismos de acumulação através da reprodução ampliada entram em crise e falham. A dívida pública se tornou o dispositivo por excelência para o capital financeiro exercer o saqueio de países que se endividam e tem que responder ante a banca internacional cortando serviços públicos essenciais à reprodução da classe trabalhadora do campo e da cidade. Em El Salvador e em toda América Central, organizações multilaterais como o FMI e o Banco Mundial, impulsionaram uma série de contrarreformas que colocaram em risco as frágeis conquistas produto da auto-organização popular nos territórios que estiveram em controle da FMLN. A contradição do movimento popular salvadorenho é que sua desmobilização significou a institucionalização de suas demandas em um momento que coincide justamente com a crise estrutural do sistema do capital, incluídas toda as suas instituições políticas e mediações de segunda ordem como o Estado (MÉSZÁROS, 2005). As demandas do

movimento popular estiveram impregnadas de uma radicalidade social na qual a educação popular teve um papel fundamental na formação da consciência coletiva. Essa radicalidade vinda desde baixo, tendo como vector principal a autogestão dos processos produtivos e reprodutivos, foi integrada dentro da ordem através de reformas que as classes dominantes jamais fariam sem a pressão popular. No bojo da crise estrutural do capital voltaram a se reconfigurar os sentidos excludentes, antinacionais, antidemocráticos e antipopulares do regime oligárquico. As mazelas estruturais não foram contestadas pelos governos de esquerda da região que se dedicaram a administrar a crise se adaptando a linha de menor resistência para gerar consensos adaptativos à ordem, também em função da expansão e acumulação de capital (MÉSZÁROS, 2005).

Elaborada pelos povos e para os povos, a educação popular está intrinsecamente ligada às lutas pela conquista de direitos sociais e pela emancipação humana. Ela se encontra no âmago dos conflitos sociais e ela não deve responder apenas à demanda de aquisição de conhecimentos formais. A apropriação da ciência e da tecnologia da sociedade burguesa é um momento importante, mas não é possível ficar nesses limites se se pensa na emancipação humana: é necessária a construção de um projeto societal que elimine as classes sociais e a luta de classes, e para tal, o âmbito educativo tem que contar com o protagonismo do sujeito político coletivo, que se forma e se auto-educa no próprio processo de transformação das suas condições materiais de vida, simultaneamente apontando para uma dimensão de autoformação da consciência voltada para uma práxis que fortaleça a vida nos territórios e a possibilidade de produção e reprodução das comunidades em condições de dignidade. Apesar da modernização capitalista, as tradições camponesas e indígenas continuam vivas e em defesa dos seus territórios, ensinando os caminhos para uma sociabilidade comunal, de resguardo dos comuns e do meio ambiente com uma metodologia

própria que tem um sentido coletivo e crítico para a configuração de uma nova sociedade superadora da sociabilidade alienada do capital.

Referências

ALAS, José Inocencio. **Iglesia, Tierra y lucha campesina**. Suchitoto, El Salvador 1968 – 1977. San Salvador: Asociación de Frailes Franciscanos OFM de C.A. 2003.

ALVEAR GALINDO, Virginia. **La educación popular em Morazán, El Salvador, durante la guerra civil de 1981 a 1992: ¿parte de una estrategia de supervivencia?** [Tesis de doctorado no publicada]. Berlin Free University, p. 1 – 366, 2002.

ARIAS GÓMEZ, Jorge. **Farabundo Martí**. 2ª Ed. San Salvador, El Salvador: Editorial Abril Uno, 2005.

CABARRÚS, Carlos Rafael. **Génesis de una revolución**. Análisis del surgimiento y desarrollo de la organización campesina en El Salvador. México D.F.: Ediciones de la Casa Chata, 1983.

CAGAN, Steve; CAGAN, Beth. **El Salvador: La tierra prometida**. La historia de la ciudad Segundo Montes. Trad. Richard Paolo Lüers. San Salvador: Ediciones Arcoiris, 1993.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**, 5ª ed., São Paulo, Globo, 2007.

_____. **As classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Paz Terra, 1977.

_____. **Da guerrilha ao socialismo: a revolução cubana**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GUILLÉN CARÍAS, María Gabriela. Vozes de Morazán: mulheres, resistência e organização popular. In: PINASSI, Maria Orlanda. (org.) **Dimensões da miséria desenvolvimentista Brasil/América Latina**. São Paulo: Alameda, 2016.

HARVEY, David. **O Novo Imperialismo**. Trad. Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. 8ª Edição, São Paulo: Editora Loyola, 2014

LANGER, Shirley. **A revolução de Anita**. Trad. Geraldo Fontes. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2020.

LINDO-FUENTES, Héctor. CHING, Erik. **Modernización, autoritarismo y guerra fría**. La reforma educativa de 1968 en El Salvador. San Salvador: UCA Editores, 2017.

LÓPEZ VALECILLOS, Ítalo. Rasgos sociales y tendencias políticas en El Salvador (1969 – 1979). In: **Estudios Centroamericanos**. San Salvador, Año XXXIV, No. 372 - 373, p. 863 – 884, Oct./nov. 1979.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MORENO, Raúl. **CAFTA-DR a seis años de vigencia en El Salvador**. 2012 Disponível em: < <http://alainet.org> > Acesso em: 13/02/2013

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. 3ª Ed. Rev. Campinas: Autores Associados, 2010.

TORRES-RIVAS, Edelberto. **La piel de Centro-américa**: una visión epidérmica de setenta y cinco años de su historia. San José: FLACSO, 2007.

Capítulo 11

Incubadoras tecnológicas de Economia Solidária e o campo da tecnologia Social: resgate histórico, análise do contexto atual e perspectivas

Felipe Addor¹

Aline Mendonça dos Santos²

Introdução

As iniciativas de cunho acadêmico que têm como prioridade a construção de projetos alternativos para geração de renda e trabalho e diminuição das desigualdades socioeconômicas no Brasil não têm tido vida fácil nos últimos anos. Se durante algum tempo, entre 2003 e 2014, a conjuntura política e econômica permitiu a estruturação de uma série de políticas públicas de apoio a ações com grupos historicamente marginalizados pelo Estado brasileiro, propiciando articulação de grupos, redes e fóruns que atuavam nessa frente, o que vemos agora é “terra arrasada”, com a redução ou

¹ Pesquisador-extensionista do Soltec/UFRJ, professor do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia para o Desenvolvimento Social (PPGTDS/Nides/UFRJ) e Diretor Geral do Núcleo Interdisciplinar para o Desenvolvimento Social (Nides/UFRJ). Integra a Rede de Engenharia Popular Oswaldo Sevá (Repos) e a Associação Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão em Tecnologia Social (Abepets). felipe@nides.ufrj.br.

² Professora e pesquisadora do Programa de Pós Graduação em política Social e Direitos Humanos da Universidade Católica de Pelotas (UCPEL), extensionista do Núcleo de Economia Solidária e Incubação de Cooperativas (NESIC) da UCPEL e atualmente compõe a coordenação colegiada da Rede Universitária de Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Populares (Rede ITCP).

extinção de boa parte das institucionalidades e políticas que, de alguma forma, fomentavam esse campo³.

Do lado das universidades e instituições de ensino e pesquisa, as diversas iniciativas de melhoria e ampliação de infraestrutura, com uma perspectiva de interiorização dessas instituições, e as variadas políticas de apoio a projetos de interação com a sociedade, principalmente por meio do eixo da Extensão Universitária⁴, marcaram um período áureo para os grupos acadêmicos que tinham como uma de suas premissas a interação e a transformação da sociedade em diálogo com as trabalhadoras e os trabalhadores. O Programa de Extensão Universitária (ProExt), coordenado pelo Ministério da Educação mas que, em suas últimas edições, contava com recursos de diferentes ministérios, durou de 2003 a 2016 e talvez tenha sido o símbolo maior dessa agenda que via as instituições de ensino superior como potenciais protagonistas para contribuir para os processos de transformação social junto às comunidades.

Do lado da sociedade, e particularmente dos grupos mais desfavorecidos, o cenário é semelhante. Conseguiram-se estruturar diversas políticas públicas que buscavam apoiar iniciativas de enfrentamento da

³ A Secretaria Nacional de Economia Solidária (SENAES) foi uma das principais institucionalidades consolidadas no campo que se tornou referência também para outros países. Instituída em julho de 2003 a partir de uma demanda do movimento, mesmo com os limites estruturais, institucionais e as divergências políticas e conceituais, a política de economia solidária avançou. Ao longo dos anos programas e projetos foram desenvolvidos no esforço de traduzir as bandeiras do movimento de economia solidária (SANTOS, 2019)

⁴ Cabe destacar a importância da extensão universitária para a concepção e gestão da universidade brasileira e da América Latina a partir de uma estrutura que envolve ensino, pesquisa e extensão. Diferente das universidades do norte, as universidades da América Latina sofreram uma forte incidência de um movimento de reforma universitária que prezava pela democratização da educação e da qualidade no ensino que implicou na incidência da extensão da Universidade para além dos limites dos bancos acadêmicos. Trata-se do movimento de Córdoba em 1918. A partir deste as universidades vieram a extensão e, embora esta tenha ficado sempre a margem em relação ao ensino e a pesquisa, ela existe e cria as condições de uma produção do conhecimento comprometida com a transformação da realidade social. Segundo Menon (2021), a rebelião de Córdoba trouxe para a universidade pautas de autonomia, modernização e democratização das estruturas do ensino superior como estratégias para romper com os resquícios do passado colonial, ainda tão presentes no atual contexto.

pobreza e melhoria das condições de vida e trabalho de uma série de pessoas que estiveram historicamente excluídas da “agenda de desenvolvimento” do Estado brasileiro. Políticas voltadas para cooperativas de catadores, para profissionais autônomos, setores informais, assentados da reforma agrária, agricultores familiares, comunidades tradicionais, negros, mulheres, juventude etc., viabilizavam uma série de projetos que, além de criar as condições para uma possível transformação social, em grande parte dos casos, servia como ferramenta de organização social e articulação em rede para manter a agenda de luta pelos direitos desses grupos. Talvez o setor da reforma agrária e, indiretamente, da agricultura familiar, tenha sido um dos mais atacados no sentido de destruição das suas políticas públicas de apoio⁵. Não só pelo corte de recursos financeiros, mas pelo desmonte e aparelhamento das instituições responsáveis (como o INCRA, por exemplo), que levou à coordenação dessas ações pessoas que pareciam ter como objetivo principal criar obstáculos para a realização do trabalho que deveria ser feito pela própria instituição que coordena (um pouco parecido com os órgãos de fiscalização ambiental que vêm dificultando o trabalho dos seus próprios fiscais).

Um dos ambientes que passou por esse mesmo processo foi o das Incubadoras Tecnológicas de Economia Solidária (ITES), também identificadas pelo conceito Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Populares (ITCPs), um braço importante do campo da Economia Solidária que, por meio de políticas públicas, potencializava esse processo de transformação social a partir da mobilização de grupos acadêmicos que atuavam na assessoria a empreendimentos econômicos solidários⁶. O apoio a

⁵ Embora as políticas de desenvolvimento agrário e soberania alimentar estivesse em lugar bastante periférico tendo em vista as políticas de agricultura tradicional, ainda assim essas políticas, sobretudo os programas de aquisição de alimentos, fizeram toda a diferença no escoamento da produção dos pequenos agricultores e foram fundamentais para mudança na vida de muitas famílias.

⁶ O termo Empreendimentos Econômicos Solidários (EES) não é uma unanimidade conceitual, mas vem sendo utilizado para caracterizar as iniciativas de economia solidária desde final da década de 1990. De acordo com os critérios de definição do SIES, os Empreendimentos Econômicos Solidários são organizações a) coletivas, suprafamiliares, singulares ou complexas; b) formadas por trabalhadores que exercem coletivamente a gestão das atividades e a alocação dos resultados; c) permanentes (não são práticas eventuais), seja funcionando ou em processo de

essas incubadoras, principalmente através do Programa Nacional de Apoio a Incubadoras de Cooperativas Populares (Proninc)⁷, da Secretaria Nacional de Economia Solidária (Senaes/MTE) permitiu também que esses grupos se articulassem em redes, principalmente a Rede de ITCPs e a Rede Unitrabalho, que se tornaram referências importantes na luta pela manutenção e ampliação das políticas para esse campo.

Outro campo que foi se consolidando em trajetória parecida foi o da Tecnologia Social (TS), que nasce a partir da percepção da necessidade de se pensar processos tecnológicos que busquem atender às demandas sociais da população brasileira, ao mesmo tempo que promovam espaços de formação técnica e política das pessoas envolvidas. A agenda para esse campo, que culminou na construção de chamadas e editais para financiar projetos com essa perspectiva, também permitiu algumas articulações que serviram de motor para ampliar as iniciativas desse campo, com destaque para a Rede de Tecnologia Social, que já não existe mais, e a Rede de Engenharia Popular Oswaldo Sevá, responsável pela organização dos Encontros de Engenharia e Desenvolvimento Social.

implantação com grupo constituído e atividades econômicas definidas; d) com diversos graus de formalização, prevalecendo a existência real sobre o registro legal; e e) que realizam atividades econômicas (produção de bens, prestação de serviços, fundos de crédito, comercialização e consumo) que são a razão primordial de ser da organização (SENAES/MTE, 2004).

⁷ O Proninc é um Programa criado em 1997 com o objetivo de incluir as Universidades Brasileiras no esforço nacional de enfrentamento da fome e miséria. Em 2010 foi instituído por meio do Decreto nº 7.357, de 17 de novembro. Segundo o Decreto são finalidades do Proninc: I - geração de trabalho e renda, a partir da organização do trabalho, com foco na autogestão e dentro dos princípios de autonomia dos empreendimentos econômicos solidários; II - construção de referencial conceitual e metodológico acerca de processos de incubação e de acompanhamento de empreendimentos econômicos solidários pós- incubação; III - articulação e integração de políticas públicas e outras iniciativas para a promoção do desenvolvimento local e regional; IV - desenvolvimento de novas metodologias de incubação de empreendimentos econômicos solidários articuladas a processos de desenvolvimento local ou territorial; V - formação de discentes universitários em economia solidária; e VI - criação de disciplinas, cursos, estágios e outras ações, para a disseminação da economia solidária nas instituições de ensino superior. Desta forma, percebe-se que o Proninc teve início ainda no Governo Fernando Henrique Cardoso, permitindo o fomento de incubadoras universitárias que davam os primeiros passos na organização em redes, mas foi com a constituição da SENAES no Governo Lula que o Proninc assumiu uma dimensão mais abrangente, consolidando-se como política pública.

Neste artigo, buscaremos resgatar resumidamente essa trajetória das ITES e do campo da TS, trazer uma análise da situação contemporânea desses dois campos, as novas movimentações que vem sendo construídas, principalmente no campo da TS, e as perspectivas que podemos ter.

A trajetória das ITES e o Proninc

A experiência das Incubadoras de Tecnológicas de Economia Solidária (ITES) compreende um dos sujeitos políticos importantes na construção do movimento da economia solidária no Brasil. Talvez tenha sido uma das principais frentes que apoiou a experimentação efetiva de práticas econômicas alternativas, baseadas na solidariedade e na autogestão. É impossível retomar a trajetória dessas organizações no Brasil sem fazer referência ao Programa Nacional de Apoio às Incubadoras de Cooperativas (Proninc) que, a partir da mobilização de atores da sociedade civil e de gestores públicos, foi se consolidando como umas das principais políticas públicas de economia solidária no Brasil; até começar a ser destruída a partir de 2016⁸.

A crise econômica, os processos de reestruturação produtiva e as consequentes mudança no mundo do trabalho, ocorridas na década de 1990, foram catalisadores para a busca de alternativas para a pobreza e o desemprego crescentes. Foi nesse bojo que começam a se difundir experiências de cunho coletivo e cooperativo, como afirmam Molina et. al. (2021; p. 174)

Desde meados da década de 1990, vimos observando, no Brasil, a dinamização de um conjunto diversificado de atividades

⁸ Em 2016, os desgastes no presidencialismo de coalizão resultaram no processo de impeachment e no afastamento da Presidente Dilma Roussef do governo. A coalizão a favor do Impeachment reuniu políticos que, tendo em vista interesses particulares, oportunismos políticos e ignorando a questão legal (que implica identificar crime de responsabilidade) contribuíram para um “golpe” à democracia.

econômicas de base associativa e autogestionária quem vêm se reconhecendo ou sendo reconhecidas no campo das outras economias, economias estas que se propõem contrapor a concepção hegemônica de economia. São experiências coletivas que, a partir de práticas e estratégias de sobrevivência, trazem para a cena econômica também elementos políticos caracterizados por solidariedade, sustentabilidade, participação, autogestão – entre outro.

As experiências de ES foram consolidando um movimento organizado e articulado nacionalmente, visando fomentar espaços de reflexão e construção dessa agenda na sociedade civil. Um resultado muito importante desse diálogo foi a criação do Fórum Brasileiro de Economia Solidária (FBES), que tornou-se o principal espaço de articulação entre os diversos atores que atuavam no campo da ES e interlocução com o Estado⁹. Tratou-se de uma ferramenta importante da sociedade no sentido de pautar e pressionar por políticas públicas para o campo. O FBES teve atuação importante para impulsionar a realização das Conferências Nacionais de Economia Solidária que pautavam as diretrizes políticas da economia solidária no Brasil, bem como as Plenárias Nacionais de Economia Solidária que compreendem espaços de organização política do movimento social e seus diferentes sujeitos.

A década de 1990 foi marcada por mobilizações e campanhas sociais em prol da cidadania e contra a exclusão social, o desemprego, a fome e a miséria. Uma das campanhas com maior notoriedade foi a Ação da Cidadania Contra a Fome, a Miséria e pela Vida, lançada em 1993 e liderada pelo sociólogo Herbert de Souza, o Betinho. Essa ação levou à criação de milhares

⁹ O processo de institucionalização da economia solidária como política pública foi implementado em estreita relação com o movimento social, o que, muitas vezes, confundiu a arena política da economia solidária. A Secretaria Nacional de Economia Solidária (SENAES) e o Fórum Brasileiro de Economia Solidária (FBES) possuíam uma relação muito estreita desde suas origens. O FBES foi afirmado a partir da terceira Plenária Nacional da Economia Solidária realizada em junho de 2003, um dia antes da implantação oficial da SENAES. Neste sentido, o movimento de economia solidária institucionaliza o FBES, como instância política, para ser interlocutor do Estado (SANTOS, 2019).

de comitês, entre eles o Comitê de Entidades Públicas no Combate à Fome e pela Vida (Coep), em 1993. Entre as entidades que faziam parte desse comitê, estavam a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) (SOLTEC, 2017).

Foi no âmbito dessa ação e com a intenção de colocar o conhecimento universitário à disposição dos grupos sociais excluídos para a geração de trabalho e renda que, em 1995, a Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e o Instituto Alberto Luiz Coimbra de Pós-graduação e Pesquisa em Engenharia da UFRJ (Coppe/UFRJ) iniciaram as primeiras experiências que provocaram o surgimento da Cooperativa Popular de Manguinhos, caso paradigmático de incubação em empreendimentos populares no país (Fraga, 2012; IADH, 2011). Fruto dessa ação, criou-se a primeira Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares, a ITCP, vinculada à UFRJ.

Apesar de sua inspiração nas experiências de incubadoras tecnológicas tradicionais, que têm foco em empresas privadas e chegaram no Brasil na década de 1980, as incubadoras de economia solidária absorvem outros princípios que estão no âmago de seu trabalho de assessoria: inclusão social, cooperação, participação, autogestão, solidariedade, democracia. Por conta disso, ainda que houvesse uma bagagem das incubadoras tradicionais, o apoio a empreendimentos de ES demandou uma inovação metodológica no processo de incubação, de forma a adequar-se à realidade e às demandas dos grupos populares, uma vez que os instrumentos de planejamento e gestão concebidos para as empresas tradicionais não davam conta da realidade desses empreendimentos.

A partir da experiência da UFRJ, outras universidades públicas começaram a organizar suas próprias ITES e a se articular em redes de apoio – conforme já sinalizado. Em 1998, foi criada formalmente a primeira edição do Proninc. Nesse momento, o programa apoiou financeiramente a criação de novas incubadoras em cinco universidades: Federal do Ceará (UFC), Federal de Juiz de Fora (UFJF), de São Paulo (USP), Estadual da Bahia (Uneb) e Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), além da manutenção da ITCP/UFRJ.

A criação do programa se deu a partir da articulação institucional entre a Financiadora de Estudos e Projetos (Finep), a Fundação Banco do Brasil (FBB), o Coep e as IES mencionadas.

Mas foi a partir de 2003, com a criação da Secretaria Nacional de Economia Solidária, vinculada ao Ministério do Trabalho e Emprego, no governo Lula, que iniciou-se efetivamente a criação de uma política pública nacional de apoio às ITES. Conforme destacou Chiariello (2020, p. 98):

A SENAES representou, em certo sentido, a institucionalização de um rol de demandas represadas pelos diversos movimentos sociais, urbanos e rurais, por políticas públicas de fomento de trabalho e renda sob o arco organizacional de empreendimentos econômico solidários, possibilitando sua implementação, desenvolvimento e continuidade de suas atividades de forma autogestionária.

No caso das incubadoras, a demanda foi apresentada principalmente a partir da articulação e mobilização das duas redes de ITES que existiam e atuam até hoje: Rede Interuniversitária de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho (UNITRABALHO) – instituída como rede de incubadoras em 2001 – e a Rede Universitária de Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Populares (Rede de ITCP), criada em 1999¹⁰. As duas redes já envolviam 33 incubadoras distribuídas pelo país e buscavam promover intercâmbios e atuar politicamente para fortalecer esse campo.

Proninc foi uma das principais ações da Senaes, e propiciava uma articulação com outros ministérios, como Desenvolvimento Social, Saúde, Educação, Cultura, Pesca e Aquicultura, Justiça e Turismo (Fraga, 2012). Para estruturar a gestão da política pública, viabilizando um espaço de interação

¹⁰ A Rede de ITCPS foi constituída no âmbito da Rede Unitrabalho que, na ocasião, não se compreendia como processo de incubação e sim como espaço de extensão e pesquisa sobre o mundo do trabalho. No início da década de 2000, houve desentendimentos entre os pesquisadores/extensionistas que compunham esses espaços e optou-se por uma separação das Redes (Della Vecchia et al, 2019).

entre os gestores públicos e o movimento da ES, foi criado o Comitê Gestor do Proninc, que contou com a participação dos ministérios citados acima, da Finep, da FBB, do Coep, das duas redes de incubadoras e do Fórum de Pró-Reitores de Extensão (Forproex). O Comitê Gestor tinha como função pensar a gestão do programa, planejando e definindo prioridades, metas e diretrizes para a seleção de projetos, além de ser responsável também por monitorar e avaliar os resultados do programa. Entre 2003 e 2006, foram apoiadas 43 incubadoras, incluindo-se as antigas e as novas, através de duas encomendas, uma em 2003 e outra em 2005, quando se buscou priorizar regiões ainda não atendidas. Ao longo dos anos, o Comitê Gestor do Proninc foi se consolidando e se ampliando, com a inclusão de novos órgãos, até que, em 2010, foi aprovado o Decreto nº 7.357 (de 17/11/2010), oficializando o Proninc, seu Comitê Gestor e estabelecendo suas diretrizes.

No espaço das Instituições de Ensino Superior (IES), o tema da economia solidária e em particular da incubação de empreendimentos solidários foi ganhando espaço, principalmente como uma frente de fortalecimento da extensão transformadora. As ITES passaram a representar espaços de efetivação de ações de extensão, que envolviam professores, estudantes e técnicos e se integravam as atividades de ensino e pesquisa. A tão falada indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, que consta na Constituição Brasileira, talvez tenha as incubadoras de ES como um dos seus mais qualificados efetivadores¹¹.

Não à toa que, a partir de 2005, o Programa de Extensão Universitária (Proext) passou a incluir no seu edital uma linha de apoio à geração de trabalho e renda em economia solidária como subtema de “Políticas de Direitos Humanos e Desenvolvimento Social”. Em 2006, o subtema entrou para uma

¹¹ Nos últimos anos, a extensão vem sendo amplamente discutida nas universidades brasileiras considerando a exigência do Ministério da Educação (MEC) para uma curricularização da extensão. A Resolução n.07 de 18 de dezembro de 2018, do Conselho Nacional de Educação (CNE), estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e compreende que inclusão de atividades de extensão no currículo dos Cursos, considerando a indissociabilidade do ensino e da pesquisa. Embora haja diretrizes legislativas sobre o processo, há divergências conceituais, metodológicas e políticas, provocando um amplo debate e algumas disputas.

das linhas temáticas contempladas pelo edital. Em 2009, a linha temática ganha foco no processo de incubação de EES com o nome de “Trabalho, Emprego e Incubação de Empreendimentos Econômicos Solidários”. Em 2010 torna-se mais diretamente ligada às incubadoras, denominada de “Geração de Trabalho e Renda por meio da Incubação de Empreendimentos Econômicos Solidários” (Fraga, 2012).

Um das dinâmicas interessantes do Proninc era a realização periódica de avaliações da política pública de forma a aprimorá-la. Essa proposta começou em 2005, tendo partido do Comitê Gestor do Proninc. A primeira foi feita pela Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (Fase), nos anos de 2005 e 2006, com a visita a 33 incubadoras e 315 empreendimentos (VARANDA, 2007). A segunda avaliação foi realizada pelo Instituto de Assessoria para o Desenvolvimento Humano (IADH), entre 2010 e 2011, quando foram visitadas 54 incubadoras e 171 empreendimentos (IADH, 2011).

A avaliação mais recente, coordenada pelo Núcleo de Solidariedade Técnica (Soltec/UFRJ) e feita em parceria com as duas redes de incubadoras, foi realizada nos anos de 2016 e 2017, com foco nas experiências apoiadas pela Chamada 89/2013 do Proninc, que aportou recursos para 84 incubadoras em todo território nacional. Foram visitadas 64 incubadoras, sendo 23 da linha A, que são as incubadoras mais antigas, e 41 da linha B, que são as incubadoras criadas recentemente, e 128 empreendimentos. No Relatório da pesquisa encontram-se uma série de dados e reflexões sobre os impactos da política pública, tanto nas IES quanto para os empreendimentos e territórios, e que sintetizam a importância desses mais de 20 anos de trajetória das ITES no Brasil (SOLTEC, 2017)¹².

No quadro abaixo, sistematizado no Relatório de Avaliação Proninc 2017, podemos ver uma síntese das políticas que apoiaram, nas últimas duas décadas, a criação e consolidação das ITES.

¹² Os relatórios das três avaliações podem ser acessados no portal: <https://nides.ufrj.br/index.php/proninc>.

Quadro 1: Execução de recursos pelo Proninc 2003-2015

	ANO	ENTIDADE EXECUTORA	FONTE	VALOR (em milhões R\$)	INCUBADORAS BENEFICIADAS
1	2003-04	Finep	MDS	5,13	24
2	2005-06	Finep	Finep	1,34	10
3	2007-08	Finep, MDS, FBB – Modalidades A e B	Finep, MEC, MDS, FBB	10,56	55
4	2007-08	Finep	Mtur e Finep	5,05	11
5	2008	MPA (Seap)	MPA (Seap)	2,89	7
6	2009	MEC – Proext	MEC	3	34
7	2009	Finep – Modalidade C	MCT-PNI/Fundos Setoriais	2,74	19
8	2010	MEC – Proext	MEC	4,2	60
9	2010	Senaes	Senaes	4	32
10	2010	Senaes/Finep	Finep/Senaes/Redes	7,5	22
11	2011	MEC – Proext	MEC	5,3	58
12	2013	MEC – Proext	MEC	6,1	56
13	2013	Senaes/CNPq	MCTI/CNPq	15,6	84
14	2014	MEC – Proext	MEC	4,3	35
15	2015	Senaes/MCTI/CNPq	MCTI/CNPq	2	22
16	2015	MEC – Proext	MEC	5,8	33
17	2016	MEC – Proext	MEC	3,1	18
18*	2017	Senaes/CNPq	Senaes/MTb	6,7	66
Total				95,31	646

Fonte: Soltec, 2017, com complementos dos autores.

Obs:* Os dados da última linha foram adicionados à tabela original, a partir de dados do Relatório de prestação de contas de TED elaborado pela Coordenação-Geral de Economia Solidária, Cooperativismo e Associativismo, vinculada à Secretaria Nacional de Inclusão Produtiva, do Ministério da Cidadania (CGESAC, 2021).

Tanto a existência e ampliação dessas políticas de apoio às incubadoras quanto a consolidação e ampliação das duas redes de incubadoras de ES são reflexos de um processo exitoso de construção de uma nova agenda. Na época da última avaliação, 2017, existiam cerca de 110 ITES espalhadas pelas cinco

regiões do país¹³. Uma agenda política, econômica, social e acadêmico-científica, que tinha nas universidades e institutos federais pilares dessa transformação. A mudança na conjuntura política nacional a partir de 2016 representou uma forte ruptura nesse processo, que será analisada mais à frente.

A trajetória recente da Tecnologia Social

O campo da tecnologia social (TS) tem como pressuposto o questionamento da ideia de neutralidade da ciência e da tecnologia e nasce a partir de uma percepção da inadequação entre o modelo de desenvolvimento tecnológico hegemônico e as bandeiras das lutas populares. Conscientes de que a tecnologia convencional fortalece a perspectiva capitalista de visão da sociedade (individualista, hierárquica, exploradora dos trabalhadores e trabalhadoras e da natureza), um grupo de sujeitos da sociedade comprometidos com a produção dos conhecimentos populares e científicos contra hegemônicos, se articulam para fortalecer essa proposta alternativa no campo tecnológico.

Partindo dessa reflexão crítica sobre os princípios que o orientam o desenvolvimento tecnológico convencional, ganha força uma abordagem que defende a democratização do processo tecnológico, ou seja, a necessidade de incluir outros grupos de trabalhadores nos espaços de tomada de decisão tecnológica. Para tanto, torna-se necessário promover ambientes de troca de saberes, conhecimentos, culturas, opiniões que permitam uma formação mútua e que viabilizem decisões que sejam de acordo com os diferentes pontos de vista apresentados. Nessa perspectiva, as universidades e institutos de pesquisa deixam de ser os detentores da capacidade de gerar tecnologias que seriam transferidas à sociedade, e passam a ser mais um ator a contribuir em

¹³ Para conhecer mais do contexto e de algumas das principais experiências das incubadoras, sugere-se a leitura de Addor; Laricchia (2018), volumes I e II, disponíveis em: <http://nides.ufrj.br/index.php/soltec-publicacoes>.

um processo mais amplo e diverso que inclui a sociedade na própria análise do problema e na construção das soluções.

O conceito de TS carrega como pauta, principalmente, deixar de pensar a tecnologia para as(os) trabalhadoras(es), como ocorre no meio tecnológico, para passar a pensar a tecnologia com as(os) trabalhadoras(es). Ou seja, mais do que resolver problemas sociais imediatos e pontuais, podemos definir como *objetivo central* das experiências do campo da tecnologia social: *democratizar o processo de desenvolvimento tecnológico, de forma que seus resultados sejam fruto de um processo coletivo, participativo, cooperativo, que permita intensa troca de diferentes saberes e conhecimentos presentes, adequado aos valores socioculturais e ambientais daquela comunidade/território e que garanta a apropriação coletiva por todos envolvidos, para viabilizar sua autonomia e emancipação de atores externos para o desenvolvimento e manutenção de tecnologias que afetem sua realidade.*

Dessa forma, o que caracteriza centralmente a proposta da TS não está no produto tecnológico que se constrói, mas no processo como se dá a análise dos problemas e a construção das soluções tecnológicas (Addor, 2020). Não é por outro motivo que uma das principais referências que orientam esse campo é Paulo Freire e sua defesa de que os trabalhadores tenham a capacidade de desenvolver uma análise crítica sobre sua realidade para transformá-la (Addor; Franco, 2020). Nesse sentido, é inexorável ao desenvolvimento de um projeto no campo da TS que se promova um processo de formação emancipadora para seus envolvidos, de forma que ampliem sua capacidade técnica e organizativa de promover impactos positivos sobre suas condições de vida e trabalho.

É importante destacar esse fator para que se compreenda o principal aspecto que define o campo da Tecnologia Social. A identificação de uma solução, uma máquina, uma ferramenta, um sistema, como TS não está ligado ao produto em si e nem ao problema que se resolveu. Não é o fato de uma tecnologia ter resolvido um problema social que a faz se identificar como TS. Nem tampouco é simplesmente por uma tecnologia ser de baixo custo ou por ter vindo a partir do conhecimento popular que a tornará identificável com esse campo. O que caracteriza o campo da Tecnologia Social é o processo e

não o produto. Exatamente por conta disso, é um desafio evitar usos desviados desse conceito, que tendem a querer a usá-lo para identificar este ou aquele artefato, independente da análise do processo que propiciou a sua geração.

O campo da TS passou, no início dos anos 2000, a estar presente em programas, instituições e políticas governamentais que propunham fortalecer a perspectiva de geração de trabalho e renda dos grupos populares, construindo, de forma participativa e interdisciplinar, soluções tecnológicas para atender suas demandas. Algumas articulações foram sendo costuradas, com destaque para a Rede de Tecnologia Social (RTS), que envolveu várias instituições da sociedade civil e do Estado e contribuiu na promoção de políticas de apoio ao campo. Segundo a Fundação Banco do Brasil, uma das protagonistas da Rede, calcula-se que ao longo dos anos 2000-2020 tenham se envolvido cerca de 930 instituições e sido investidos cerca de R\$ 450 milhões em uma variedade significativa de apoios e fomentos. A própria Fundação criou um Banco de Tecnologias Sociais, de forma a registrar diferentes experiências desse campo no país (<https://transforma.fbb.org.br/>).

Vale destacar que nem todas as instituições e pessoas envolvidas nessa articulação possuíam uma perspectiva transformadora de TS, havendo uma diversidade de compreensão sobre o conceito. Trata-se de um conceito em disputa. Historicamente a lógica capitalista vem se apropriando de conceitos hegemônicos do campo das resistências e das alternativas ao modo de produção dominante para ressignificá-los a partir dos seus interesses e valores, a exemplo dos conceitos de questão social, solidariedade, cooperação, inovação social, entre outros. No caso da TS, não é diferente e o conceito é ressignificado a partir da perspectiva da inovação e da lógica desenvolvimentista de organização da sociedade.

A agenda da TS, assim como no caso das ITES, também teve um protagonismo importante de grupos universitários, que foram se formando a partir dessa visão crítica da ciência e tecnologia, e baseando sua atuação em projetos de extensão tecnológica que serviam como referência para as reflexões sobre o campo, também em uma busca de integração entre atuação na sociedade (extensão), formação de estudantes (ensino) e geração de

conhecimento (pesquisa) – nestes casos, a agenda de pesquisa surge do próprio campo da extensão. Alguns desses grupos, inclusive, também eram incubadoras, mas com base no campo das exatas e das engenharias, o que não era comum entre essas organizações. Como exemplo de grupos que atuam no campo da TS, podemos citar o Núcleo de Solidariedade Técnica da UFRJ (Soltec/UFRJ), a Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares da Unicamp (ITCP/Unicamp), o grupo Pegadas da UFRN e o Alternativas da UFMG. Todos esses coletivos, junto a outros, articularam-se na construção de dois espaços importantes de luta por essa pauta: o Encontro Nacional de Engenharia e Desenvolvimento Social (Eneds), criado em 2004; e a Rede de Engenharia Popular Oswaldo Sevá (REPOS), criada em um Eneds, no ano de 2014.

Assim como no campo das incubadoras, o ano de 2003 representou uma mudança de cenário no sentido da receptividade da pauta no âmbito do governo federal. Neste ano, por exemplo, o tema foi incorporado na Secretaria de Ciência e Tecnologia para Inclusão Social (SECIS), com diversos documentos definidores de políticas, portarias e editais e chamadas públicas que institucionalizaram a Tecnologia Social no Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT). Uma série de outros órgãos começaram a incluir essa temática em sua pauta, como, por exemplo, a Financiadora de Estudos e Projetos (Finep), que criou a Área de Tecnologia para o Desenvolvimento Social.

Sistematizamos, na tabela abaixo, com base em levantamento de Andreia Nascimento (2021) as diferentes políticas de apoio desenvolvidas nos últimos anos com participação do MCT e que tiveram importância no apoio a projetos no campo de TS.

Título da chamada	Sigla	Projetos contemplados	R\$ (milhões)
Apoio a Projetos de Tecnologias Sociais para Inclusão Social dos Catadores de Materiais Recicláveis	Edital CT-Agro/CT-Hidro/MCT/CNPq nº 018/2005	35	4
Apoio a Projetos de Extensão e Disponibilização de Tecnologias para Inclusão Social.	Edital CT-AGRO/CT-HIDRO/MCT/CNPq - nº 019/2005.	92	10
Apoio a Projetos de Geração e Disponibilização de Tecnologias de Base Ecológica Apropriadas à Agricultura Familiar.	Edital MCT/CNPq/MDA/CT-Agro - nº 020/2005.	53	4
Apoio a Projetos de Tecnologias Sociais para Comunidades Tradicionais e Povos Indígenas.	Edital MCT/MMA/SEAP/SEPPIR/CNPq nº 026/2005.	42	3,2
Apoio a Projetos de Geração e Disponibilização de Tecnologias para a Agricultura Familiar de Base Ecológica, Comunidades Tradicionais e Povos Indígenas.	Edital MCT/CNPq/SEAP-PR/CT-Agronegócio/CT-Verde Amarelo/CT-Saúde/CT-Hidro – Nº 07/2008	52	5

Título da chamada	Sigla	Projetos contemplados	R\$ (milhões)
Propostas de Pesquisa, Desenvolvimento Científico e Extensão Tecnológica para Inclusão Social.	Edital MCT/CNPq N° 029/2009.	52	3
MCT/FINEP/Ação Transversal - Tecnologias para o Desenvolvimento Social	Edital MCT/FINEP/Ação Transversal - 1/2009		17,3
Incubação de Empreendimentos Econômicos Solidários - Chamada Pública	MCTI/SECIS/MTE/SENAES/CNPq N° 89/2013	84	20
TECNOLOGIA SOCIAL	Chamada CNPq/MCTIC/MDS n°. 36/2018	60	3,5
Projetos de TS apoiados pela SECIS no âmbito dos PLANOS PLURIANUAIS (PPA) DE 2004 A 2019			22
		Total	92

Fonte: elaborado a partir de informações de Nascimento (2021)

Vale destacar que outros órgãos públicos e privados também promoveram políticas que fortaleceram o campo da TS, como a Finep e a Fundação Banco do Brasil. Além disso, um registro importante, fruto dessa articulação iniciais no início dos anos 2000, é a proposta de Projeto de Lei de Política Nacional de Tecnologia Social¹⁴, que, após longos debates, se consolidou no PL n° 3329/2015. Essa proposta nasceu de um projeto apoiado pelo MCTI executado pelo Instituto de Tecnologia Social (ITS Brasil) e contou com a participação da sociedade civil e Instituições de Ciência e Tecnologia (ICTs). Atualmente encontra-se na Comissão de Ciência e Tecnologia do Senado Federal.

Vale destacar também que a Tecnologia Social entrou como uma das áreas de uma das chamadas do CNPQ de maior prestígio no campo da extensão. Trata-se da bolsa de Produtividade em Desenvolvimento Tecnológico e Extensão Inovadora (DT). Como objetivo da área consta:

Melhorar a qualidade de vida no meio urbano, por meio do desenvolvimento de tecnologias que atendam demandas sociais, especialmente nas áreas de educação, saúde, mobilidade, energia, habitação e segurança, englobando temas como plataformas educacionais; ambientes virtuais de aprendizagem; aprendizagem móvel; robótica educacional; laboratórios virtuais remotos; tecnologias assistivas; ferramentas para planejamento e gestão urbana integrada; tecnologias aplicadas à segurança pública; dentre outros (Chamada PQ -DT CNPq N° 03/2021)

Assim, é possível perceber que essa chamada apresenta uma visão bem abrangente, estando aberto a processos de fato relacionados com a perspectiva da TS, mas também a outros vinculados à perspectiva da inovação e da tecnologia convencional, caracterizando essa disputa política e epistêmica que

¹⁴ Ver <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/99555>

há em torno do conceito. Tendo em vista os projetos contemplados com a chamada, pode-se afirmar que os critérios de avaliação ainda estão mais pautados na lógica convencional e hegemônica, uma vez que a maioria deles são do campo da inovação, tumultuando ainda mais a arena da TS e promovendo uma falsa representação sobre os processos, o que José de Sousa Martins chamaria de neologismo enganador (MARTINS, 2004).

Conjuntura recente

Apesar da história recente das últimas duas décadas ter sido transformadora para esses dois campos, o fato é que os últimos anos não foram tão animadores. A piora do contexto econômico brasileiro, em 2013/2014, que resultou no corte de algumas políticas, já representou uma redução no investimento em áreas de cunho social. Entretanto, o ponto de inflexão foi o ano de 2016, quando ocorre uma mudança de direcionamento político-econômico do governo federal, significando uma brusca mudança de cenário para a realidade das incubadoras de ES e dos grupos que trabalham no campo da TS. Se de 2003 a 2016 o que se viu foi um fortalecimento político dessas duas agendas (mesmo quando teve menos inversão de recursos), com a ampliação de espaço para esses temas em diferentes ministérios, secretárias, etc; o que se percebe depois é um desmonte dessas estruturas de elaboração e implementação de políticas públicas para essas áreas¹⁵.

¹⁵ Houve um desmonte do Estado. Em 2016, Michel Temer assumiu o governo a partir de uma agenda perversa contra os pobres, os trabalhadores, as minorias e o patrimônio público expressa no programa intitulado “Ponte para o futuro”. Trata-se uma lógica de governo que ataca especialmente as conquistas trabalhistas e as políticas sociais, inibindo quaisquer espaços para políticas consideradas emancipatórias, a exemplo da economia solidária. Esse cenário só piorou com a eleição do governo de extrema direita de Jair Bolsonaro em 2018 (SANTOS, 2019).

Para as Incubadoras e a Economia Solidária

Caio Chiariello fez uma importante análise dos valores destinados ao campo da Economia Solidária pelo governo federal de 2004 a 2019, levantado a partir da Leis de Orçamento Anual de cada ano. A Tabela 1 ilustra esse processo de crescimento seguida de redução de investimento em ES. O grande aumento percentual do recurso destinado à Senaes em comparação ao valor total para ES nos anos de 2013 e 2014 reflete, principalmente, a redução de outras ações e políticas para o campo fora da Senaes.

Tabela 1 – Participação orçamentária da SENAES 2004-2019.

LOA	VALORES SENAES	VALORES TOTAIS ECOSOL	% SENAES
LOA2004	R\$ 66.808.501,11	R\$ 199.632.872,00	33,50%
LOA2005	R\$ 28.199.113,20	R\$ 287.883.275,00	9,80%
LOA2006	R\$ 66.675.624,57	R\$ 184.249.530,62	36,50%
LOA2007	R\$ 64.836.181,98	R\$ 267.537.730,00	24,20%
LOA2008	R\$ 91.829.883,60	R\$ 381.979.220,08	24,00%
LOA2009	R\$ 61.350.017,89	R\$ 358.749.255,00	17,10%
LOA2010	R\$ 76.831.492,11	R\$ 376.531.219,00	20,40%
LOA2011	R\$ 105.007.667,97	R\$ 408.358.681,71	25,70%
LOA2012	R\$ 138.190.852,50	R\$ 799.630.557,00	17,30%
LOA2013	R\$ 213.605.185,03	R\$ 621.924.909,78	34,40%
LOA2014	R\$ 219.162.562,00	R\$ 276.695.752,00	79,20%
LOA2015	R\$ 157.222.425,00	R\$ 184.384.864,00	85,30%
LOA2016	R\$ 83.765.572,80	R\$ 103.063.572,00	81,30%
LOA2017	R\$ 55.646.723,55	R\$ 67.909.569,00	81,90%
LOA2018	R\$ -	R\$ 20.550.738,00	0,00%
LOA2019	R\$ -	R\$ 26.913.049,00	0,00%
TOTAL	R\$ 1.429.131.803,30	R\$ 4.565.994.794,19	31,30%

Fonte: Chiariello, 2020.

Obs: a título de curiosidade, adicionamos o valor % total na última linha, que não está na tabela original.

O destino da Secretaria Nacional de Economia Solidária (Senaes) reflete o que se viu no campo da Economia Solidária, em geral. Além de uma redução brusca e contínua dos recursos para as políticas de ES, a Senaes foi rebaixada a subsecretaria do Ministério do Trabalho. O principal órgão responsável pela construção e execução de políticas públicas de ES foi rebaixado a Subsecretaria em junho de 2016, tendo não apenas seu orçamento e equipe reduzidos, mas também uma clara redução da vontade política do governo em apoiar esse campo. Depois de 13 anos sendo dirigida pelo maior intelectual da ES no país, professor Paul Singer, a Senaes passou a ser coordenada por um ex-delegado de polícia, que não tinha nenhum conhecimento sobre o assunto, e tão pouco parecia interessado em aprender.

Nesta ocasião o FBES lança a seguinte nota de repúdio:

O Fórum Brasileiro de Economia Solidária vem a público manifestar seu repúdio diante da nomeação do secretário interino de Economia Solidária do Ministério do Trabalho, Natalino Oldakoski, conforme publicação no Diário Oficial da União de 08 de junho de 2016. Policial civil aposentado, o secretário interino não tem qualquer conhecimento ou histórico de atuação no campo da economia solidária e sua nomeação representa mais um enorme retrocesso neste contexto de desmonte das políticas sociais levado a cabo pelo governo interino ilegítimo instalado a partir do afastamento da presidenta Dilma Rousseff no último dia 11 de maio. É inaceitável que a Secretaria Nacional de Economia Solidária, fruto de uma demanda e conquista histórica do movimento de economia solidária, chefiada durante 13 anos pelo Prof. Paul Singer e sua equipe, seja rebaixada e instrumentalizada para operacionalizar o golpe em curso no âmbito do Governo Federal. Nesse sentido, o Fórum Brasileiro de Economia Solidária não reconhece a indicação do novo secretário interino e reforça seu posicionamento em defesa do Estado Democrático de Direito e do mandato da presidenta eleita, Dilma Rousseff. (FBES, 2016: s/n)

A mudança nos dirigentes, quadros de confiança, começou a trazer pessoas que não possuíam nenhum vínculo e compreensão sobre o campo da ES, e com uma clara intenção de atrapalhar o desenvolvimento das ações. Paulatinamente, todos/as os/as técnicos/as que carregavam o histórico da luta pela ES e da construção de suas políticas públicas, um/a a um/a, foram pedindo afastamento ou transferência, visto a impossibilidade de seguir trabalhando no local, seja por questões internas do ambiente de trabalho, seja por perceber que já não seria possível dar continuidade àquelas ações.

Diferente de outras políticas sociais, a política de economia solidária não foi extinta, mas ficou em uma condição ainda mais periférica do que já se encontrava em governos anteriores. A política de ES foi mantida “proforma”, sem nenhuma representatividade com o campo político e nenhuma interlocução com o movimento. Logo que Paul Singer e equipe saíram da SENAES¹⁶, o movimento discutiu, no âmbito do projetos e programas que estavam em finalização – a exemplo do Centro de Formação em Economia Solidária (CFES) – e optou por romper com qualquer interlocução com a “nova” SENAES, tendo em vista um não reconhecimento do governo golpista e, conseqüentemente, daqueles que geriam a política. Em 2019, após a realização do congresso da Rede de ITCP realizado em maio do referido ano, houve um primeiro movimento da Rede de ITCP (assim como movimentos de outros sujeitos da ES) em retomar um diálogo com a SENAES a fim de reativar o Proninc¹⁷. Na ocasião foi solicitado: 1. Recomposição do Comitê Gestor do Proninc e viabilidade do seu funcionamento; 2. Inclusão do Proninc no Plano Plurianual (PPA) e Lei Orçamentária Anual (LOA); e 3. Manutenção

¹⁶ Na ocasião o professor Paul Singer chamou o movimento e juntos decidiram por uma exoneração coletiva dos cargos de confiança que ocupavam no governo e disse: “Essa não é uma despedida, pois quem se despede muda de estrada. Estaremos ainda lado a lado, na mesma estrada, porque ainda temos muito o que construir pelo Brasil. Sempre acharemos um jeito” (SANTOS, 2019)

¹⁷ Ao longo de 2019 o presidente Jair Bolsonaro revogou mais de 700 decretos, principalmente aqueles que estabeleciam uma relação estreita entre Estado e sociedade na gestão das políticas. No entanto, percebeu-se que o decreto do Proninc ainda estava ativo e, por este motivo, iniciaram-se os esforços para reativá-lo.

da parceria com o CNPq para a execução do Programa. No entanto, não se obteve retorno.

Em 1º de janeiro de 2019, a então Subsecretaria de Economia Solidária foi extinta e transformada em um departamento do Ministério da Cidadania, uma vez que o Ministério do Trabalho, onde era alocada anteriormente, também passou por processo de extinção pelo governo federal. Em seguida, o tema da Economia Solidária foi alocado na Secretaria de Inclusão Social e Produtiva Urbana, no mesmo Ministério, mas já não contando com um departamento. Finalmente, em maio de 2020, foi criada a Secretaria Nacional de Inclusão Social e Produtiva (SEISP), que foi quem herdou as políticas de ES, que atualmente se encontra na Coordenação Geral de Economia Solidária, Associativismo e Cooperativismo (CGSAC). Esta Coordenação não vem buscando formular qualquer ação nova, mas apenas finalizar os projetos em execução, sem contar com orçamento, sem interlocução com o movimento de ES e sem nenhuma perspectiva de lançamento de edital ou quaisquer outras ações.

No documento que registra a criação da SEISP¹⁸, são muito mais presentes os termos empreendedorismo e emprego, do que autogestão e incubadoras. Identifica-se uma dinâmica muito mais de formação técnica dos trabalhadores para se inserir no mercado de trabalho (inclusive em parceria com empresas privadas de banco de vagas de emprego), do que com a proposição de apoio a empreendimentos econômicos solidários. O único projeto que, no papel, parece identificado com a perspectiva da Economia Solidária é uma proposta de apoio à formação de cooperativa de caminhoneiros no país. Além disso, estão registradas como atividades para 2020: “Transferência da base de dados e do sistema do Cadastro Nacional de Empreendimentos Econômicos Solidários (CADSOL) do Ministério da

¹⁸ A alteração mais recente da estrutura do MDS que incluí o campo da Economia Solidária pode ser vista nessa página:

<http://www.mds.gov.br/webarquivos/cidadania/TCU/SEISP/SEISP->

[%20progredir/Informes%20da%20Gest%C3%A3o%20Progredir%20SEISP.pdf](http://www.mds.gov.br/webarquivos/cidadania/TCU/SEISP/SEISP-%20progredir/Informes%20da%20Gest%C3%A3o%20Progredir%20SEISP.pdf).

Economia para o Ministério da Cidadania; Implementação do Sistema de Informações de Projetos da Economia Solidária (SIPES)”.

Naturalmente, o cenário das incubadoras segue a mesma linha, como constatam Molina *et. al.* (2021, p.179), “A grande maioria das incubadoras encontra-se sem financiamento público que viabilize a manutenção de técnicos nas equipes e a realização de despesas necessárias ao desenvolvimento de suas atividades.”

Nos anos de 2015/2016, o Comitê Gestor do Proninc encontrava-se desativado por falta de vontade política para sua continuidade, apesar da pressão do movimento social da ES. E os editais direcionados para as incubadoras acabaram completamente. A última edição do PROEXT/Mec, que tinha se tornado um combustível importante para essas organizações, foi em 2016. E, como resultado tardio de articulações realizadas nos anos anteriores, ainda conseguiu-se lançar uma chamada para incubadoras via CNPq no ano de 2017, com um pequeno recurso restante. Mas a escassez de apoio foi se consolidando e aprofundando até um cenário de completo abandono da ITES pelo governo federal. Muitas delas ainda têm conseguido sobreviver com recursos da própria instituição (as bolsas de extensão para graduandos são o caso mais comum), e com recursos de instituições públicas e privadas locais e regionais, mas em um patamar e capacidade de atuação muito inferiores.

Atualmente há um esforço de professores, técnicos e alunos das incubadoras em manter, minimamente, a estrutura das mesmas no interior das universidades. Sem apoio externo, muitas das incubadoras perderam também o apoio interno e buscam na organização coletiva, solidária, militante e na estreita relação com a comunidade e com os empreendimentos econômicos solidários as forças para resistir. São muitas as incubadoras que seguem interagindo com a Rede de ITCP. No último encontro nacional da Rede de ITCP, realizado em 2020, registrou-se uma média de 65 incubadoras participantes e ativas na relação com a Rede. No entanto, apenas cerca de 10% mantém uma situação regular com pagamento de anuidades. Desde 2017, a Rede possui uma coordenação colegiada de 9 incubadoras de 3 regiões do país

(sul, sudeste e nordeste) e não possui uma secretaria remunerada para operacionalidade da mesma.

Para a Tecnologia Social

Nos últimos anos, com a redução de investimentos públicos em C&T e reestruturações dentro dos ministérios federais, a política de TS sofreu uma intensa diminuição de investimentos e desestruturação institucional no executivo federal. Em 2018, a Secis foi reduzida a Departamento, com o Departamento de Ciência e Tecnologia para Inclusão Social. A partir de 2019, após sucessivas reestruturações do Ministério em 2019 e 2020 (lei 13.844/2019 e 14.074/2020), o Departamento também é extinto e seus servidores são realocados dentro do ministério.

Apesar da extinção da SECIS, o campo da TS ainda encontra-se presente no Ministério, porém de modo frágil. O regimento interno¹⁹ prevê inclusão social nas atribuições da Coordenação-Geral de Popularização da Ciência, Tecnologia e Inovação. O Departamento de Ciências da Vida e Desenvolvimento Humano e Social não prevê explicitamente ações em tecnologia social, apesar de na prática as realizar por meio da Coordenação-Geral de Ciências Humanas e Sociais (CGHS). Destaca-se que no regimento a CGHS tem como atribuição explícita “apoiar, acompanhar e avaliar a atuação de redes de pesquisa em ciências humanas, sociais e tecnologias para o desenvolvimento sustentável”, porém não aborda o campo da TS. A ausência do termo tende a fragilizar possíveis negociações de recursos para a área (NASCIMENTO, 2021).

No âmbito do PPA 2020-2023, o MCTI é responsável por quatro programas finalísticos para implementação das suas políticas, entre eles o de “Tecnologias Aplicadas, Inovação e Desenvolvimento Sustentável – 2208”,

¹⁹Portaria MCTI, No 3.410, de 10 de setembro de 2020. Acessado em 04/12/2021.

Disponível em:

<https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-3.410-de-10-de-setembro-de-2020-276904493>.

que tem por objetivo: promover o empreendedorismo, inovação e tecnologias aplicadas, com aumento do impacto do dispêndio público, amplificando a contribuição para o desenvolvimento sustentável. É nesse programa que se encontra o subprograma *II - Tecnologias Sociais e Desenvolvimento Sustentável*. Esse subprograma é dividido em Ações Orçamentárias, uma delas voltada especificamente à TS, a “Ação 20UQ – Apoio a Projetos de Tecnologias Aplicadas, Tecnologias Sociais e Extensão Tecnológica Articulados às Políticas Públicas de Inovação e Desenvolvimento Sustentável do Brasil”. Que por sua vez possui Planos Orçamentários (POs) específicos para TS: PO “0000 - Apoio a Projetos de Tecnologias Aplicadas, Tecnologias Sociais e Extensão Tecnológica Articulados às Políticas Públicas de Inovação e Desenvolvimento Sustentável do Brasil - Despesas Diversas”; PO “000R - Fomento a Tecnologias Aplicadas em Tecnologias Sociais” (NASCIMENTO, 2021).

Ainda no nível de Planejamento de Políticas Públicas e concomitante ao PPA 2020-2023, o MCTI discute seu Planejamento Estratégico que também cita Tecnologias Sociais como um dos seus objetivos estratégicos para o mesmo período: *Objetivo 4 - Promover o desenvolvimento de tecnologias sociais e aplicadas visando ao desenvolvimento sustentável*. A descrição do Objetivo 4, ainda encontra-se em discussão e em disputa dentro do ministério.

O tema TS continua presente em documentos que balizam a política pública de CT&I, entretanto com baixa efetividade na sua execução. Algumas vezes o recurso pode ser direcionado não especificamente ao que consideramos TS e sim ao que a gestão atual do MCTI considera TS. Por isso, é importante a descrição do Objetivo Estratégico 4, onde estará definido o direcionamento para onde a TS vai dentro do ministério. Há uma tendência de identificar TS por vezes como Tecnologias Sustentáveis²⁰, e em outros casos como Tecnologias Assistivas.

O Plano de Ação em Ciência, Tecnologia e Inovação em Extensão Tecnológica para Inclusão Social traça um roteiro de prioridades estabelecidas

²⁰ Por tecnologias sustentáveis entende-se tecnologias que minimizem o impacto da humanidade sobre o meio ambiente. São inovações que combinam ganhos operacionais com benefícios socioambientais.

para apoiar a implementação da ENCTI 2016-2022, do Plano Plurianual (PPA) e das metas dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) por meio de 3 linhas temáticas: Ciência, Tecnologia e Inovação para o Desenvolvimento Regional e a Inclusão Social e Produtiva; Tecnologia Social; e Tecnologia Assistiva²¹ (NASCIMENTO, 2021).

O MCTI vem construindo junto a suas três unidades de pesquisa na região Amazônica, Instituto Nacional de Pesquisa Amazônica (INPA), Museu Paraense Emílio Goeldi (MPEG) e Instituto Mamirauá, um programa de mapeamento de projetos e ações que tenham proximidade com a TS naquela região.

Na prática, a interlocução dos atores de TS tem sido com a Secretaria de Pesquisa e Formação Científica (Sepf/MCTI). Recentemente, a Sepf convidou alguns pesquisadores/as do campo para a criação de um Comitê de Especialistas em Tecnologia Social. Entretanto, ainda não houve nenhuma reunião ou orientação quanto a essa proposta de Comitê, não estando claro qual será seu papel.

Um fenômeno positivo que ocorreu recentemente, mas fruto de articulações feitas anos atrás, foi o lançamento do edital Tecnologia Social do CNPq, Chamada 36/2018, que apoiou 60 projetos em todo o país. Os projetos começaram a ser executados em 2019 e, com a prorrogação dos prazos por conta da pandemia, tiveram prazo final para conclusão o dia 30 de novembro de 2021. Houve uma movimentação para tentar viabilizar uma 2ª chamada de TS via CNPq, o que não foi viabilizado no diálogo com o MCTI, que argumentou falta de recursos. Apesar disso, há uma expectativa pela articulação para abertura de uma nova chamada em 2023. Para além dos projetos em si, a Chamada de 2018 foi o catalisador da retomada de uma articulação no campo de TS que será descrita na próxima seção.

²¹ Por tecnologias assistiva entende-se o desenvolvimento de processos relacionados à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Retomada das articulações

O duro golpe tomado com o impeachment da presidenta Dilma e o desmonte das políticas de cunho social, seguido da eleição do Bolsonaro em 2018, foi sentido pelas organizações do campo da ES e da TS. A própria conjuntura política criava um ambiente de desânimo e de descrença na capacidade de mudar esse cenário a partir da mobilização dos atores da sociedade civil de cada campo, inclusive porque o governo atual atacou fortemente os principais espaços de diálogo com a sociedade, como os conselhos de políticas públicas. O resultado foi um esgarçamento das articulações existentes.

No campo da ES, o principal órgão articulador do movimento social, FBES, ficou muito fragilizado, bem como diversas outras redes e fóruns de articulação. Ficou-se um longo período sem a realização da Plenária Nacional de Economia Solidária, um importante espaço de articulação do movimento e, após o término dos governos progressistas Lula e Dilma, não houve mais espaços de diálogo entre Estado e sociedade, sobretudo as Conferências Nacionais²² que são espaços consultivos (no caso da economia solidária) das diretrizes das políticas públicas. Mesmo os órgãos ligados à ES dentro de governos municipais e estaduais acabaram se enfraquecendo com a ausência de um ente federal de suporte e estímulo, até mesmo porque com a ausência de orçamento houve uma queda no pacto federativo para execução de políticas da ES na ponta.

Apesar disso, o que começou a se perceber, principalmente a partir de 2020, foi uma retomada dessa articulação. Algumas entidades da sociedade civil do movimento da ES começaram a retomar os contatos e reaquecer os

²² A partir do governo Lula, houve um avanço significativo na relação Estado e sociedade, pois ocorreu uma ampliação dos espaços de participação da sociedade. Segundo os dados da Secretaria Geral da República do Brasil (...) de 1941 a 2016 foram realizadas 156 Conferências Nacionais, das quais 115 ocorreram entre 2003 e maio de 2016, ou seja, mais de 73% do total de Conferências Nacionais ocorreram nos últimos treze anos, abrangendo 45 áreas setoriais em níveis municipal, regional, estadual e nacional e mobilizando mais de dez milhões de pessoas no debate de propostas para as políticas públicas. (MENDONÇA, 2016)

espaços de diálogo. Particularmente, vale citar uma retomada do FBES e também uma importante atuação da Rede de ITCPs, que talvez tenha sobrevivido como uma das principais articulações no campo de ES que atuam na pauta por políticas públicas. Para 2022, está se costurando a realização da VI Plenária Nacional de Economia Solidária²³, tentando retomar esse espaço importante de construção do campo da ES.

Vale ressaltar a importância desse processo, uma vez que a dinâmica de reorganização política do movimento no atual contexto envolve diferentes sujeitos políticos que se reconhecem no universo e no movimento da economia solidária, mas nem sempre dialogam com os fóruns locais e territoriais da economia solidária. Se, por muito tempo, o FBES foi considerado o principal sujeito interlocutor da economia solidária no Brasil, com os desgastes e fragilidades do mesmo, outros sujeitos reivindicam essa interlocução. Para além disso, os agentes externos que historicamente fazem parte do movimento, a exemplo da Rede de Gestores Públicos de Economia Solidária e das redes universitárias, também estão em processo de reorganização; e os empreendimentos econômicos solidários precisaram se repensar frente à crise sanitária, política e econômica dos últimos anos. Isso significa que há mudanças na arena política da economia solidária e, portanto, é necessário que o movimento se reveja frente a estas mudanças.

Outra questão importante que precisa ser compreendida neste processo é a alteração da relação do movimento com o Estado. Desde a institucionalidade do FBES e da SENAES (ambos em junho de 2003) que há uma relação muito estreita e cúmplice entre movimento e Estado, mas em 2016 esta relação se rompe e agora o movimento precisa pensar sua organização sem o Estado e frente ao Estado.

Neste cenário, a Rede de ITCP assumiu um papel importante junto aos demais sujeitos do FBES e da economia solidária e resolveu tanto por

²³ A VI Plenária Nacional de Economia Solidária deve acontecer em julho de 2022. As plenárias territoriais acontecem entre fevereiro e abril e as plenárias estaduais acontecem em maio do referido ano.

ocupar um lugar ativo na coordenação executiva do FBES como na comissão organizadora nacional da VI Plenária Nacional de Economia Solidária.

No campo da TS, a chamada de CNPq de 2018 serviu como uma ferramenta para retomar um espaço de articulação em torno desse campo, já que a Rede de Tecnologia Social se desfez. Em 2019, houve um encontro presencial dos coordenadores desses projetos que foi fundamental para pautar entendimentos, traçar diretrizes a respeito da política de TS e retomar uma articulação entre os diferentes sujeitos que se reconhecem neste campo, seja os já articulados nas redes existentes, seja aqueles que se inseriram no processo individualmente.

Primeiro, em um diálogo envolvendo pesquisadores de Instituições de Ensino Superior e gestores públicos que defendiam a agenda da TS em seus ministérios, criou-se, a partir de 2019, o Fórum de Tecnologia Social (FTS). Esse espaço, que com o tempo foi sempre ocupado unicamente por professores e pesquisadores, permitiu a articulação entre diferentes redes e fóruns, que o estabeleceram como uma ferramenta de diálogo entre esses grupos. Fazem parte do espaço de forma mais sistemática: a Rede de ITCPs, a Rede Unitrabalho, a Rede de Engenharia Popular Oswaldo Sevá (Repos), o Fórum Brasileiro de Economia Solidária, e a Rede Tecnológica de Extensão Popular (Retep, que articula os institutos federais). E também já participaram de alguns momentos representantes da Rede de Pesquisadores em Gestão Social e da Associação Brasileira de Agroecologia.

O FTS reúne-se periodicamente para analisar a conjuntura e debater estratégias para demandar políticas públicas para as diferentes áreas envolvidas: ES, TS, extensão tecnológica, agroecologia, etc. De 2019 até hoje, o FTS vem mantendo diálogo com gestores públicos do MCTI, do Ministério da Cidadania, Ministério do Desenvolvimento Regional e do CNPq, principalmente, além de outros diálogos relevantes para o campo, como com a Fundação Banco do Brasil.

Como desdobramento dessa construção, e se aproveitando do espaço de articulação propiciado pelo edital do CNPq supracitado, no início de 2021

começou a ser desenhada a proposta da Associação Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão em Tecnologia Social (Abepets). Em seu documento inicial de sensibilização, constam como possíveis objetivos da Associação: “Realizar e apoiar eventos sobre Tecnologia Social; Elaborar publicações sobre experiências no campo da TS; Estabelecer diálogo com instituições e órgãos de financiamento; Estreitar relações com governos locais para fortalecer iniciativas de TS; Criar uma Revista (periódico); Apoiar a realização de projetos de extensão tecnológica; Apoiar a criação e fortalecimento de programas de pós-graduação na temática; Estabelecer relação com instituições estrangeiras, para intercâmbio e financiamento; Mapear uma rede de contatos regionais que atuem com a temática.” (ABEPETS, 2021)

No movimento inicial, inscreveram-se para participar da construção da Associação 260 pessoas, nas cinco regiões do Brasil, além de algumas pessoas de outros países, sendo pouco mais da metade (135) de professores. Como desdobramento da 1ª reunião geral da Associação, foram formados sete grupos de trabalho, com os seguintes focos: GT1 – Organização e estruturação da Associação; GT2 - Programas de pós-graduação e eventos ligados à TS; GT3 – Publicações no campo da TS (Boas práticas);GT4 – TS e políticas públicas; GT5 – Comunicação interna e externa; GT6 – Aprofundamento teórico-metodológico em TS; GT7 – Agenda Territorial Participativa.

Considerações Finais

O desmonte de diversas políticas de cunho social de diferentes ministérios representou um grande impacto na capacidade de execução de projetos em campos como o da ES e o da TS, além de ter corroído significativamente os vínculos organizativos da sociedade civil que haviam sido construídos por cerca de 15 anos. A conjuntura geral não mudou muito. Comparando os dois temas, a impressão é a de que ES realmente foi reduzida ao máximo, enquanto para a TS ainda flameja uma pequena chama que pode ajudar a manter algumas ações.

Por outro lado, depois de anos de um esgarçamento das articulações e de algum nível de apatia, os atores de ambos os campos, as Incubadoras Tecnológicas de Economia Solidária e os grupos que atuam no campo da TS, vêm, nos últimos dois anos, recuperando o gás na mobilização para pautar políticas públicas para os campos, e para consolidar sua importância, tanto para a sociedade, quanto no meio acadêmico.

Ainda são incertos os caminhos que virão a seguir, mas, pelo menos, há um sentimento de retomada da caminhada, a passos firmes, mesmo com os ventos contrários, com o intuito de contribuir para a melhoria das condições de vida e trabalho dos grupos populares no Brasil.

Referências

ADDOR, F.; LARICCHIA, C.R. (Orgs.) Incubadoras Tecnológicas de Economia Solidária: concepção, metodologia, prática e avaliação – vol. I. Editora UFRJ: Rio de Janeiro, 2018.

ADDOR, F.; LARICCHIA, C.R. (Orgs.) Incubadoras Tecnológicas de Economia Solidária: experiências e reflexões a partir da prática – vol. II. Editora UFRJ: Rio de Janeiro, 2018.

ABEPETS. Associação Brasileira de pesquisa em Tecnologia Social: proposta de criação e desenvolvimento. Mimeo, 2021

CHIARIELLO, C. L. A trajetória da SENAES em prosa e números: consolidação e réquiem de uma agenda pública para a economia solidária. *ORG & DEMO* (Marília), v. 21, n. 2, p. 97-116, Jul./Dez., 2020.

DELLA VECHIA, Renato da Silva; SANTOS, Aline Mendonça; NUNES, Tiago (org.). (2019) Autogestão e extensão universitária 20 anos de história. Marília: Lutas Anticapital. 339 p.

FÓRUM BRASILEIRO DE ECONOMIA SOLIDÁRIA - FBES (2016).

Nota de repúdio do FBES. Disponível:

http://www.fbes.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=8814&Itemid=62

FRAGA, L. S. *Extensão e transferência de conhecimento: as incubadoras tecnológicas de cooperativas populares*. 2012. Tese (Doutorado em Geociências) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

CGESAC – Coordenação-Geral de Economia Solidária, Cooperativismo e Associativismo, Ministério da Cidadania. *Relatório de Prestação de Contas de Termo de Execução Descentralizada - TED 02/2017-SENAES+CNPq*. 2021

IADH. *Avaliação do Programa Nacional de Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas e Empreendimentos Solidários* – Proninc: Relatório Final. Recife: IADH, 2011.

MARTINS, José de Souza (2004). Para compreender e temer a exclusão social. Revista Vida Pastoral n. 239 – ano XLV. São Paulo: Editora Paulus.

MENDONÇA, M. P. (2016.). Incertezas da participação social no governo golpista. Disponível <http://www.brasil247.com/pt/247/artigos/232812/Incertezas-da-participa%C3%A7%C3%A3o-social-nogoverno-golpista.htm>

MENON, Gustavo (2021). A REFORMA DE CÓRDOBA, MOVIMENTOS ESTUDANTIS E SEUS IMPACTOS PARA O ENSINO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA. Revista História da Educação (Online), v. 25.

MOLINA, W. de S.L., SANTOS, A. M., RODRIGUES DE CARVALHO, A. M., CASTRO DE ALMEIDA, N. M. y SCHIOCHET, V. (2020). A Economia Solidária no Brasil frente ao contexto de crise COVID -19: trajetória, crise e resistência nos territórios. *Otra Economía*, 13(24), 170-189.

NASCIMENTO, Andreia Ingrid Michele. *TECNOLOGIA SOCIAL COMO POLÍTICA PÚBLICA NO MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÕES – MCTI 2003 a 2019*. Mimeo, 2021.

SANTOS, Aline Mendonça dos. Sob o fio da navalha: relações estado e sociedade a partir da ação política da economia solidária no Brasil. Marília: Lutas Anticapital, 2019. 125 p.

SECRETARIA NACIONAL DE ECONOMIA SOLIDÁRIA - SENAES/MTE (2004), Termo de Referência do Sistema Nacional de Informações em Economia Solidária. Brasília: MTE, SENAES.

SOLTEC – Núcleo de Solidariedade Técnica/UFRJ. *Avaliação Proninc - Avaliação participativa, qualitativa e quantitativa das ações do Programa Nacional de Incubadoras de Cooperativas Populares* – Relatório final, 2017. Disponível em: <https://nides.ufrj.br/indes.php/proninc>.

VARANDA, Ana Paula de Moura; CUNHA, Pedro Cláudio Cunha Bocayuva. Diagnóstico e impacto do Programa Nacional de Incubadoras de Cooperativas Populares. Rio de Janeiro: FASE, 2007.

Capítulo 12

El Programa Facultad Abierta, dos décadas con las empresas recuperadas y autogestionadas

Andrés Ruggeri¹

En marzo de 2002, cuando asumí una nueva gestión en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, encabezada por Félix Schuster como decano y Hugo Trincherero como vicedecano, apenas hacía tres meses de las jornadas de diciembre de 2001, en que una sucesión de cinco presidentes y un estallido social sin precedentes en nuestra historia reciente acompañaron una crisis de profundidad inusual. En ese marco, la política a llevar desde la extensión universitaria aparecía como un poderoso desafío para una gestión que tenía base de sustentación en los tres claustros en que se divide el cogobierno de las universidades públicas argentinas (profesores, graduados y estudiantes). La Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil (SEUBE) fue asumida por Renée Girardi, por el claustro de graduados, y a propuesta de la mayoría estudiantil de aquel momento (el Frente Amplio Estudiantil), los prosecretarios fueron Fernando Raimondo y el autor de este artículo, Andrés Ruggeri.

¹ Antropólogo Social de la Universidad de Buenos Aires y director desde 2002 del Programa Facultad Abierta, un equipo de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA que apoya, asesora e investiga las empresas y fábricas recuperadas por los trabajadores, profesor adjunto de la carrera de Relaciones del Trabajo de la Universidad Nacional Arturo Jauretche. Es autor y coautor de varios libros especializados en el tema y coordina el Encuentro Internacional “Economía de los Trabajadores y Trabajadores”. Desde 2020 es asesor especializado en economía cooperativa en el Ministerio de Desarrollo Productivo de la Nación y recientemente fue nombrado Coordinador del Consejo Consultivo del INAES.

<https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-337-3.p353-376>

Esta conducción de la SEUBE se vio ante la necesidad de renovar una política extensionista de tipo clásico, asentada en las actividades culturales y de divulgación, con la excepción de algunos programas y cátedras libres que habían surgido a principios de los 90 y que expresaban otro modelo de extensión, como eran la Cátedra Libre de Derechos Humanos, la Cátedra Abierta de Estudios Americanistas y el Programa Permanente de Extensión en Comunidades Indígenas. El Programa Facultad Abierta, compartiendo esta última perspectiva en disputa con la concepción tradicional, pero con una línea de trabajo en el marco de la crisis todavía abierta y en pleno desarrollo, fue la propuesta que se sumó a estas y se constituyó en la principal apuesta de la nueva gestión en la SEUBE.

Es en ese contexto que el Programa Facultad Abierta se planteó, en sus inicios, como un programa de extensión universitaria con objetivos amplios de relación entre la Facultad y las organizaciones populares, en un momento en que los movimientos piqueteros, las asambleas barriales, los clubes de trueque y las fábricas recuperadas proliferaban, la crisis económica que siguió al estallido de la convertibilidad arreciaba y el sistema político estaba en su punto más bajo de legitimidad histórica. En esa situación, la idea de una extensión que convocara las fuerzas de la comunidad universitaria para insertarse en esa movilización masiva y organizarse para aportar saberes, capacidades y recursos (académicos y militantes, porque presupuesto no había) aparecía como necesaria y urgente. De ahí, también, el nombre elegido: la propuesta no era solamente “hacer extensión” en el sentido habitual del término, es decir, hacia “el afuera” de la Universidad, sino también provocar una movilización y una apertura de la actividad extensionista “hacia adentro”. La propuesta de programa que se aprueba en el Consejo Directivo en una de las primeras reuniones del año 2002 incluía un formato de participación abierta dirigido hacia los tres

claustrós y también a los no docentes (los trabajadores de la administración y mantenimiento de la Universidad), aunque estaba claro que eran los estudiantes los principales interpelados. Así fue como el primer año de desarrollo de Facultad Abierta convocó a muy diversos grupos de estudiantes y algunos graduados que se armaron alrededor de diferentes temáticas y vinculaciones: con los movimientos de desocupados, con las asambleas (la primera nota periodística que da cuenta de la existencia del Programa, en Página 12, se tituló “De Filo para las asambleas”, y se centraba en el trabajo con las asambleas populares todavía en boga a mediados de 2002), con los grupos de trueque, con las empresas recuperadas, más seminarios y talleres de muy diversos temas.

Prontamente, y a partir de la relación que comenzó a gestar con la fábrica recuperada IMPA uno de los antropólogos que participaba en este primer grupo, Carlos Martínez, el Programa se focalizó en el fenómeno de las empresas recuperadas por sus trabajadores (ERT), generando una instancia de apoyo universitario a un movimiento en crecimiento y desarrollando una práctica de extensión que combinaba el compromiso social y político con el apoyo interdisciplinario y actividades de investigación, enfocados a generar conocimiento que fortaleciera a los trabajadores en su lucha cotidiana. Así comenzó una historia que ya lleva 19 años de trabajo, y que nos han permitido construir y sostener un espacio de articulación, discusión, reflexión e investigación que, más allá de su aporte a la construcción académica, nos hizo crecer como personas en un entorno que tiene como eje la solidaridad.

Una de las principales características que nos interesa destacar de la forma de trabajo del Programa es la manera en que pensamos esta relación, que va de la mano de cómo entendemos la construcción del

conocimiento: asumiendo como punto de partida el compromiso con los trabajadores de las empresas recuperadas. Este compromiso se sustenta en compartir saberes y experiencias, tanto aquellos que se elaboran y surgen en el ámbito académico como los que se desprenden de las vivencias de los trabajadores. Para esto ha sido central nuestra presencia en el campo, pero sin entenderla como una intervención en el territorio, sino como una práctica que se origina, se sostiene y se retroalimenta en la confianza y en entender cuáles son las limitaciones y los compromisos que podemos asumir como investigadores sociales.

En ese sentido, nuestro Programa creó instancias de trabajo que se diferenciaron tanto de la concepción tradicional de la extensión como de la investigación, contó con gran participación de estudiantes y adquirió una importante presencia en el terreno, participando activamente de las luchas de las empresas recuperadas en los difíciles años poscrisis. La mayor parte de estas iniciativas se han desarrollado en coordinación con las principales organizaciones que articularon las experiencias de recuperación del trabajo, en un principio el Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas (MNER) y luego, a partir de la fragmentación de este movimiento, con el resto de las organizaciones surgidas de esta diáspora, que también han ido variando y modificando su capacidad de representar y articular al sector. El criterio de trabajo fue, siempre, tomar como sujeto al conjunto de los trabajadores de las empresas recuperadas, independiente de su organización, aunque, lógicamente, hubo más afinidad con unas que con otras. En sucesivas etapas, fuimos trabajando con ANTA (Asociación Nacional de Trabajadores Autogestionados), FACTA (Federación Argentina de Cooperativas de Trabajadores Autogestionados), la Red Gráfica Cooperativa, con la Federación de Cooperativas Autogestionadas de Buenos Aires (FEDECABA) y ACTRA (Autogestión, Cooperativismo y Trabajo), entre otras.

El hilo de ese trabajo se puede seguir hasta el presente, con un nivel de compromiso cada vez mayor, en especial cuando las circunstancias político-económicas se volvieron a poner adversas para las empresas recuperadas con el advenimiento de un nuevo gobierno neoliberal encabezado por Mauricio Macri, entre 2015 y 2019. En esas circunstancias, la posición del programa comenzó a virar hacia un mayor compromiso en lo político, participando como un actor más de numerosas instancias de articulación y coordinación de las organizaciones, como por ejemplo la coordinadora contra el tarifazo que se comenzó a reunir en el Hotel recuperado BAUEN, generando informes de coyuntura que ponían de relieve la agresiva política que enfrentaba el sector, para culminar en la organización, junto con la mayoría de las organizaciones del sector de la autogestión, del Foro Federal de la Economía Cooperativa, Autogestionada y Popular, el 27 de julio de 2019.

Esta trayectoria llevó a un reconocimiento de la política pública hacia el trabajo de nuestro programa, cuyo mayor exponente fue el hecho de que el Instituto Nacional de Asociativismo y Economía Social (INAES), el organismo que regula cooperativas y mutuales, tomara la base de datos generada por nuestro equipo para constituir el primer Registro Nacional de Empresas Recuperadas², así como la definición conceptual elaborada a partir de nuestros artículos e informes.

²<https://www.argentina.gob.ar/inaes/registro-nacional-de-empresas-recuperadas#:~:text=El%20Registro%20Nacional%20de%20Empresas,para%20estas%20unidades%20econ%C3%B3micas%20autogestionadas.>

Relevamientos y Documentación

Una de las actividades más importantes del Programa son los relevamientos nacionales de empresas recuperadas, que venimos realizando desde el año 2002. Estos relevamientos tienen como finalidad construir una información lo más completa posible del universo total de las empresas recuperadas en la Argentina. Para esto hemos visitado y entrevistado a una gran cantidad de ERT con una encuesta que se ha ido complejizando y ampliando a lo largo de los años. Dadas las dimensiones y recursos de nuestro Programa, esto no hubiese sido posible sin la participación activa de los trabajadores que nos recibieron y nos cedieron su tiempo e información y sin la colaboración de cientos de estudiantes y graduados que, a lo largo de estos años, viajaron, entrevistaron, se sumaron a discutir los resultados de la sistematización y, en algunos casos, también participaron de la escritura colectiva de los informes que, por último, también se someten a discusión con los propios trabajadores. Este proceso de elaboración, participación y realización colectiva es quizá uno de los mejores ejemplos de la concepción de la extensión y la investigación desde el Programa Facultad Abierta: como un espacio de construcción de conocimiento colectivo anclado en una realidad social que se busca fortalecer.

Estos datos, y su actualización permanente, constituyen un seguimiento del fenómeno en profundidad, siendo la mayor investigación de este alcance existente sobre el tema. Los datos de estos estudios nos permiten evaluar con bastante precisión el estado y las necesidades de las empresas recuperadas, y fueron también tomados por la mayoría de los organismos e instituciones públicas que intervienen en la problemática. Podemos citar al gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, hasta 2007; los Ministerios de Desarrollo Social y de Trabajo y

Seguridad Social de la Nación y el INAES organismo que, además, en el marco de la creación de la Comisión Técnica Asesora de Empresas Recuperadas en 2020 usó, como ya hemos mencionado, nuestra base para la creación del Registro Nacional de Empresas Recuperadas. En 2007, también, se hizo un relevamiento parcial de la Ciudad de Buenos Aires en convenio con el Instituto Nacional de Tecnología Industrial (INTI).

Los relevamientos de ERT se convirtieron en una metodología regular de nuestro equipo que permitió tener una lectura del proceso con gran detalle y abarcando diversos aspectos (desde información básica, como rubro de producción y cantidad de trabajadores, hasta cuestiones de organización, capacidad productiva, vínculos territoriales, relación con el Estado, financiamiento, seguridad social, sindicalismo y, en los últimos trabajos, cuestiones de género y cuidados. En muchos de estos campos, se trata de la única información disponible y sistematizada a lo largo de un período de tiempo lo suficientemente prolongado como para establecer series y regularidades.

El primero de estos relevamientos y su correspondiente informe, con una encuesta que comparada con los trabajos posteriores era bastante básica, se dio al comienzo mismo de la tarea del Programa, entre agosto de 2002 y marzo de 2003³. El segundo, que contó con una participación de unos cien estudiantes voluntarios, se hizo durante el año 2004. El informe final se publicó como libro con el título “Las empresas recuperadas en la Argentina”⁴. El tercero, en 2009/2010, fue

³ El informe del primer relevamiento de ERT y los siguientes se pueden consultar en la página web del programa:

<http://www.recuperadasdoc.com.ar/Informes%20relevamientos/Informe%20Primer%20relevamiento%202003.pdf>

⁴ Ver:

<http://www.recuperadasdoc.com.ar/Informes%20relevamientos/Empresas%20Recuperadas%202005.pdf>

publicado como libro al año siguiente⁵. En 2013 se hizo un relevamiento con las ERT surgidas a partir del informe anterior, excluyendo a las originadas en la crisis de 2001⁶.

Con el advenimiento del macrismo al gobierno, se comenzaron a hacer informes de coyuntura, manteniendo la base de datos generales y analizando distintas variables de impacto, entre las que se destacaron los tarifazos y los episodios represivos. Estos informes se hicieron todos los años entre 2016 y 2018⁷. Se hizo un nuevo relevamiento completo en 2018⁸, y un relevamiento parcial junto con la carrera de Relaciones del Trabajo de la Universidad nacional Arturo Jauretche, sobre las recuperadas de los partidos de Florencio Varela, Quilmes y Berazategui, que fue presentado a fines de 2017. Además, y en el marco de un proyecto del programa Universidad y Cooperativismo de la Secretaría de Políticas Universitarias, se hizo un informe especial sobre Seguridad Social en cooperativas de trabajo y ERT en conjunto con el Instituto de la Cooperación (IDELCOOP)⁹. Por último, y ya junto a la Comisión Técnica Asesora de empresas recuperadas del INAES, se hizo una encuesta a 195 cooperativas de trabajo, de las cuales 135 fueron ERT, sobre los efectos de la pandemia y los alcances de las políticas públicas de asistencia, que se realizó en octubre de 2020 y sus resultados fueron publicados en enero de 2021.

A su vez, estos relevamientos sirvieron de inspiración para informes similares en otros países. El primero fue en Brasil, donde

⁵ Ver:

http://www.recuperadasdoc.com.ar/Informes%20relevamientos/informe_Tercer_Relevamiento_2010.pdf

⁶ Ver: http://www.recuperadasdoc.com.ar/Informe_IV_relevamiento_2014.pdf

⁷ El primero de estos informes se hizo en fecha tan temprana como mayo de 2016, apenas iniciado el gobierno de M. Macri: <http://www.recuperadasdoc.com.ar/informe-mayo-2016.pdf>

⁸ Ver: <http://www.recuperadasdoc.com.ar/VI-Informe-Situacion-ERT-2018.pdf>

⁹ Ver: <http://www.recuperadasdoc.com.ar/informe%20segsocial.pdf>

después de haber transferido en un seminario la metodología y las herramientas utilizadas, nuestra encuesta fue adaptada a la realidad local para llevar a cabo un relevamiento de unas 70 ERT con un equipo formado por varias universidades brasileras. Un trabajo similar se hizo en la Universidad de la República del Uruguay. Con estos tres estudios se pudo incluso constituir una base de empresas recuperadas del Mercosur. A su vez, diversos investigadores han encarado proyectos en el mismo sentido en México e Italia, y un entramado de varios países europeos, conducido desde la Universidad de Coimbra en Portugal, está iniciando un trabajo similar a nivel europeo.

Los relevamientos, con toda su repercusión, no se podrían sostener sin la articulación con otra actividad central del Programa como es el Centro de Documentación de Empresas Recuperadas, que se ocupa del registro y documentación de estas experiencias. Este espacio está abierto a la consulta de trabajadores, investigadores y la comunidad en general y funciona en las instalaciones de la Cooperativa Artes Gráficas Chilavert (empresa recuperada) en el barrio de Pompeya. Es atendido por integrantes del Programa y estudiantes voluntarios de varias carreras y se inauguró el 20 de octubre de 2006, en ocasión del cuarto aniversario de la ocupación de esa empresa por sus trabajadores, aunque ya funcionaba de modo más informal desde 2004. En este lugar recopilamos y sistematizamos no solo la información que surge de las actividades del Programa, sino también las producciones que fueron acercando otros investigadores, junto con los distintos materiales que, a lo largo de estos años, han elaborado compañeros de distintas empresas recuperadas. Esto nos ha permitido no solo crear un espacio donde centralizar la información dispersa sobre estas experiencias sino también rescatar la memoria de los y las protagonistas de estos procesos.

Pero, sobre todo, el Centro de Documentación es un lugar que simboliza el vínculo entre el Programa Facultad Abierta y los trabajadores de las empresas recuperadas en una relación cotidiana de trabajo, confianza y mutuos aprendizajes. A través de este vínculo, estudiantes de distintas carreras han tenido la posibilidad de compartir en el día a día las dificultades y los desafíos de la autogestión, poner en tensión y discutir lo que creían saber sobre estas problemáticas y comenzar a pensar juntos estrategias y soluciones.

En ese sentido, el Centro es el corazón del funcionamiento del Programa, lejos de la institución académica y cerca del movimiento de los trabajadores.

Seminarios y publicaciones

A partir del año 2009, se sumó a las actividades del Programa el dictado del seminario curricular “Las empresas recuperadas: autogestión obrera en Argentina y América Latina”, a cargo de Andrés Ruggeri, para las carreras de Ciencias Antropológicas, Historia y Geografía (en dos oportunidades). El dictado del seminario nos permitió articular los espacios de investigación y extensión con la docencia, con un programa que se fue adaptando a lo largo de varios años (hasta 2016) a la evolución tanto del proceso de las ERT y la autogestión como de la elaboración teórica generada a través de las actividades y la experiencia del programa, junto con los intercambios y articulaciones con otros espacios dedicados a la problemática tanto en nuestro país como en el exterior. El seminario cubrió un área de vacancia en la formación de grado, en la cual un proceso de relevancia social y económica pudo ser incorporado a la formación de los estudiantes. Durante el tiempo que se lo ofreció, tuvo un alto promedio de inscripción.

A partir del año 2017 el seminario se presentó en el marco de las Prácticas Sociales Territorializadas ofrecidas por la SEUBE, lo que permitió formalizar curricularmente el trabajo en el campo y las acciones de articulación con organizaciones de trabajadores autogestionados ya existentes, entre ellas el quinto relevamiento de empresas recuperadas y el segundo informe de situación en el marco del gobierno de Mauricio Macri, articulando aún más las tres dimensiones (docencia, investigación y extensión) en las que venimos desarrollando nuestra tarea. En particular, esta propuesta se realizó en conjunto con dos importantes federaciones de trabajadores autogestionados con ámbito de actuación en el Área Metropolitana de Buenos Aires: FEDECABA y FACTA.

Además de los distintos informes, el Programa lleva varias publicaciones especializadas en el tema, de las que destacamos: “Las empresas recuperadas: autogestión obrera en Argentina y América Latina”, compilado por Andrés Ruggeri, director del Programa y publicado por la Editorial de la Facultad en dos oportunidades (la primera edición en 2009 y la segunda en 2012), “La economía de los trabajadores: autogestión y distribución de la riqueza”, con una selección de trabajos presentados al I Encuentro del mismo nombre (2009) y “Autogestión y luchas obreras: del 2001 al nuevo neoliberalismo”, editado por la Cooperativa Callao (2017). En esta última publicación, con motivo de los 15 años de trabajo del programa, se hizo una apuesta poco común: rescatar la producción de los estudiantes mediante una selección de los más relevantes trabajos monográficos de alumnos que cursaron el seminario dictado por el equipo del programa entre 2009 y el año de edición.

Dentro de las publicaciones realizadas nos interesa destacar la elaboración de una serie de materiales pensados para la formación de

trabajadores que surgen de problemáticas identificadas en los relevamientos y de discusiones con los protagonistas de estos procesos. Se trata de los Cuadernos para la Autogestión, estructurados como una serie de cuadernillos temáticos que abordan, en un formato pensado para facilitar la lectura y la actividad de formación en talleres, distintos temas y problemas relacionados con el trabajo autogestionado que consideramos como esenciales para comprenderlo y, principalmente, para avanzar en su desarrollo y en el mejoramiento de las condiciones de las empresas autogestionadas y sus trabajadores. Cada uno de los Cuadernos informa, define, desarrolla conceptos, problemas o cuestiones prácticas intentando abrir el debate y dar herramientas para discutir cuestiones esenciales: cuál es el lugar de las empresas autogestionadas en la sociedad y en la economía; de qué hablamos cuando hablamos de autogestión; por qué es importante su vinculación con el resto de la clase trabajadora y sus organizaciones; cuáles son los problemas de ser autogestionados en una sociedad capitalista. Y también, cuestiones urgentes de la práctica diaria de las empresas autogestionadas, problemas relacionados con los derechos y deberes de los trabajadores de este sector aún no reconocido por la legislación de nuestro país, y aspectos jurídicos y contables. Los Cuadernos fueron elaborados y financiados en el marco de un proyecto UBANEX sostenido por el programa en los años 2012 y 2013. Se imprimieron mil ejemplares (ya agotados) y están disponibles en forma gratuita para su descarga en nuestra página web y han tenido amplia difusión y uso¹⁰.

¹⁰ Para descargar los Cuadernos para la Autogestión:
http://www.recuperadasdoc.com.ar/cuadernos_autogestion.html

Financiamiento

Es importante destacar que esta trayectoria fue apoyada oportunamente por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, a través de la selección de distintos proyectos, primero a través de los concursos de proyectos de extensión de sus convocatorias 2004 y 2005, luego por el Programa de Voluntariado Universitario (PVU) en sus diversas convocatorias entre 2006 y 2015 y, por último, por el programa Universidad y Cooperativismo en 2015 y 2017. También hemos recibido financiación por la línea de proyectos UBACyT de Emergencia Social en el año 2004 y UBANEX en 2012.

En la primera de estas líneas de financiamiento, el Programa fue seleccionado en dos oportunidades como ganador del premio nacional de extensión universitaria otorgado por la SPU en representación de la UBA. En el primer caso, en 2004, el subsidio recibido fue fundamental para el armado de la primera estructura del Centro de Documentación de Empresas Recuperadas que el Programa sostiene desde ese entonces en la cooperativa Chilavert. En el segundo, en 2005, se conformó una Guía Latinoamericana de Empresas Recuperadas, con información interactiva de ERT de nuestro país, Uruguay, Paraguay, Brasil y Venezuela. El subsidio del PVU de 2006 permitió un salto cualitativo en el Centro de Documentación, amplificando su llegada a ERT de todo el país y del exterior y la formación de un equipo de voluntarios de varias carreras, publicación de materiales y articulación de la extensión, la investigación y la docencia, cimentando la relación entre los trabajadores y la Universidad Pública. Sucesivos proyectos de voluntariado universitario colaboraron para el desarrollo de contenidos de formación y capacitación (combinados con el proyecto UBANEX, posibilitaron los

Cuadernos para la Autogestión), la actualización de la guía de empresas recuperadas y un proyecto específico para cooperativas textiles.

El proyecto UBACyT de Emergencia Social en el período 2004-2006 (una línea creada durante el rectorado de Guillermo Jaim Etcheverry y que luego se discontinuó) fue un paso importante en nuestra trayectoria y contribuyó a consolidar el trabajo del programa. Dirigido por Hugo Trincheró (entonces vicedecano de la Facultad) y codirigido por el ingeniero Francisco Grasso (vicedecano de la Facultad de Ingeniería) y por Silvia Llomovatte (que era Secretaria de Transferencia y Desarrollo de la Facultad), reunió equipos de cuatro facultades de la UBA: Filosofía y Letras, Ingeniería, Ciencias Sociales y Ciencias Exactas, conformando un interesante proyecto interdisciplinario que funcionó durante dos años.

Por último, la creación del Programa de Cooperativismo y Economía Social en la Universidad (SPU, Ministerio de Educación de la Nación) brindó los últimos proyectos a los que tuvo acceso el programa. El financiamiento a las actividades de extensión universitaria, por lo menos para líneas de trabajo compatibles con la trayectoria y el campo de acción de nuestro equipo, se redujeron drásticamente a partir del acceso al gobierno de la alianza Cambiemos. En ese contexto, este programa fue el único al que pudimos apelar, generalmente en conjunto con otros equipos y universidades. Se trató básicamente de dos proyectos: entre 2015 y 2017, junto con la Universidad Nacional Arturo Jauretche y equipos de universidades de Uruguay, Brasil, Colombia, Venezuela, Cuba y México, se creó la Red Latinoamericana de investigadores en empresas recuperadas y cooperativas de trabajo, que produjo importantes insumos para el estudio de estos procesos a nivel continental. Entre 2017 y 2018, junto con el Instituto de la Cooperación, trabajamos la temática de la seguridad social en

cooperativas de trabajo. En ese marco, produjimos el informe más completo existente sobre el tema hasta la fecha.

El financiamiento a través de estas políticas del Estado nacional fue un aspecto importante para el desarrollo de nuestras actividades, debido a que fue, por fuera de salarios y contratos de coordinadores y director del programa, la única fuente de recursos económicos. Las otras, no menos importantes y fundamentales para el día a día, fueron el aporte voluntario de cientos de estudiantes a lo largo de todos estos años, y el de las cooperativas y empresas recuperadas que, en el caso fundamental de la Cooperativa Chilavert, nos brindaron un espacio para el funcionamiento del Centro de Documentación (lo que incluye los gastos de electricidad, internet, impresiones y hasta el almuerzo de nuestros compañeros y compañeras) y muchas otras actividades, así como el Hotel BAUEN, Textiles Pigüé, IMPA y muchas otras en múltiples ocasiones a lo largo de estas casi dos décadas

Encuentros Internacionales “La Economía de los/as trabajadores/as”

Uno de los mayores aportes del Programa al desarrollo de la autogestión es el Encuentro Internacional “La Economía de los/as Trabajadores/as”, que comenzamos a organizar en 2007 y de los que ya se celebraron siete ediciones, a las cuales hay que sumar los seis encuentros regionales que a partir de 2014 comenzaron a celebrarse en tres zonas (América del Norte y Central, América del Sur y Euromediterránea). Las dimensiones de estos encuentros se han ido incrementando a lo largo de los años y contaron con participantes de unos 40 países de América, Europa, Asia, África y Oceanía entre las distintas ediciones. Estos encuentros son un espacio de discusión y articulación entre trabajadores de ERT y otras experiencias

autogestionarias y sindicales con intelectuales, militantes de organizaciones sociales y políticas e investigadores. Consideramos que estos espacios de debate e intercambio permiten superar la experiencia propia para participar de la elaboración de nuevos criterios teórico-prácticos de lucha y organización. Y no es al azar que hayamos elegido hacerlo con los trabajadores autogestionados, en tanto parte de la clase trabajadora, ya que nos parece de importancia estratégica reafirmar la centralidad del trabajo como el lugar donde se dan las contradicciones decisivas del sistema económico y político en que vivimos.

Convocar, organizar y mantener activo un encuentro y una red de estas características no es algo usual para un programa de extensión universitaria de las dimensiones y los recursos de que dispone Facultad Abierta. Es bastante claro que es el impulso de la experiencia de las empresas recuperadas y de la autogestión en nuestro país lo que nos permitió reunir una extensa red internacional y mantenerla a lo largo de ya 13 años. Al mismo tiempo, no hubiera sido posible sin un enorme esfuerzo militante y de construcción de relaciones con organizaciones, referentes, instituciones y académicos que, en el plano internacional, acordaron con nuestros planteos en torno a la centralidad del trabajo en la lucha contra la globalización neoliberal, de fortalecer la construcción de una economía de la clase trabajadora y el interés, en ese plano, en los procesos de autogestión.

Organizar cada encuentro es una construcción a la que nos abocamos cada dos años, en el caso de los mundiales y, desde el año 2013, todos los años, pues se intercalan los encuentros regionales. En 2020, debido a la pandemia, es la primera vez que estos encuentros debieron suspenderse. Una cuestión central es el financiamiento, que ante la falta de una institución que cubra las necesidades mínimas, debe ser afrontado con recursos escasos, ingenio (para decirlo de alguna

manera) y voluntad. Si bien en los primeros encuentros Facultad Abierta era el convocante y organizador, a partir del primero que se hizo fuera de la Argentina, en 2011, se conformó un comité local, encargada de las cuestiones organizativas en la sede de cada encuentro, y uno internacional, con las organizaciones de la red más comprometidas. El programa pasó a jugar cada vez más un papel de referencia y coordinación general, adaptando formato y modalidades a los parámetros fijados por cada comité local. Progresivamente, los ejes de la autogestión y problemas del trabajo se mantuvieron constantes, pero se fueron agregando otros que responden a los cambios en la agenda de discusión de los movimientos o relacionados con los problemas locales de cada sede. Entre estos, el papel de la precariedad y la informalidad, el análisis y diagnóstico de la crisis internacional y los problemas de los asalariados y sus organizaciones fueron cobrando importancia, así como se fue instalando también la problemática de género y la cuestión ambiental.

Desde el primer encuentro, que se realizó en la sede 25 de mayo de la Facultad en el año 2007, hasta el séptimo internacional que se hizo en la Escuela Nacional Florestan Fernandes del Movimiento Sin Tierra de Brasil en octubre de 2019, no solo pasaron miles de participantes de unos 40 países, sino importantes referentes del movimiento obrero y de la autogestión, intelectuales, dirigentes de distintas organizaciones y proceso históricos, entre los que podemos nombrar a Neville Alexander de Sudáfrica, José Pepe Mujica, Ricardo Antunes, Jean Sauvageot (ex dirigente del Mayo francés) o Ramón Labañino (uno de los cinco héroes cubanos) y representantes de fábricas y empresas recuperadas de Argentina, Uruguay, Chile, Brasil, Venezuela, México, Estados Unidos, España, Francia, Italia, Grecia, Turquía, Serbia, Croacia, Bosnia o Rusia. Los encuentros fueron los siguientes: Buenos Aires (Facultad de Filosofía y Letras) en 2007 y 2008, México (2011), Brasil (Joao Pessoa)

en 2013, Venezuela (Punto Fijo) en 2015, Pigüé (provincia de Buenos Aires) en 2017 y Guararema (Brasil) en 2019. Los regionales sudamericanos se hicieron a su vez en Pigüé en 2014, Montevideo en 2016 y Santiago de Chile en 2018. Los regionales de América del Norte y Central fueron en Ciudad de México en los años 2014, 2016 y 2018, mientras que los de la región europea se realizaron en Marsella (Francia) en 2014, en Tesalónica (Grecia) en 2016 y en Milán (Italia) en 2018. El VIII Encuentro está programado para 2021 en México, pero sujeto a la evolución mundial de la pandemia de Covid-19.

Algunas reflexiones sobre la extensión universitaria desde nuestra experiencia

Es preciso señalar que durante todo este tiempo el trabajo del Programa atravesó por distintas etapas y vicisitudes en las que siempre lidiamos con la falta de recursos y de peso institucional, salvo en los primeros años en que, como hemos señalado al principio, conformó la principal línea de acción de la SEUBE. En algunos años, incluso, el programa fue explícitamente ignorado por la institución. Eso no fue, como se ve, un obstáculo para desarrollar la actividad, pues la construcción con el movimiento siempre fue y es la mayor herramienta para nuestro trabajo, mientras que la debilidad institucional es una constante que caracteriza a la extensión universitaria en la gran mayoría de las universidades argentinas.

Esta relación con los y las trabajadoras que constituye el hilo conductor de nuestras acciones es, por otra parte, una construcción permanente que ha sufrido altibajos, a veces por nuestras propias falencias y, otras, por los vaivenes propios de la formación de un sector novedoso, dinámico y con lógicas organizacionales diferentes a las

típicas de las organizaciones sociales y políticas no ligadas directamente al terreno económico. La fragmentación política jugó también su papel en esta situación: tener una relación con alguno de los sectores generaba con frecuencia recelos en otros y los intentos de coordinación entre distintas organizaciones o la simple convocatoria a una misma actividad generaban controversias y disputas, entre muchas otras cuestiones menores. A pesar de eso, logramos mantener una continuidad en nuestra relación con los distintos sectores.

Más allá de estas circunstancias que son comunes en el campo de las organizaciones populares, siempre pensamos que nuestro papel como programa de extensión es apoyar las luchas de las y los trabajadores desde la solidaridad pero también desde un rol que, respetando la voluntad y objetivos del sujeto social, logre articular saberes académicos con los propios de los trabajadores, en una construcción conjunta de conocimiento que refuerce y contribuya al crecimiento de los movimientos y organizaciones populares. En el caso de las ERT, eso significa aportar para el crecimiento y la consolidación de las cooperativas en tanto procesos de autogestión y como posibilidad de la gestación de un modelo de gestión económica desde los trabajadores. Relacionado con esto, aparece otro criterio fundamental y claramente político: el respeto de la propia experiencia popular en la construcción de sus organizaciones y el convencimiento de que nuestro papel es aportar críticamente a esa construcción, sin aprovechar la situación para intentar reemplazar la discusión y el debate de los y las protagonistas y mucho menos intentar ocupar roles dirigentes.

Pero probablemente una de las conclusiones más importantes de nuestro trabajo a lo largo de ya diecinueve años es la comprensión de la importancia estratégica de abrir espacios de intercambio y debate entre los sectores académicos comprometidos y las organizaciones de los

trabajadores mismos, como una instancia donde el concepto de extensión toma otro sentido. Nuestra tarea consiste no solo en apoyar las acciones de los trabajadores sino también contribuir a la creación de instancias que permitan la reflexión crítica sobre las prácticas y experiencias y la recreación de conceptos teóricos que den una nueva proyección al accionar político y socioeconómico de la clase trabajadora, en este caso a partir de la autogestión. La ejemplificación de esta concepción es el Encuentro “La Economía de los/as Trabajadores/as”. Desde este aspecto podemos contextualizar mejor nuestro debate con la visión, mayoritaria en el campo de quienes investigan o accionan en el campo de las experiencias autogestionarias, que entiende a las empresas recuperadas y otros actores autogestionarios como parte de la llamada “economía social”.

Además de estos conceptos básicos, es importante también entender al Programa como una instancia de investigación y formación para sus miembros diferente de las que nos da el camino habitual de carrera académica e investigación tradicional. Si bien, como ya dijimos, la incorporación de voluntarios es una herramienta en parte forzada por la escasez de recursos que caracteriza a la Universidad Pública y especialmente a programas como los nuestros, nos permite al mismo tiempo generar espacios de formación y de acceso al campo donde la discusión conceptual, por un lado, y la experiencia de campo con compromiso social, por el otro, son esenciales para la conformación de un equipo con las características que presenta, tanto en la teoría como en la realidad, Facultad Abierta.

En una primera etapa, entre los años 2002 y 2006, el trabajo del programa estuvo prioritariamente ligado al apoyo a un movimiento en formación, una experiencia novedosa en nuestro país como lo eran las empresas recuperadas, e íbamos construyendo las herramientas

conceptuales y metodológicas casi al mismo tiempo que el propio movimiento se consolidaba y construía sus prácticas. Esto nos llevó a un terreno, si se quiere, más “militante”, en que participar en ocupaciones, asambleas y movilizaciones era parte de las tareas cotidianas, y la pregunta que nos atravesaba era como constituir una trayectoria específica que, como miembros de la comunidad universitaria y profesionales de las ciencias sociales, construyera un aporte particular y diferenciado del activismo (para el que no es necesario la pertenencia a un programa de extensión universitaria). Es así como, mientras en el terreno apoyábamos, acompañábamos y deliberábamos con los trabajadores, fuimos construyendo las herramientas que caracterizan el trabajo del programa hasta hoy: la documentación y el registro a través del Centro de Documentación, los relevamientos que conforman la base estadística más importante sobre el proceso de recuperación de empresas (nos atrevemos a decir que tanto en nuestro país como en el resto del mundo) y la conformación de equipos transdisciplinarios e interclaustrados, como el que funcionó con el proyecto Ubacyt con las facultades de Ingeniería, Exactas y Sociales.

Una segunda etapa, de consolidación y de ampliación de los alcances del programa se abrió en 2007, con la organización del I Encuentro Internacional “La Economía de los Trabajadores”. La articulación y el intercambio en el plano internacional llevó a una mayor comprensión de los procesos de autogestión y ampliar la mirada más allá del propio movimiento argentino. A su vez, aumentó la preocupación y el esfuerzo por precisar y desarrollar la base teórica y metodológica. Los propios instrumentos generados anteriormente, como los relevamientos de ERT, fueron desarrollados mucho más (la encuesta utilizada, por ejemplo, duplicó las preguntas e introdujo nuevas problemáticas) e incluso la metodología se transmitió a equipos de otros países, para lo cual debió ser sistematizada.

La reimplantación de un modelo económico neoliberal a fines de 2015 hizo ver la necesidad de que esas herramientas acompañaran más el día a día de las ERT y otras empresas autogestionadas que eran acosadas por el macrismo. A los relevamientos se sumaron los informes de coyuntura, regionales y sectoriales, y pasamos a tener mayor protagonismo en buscar la coordinación en la resistencia, que juzgamos fundamental y, a diferencia de la etapa anterior, exigía mayor compromiso político. La herramienta de los relevamientos y la información documentada por el programa tomó un rol aún más importante, porque fue un eje más utilizado por los movimientos y organizaciones para plantear su situación y reivindicaciones. Especialmente relevante fue el papel jugado, en ese sentido, en la sistematización de la información que surgía con respecto a los tarifazos y otras cuestiones que amenazaban la supervivencia de las cooperativas.

La etapa actual, teñida por el impacto de la pandemia del Covid-19, nos exige que todas estas herramientas y prácticas desarrolladas durante todo este tiempo sean llevadas a la interacción con la política pública. Nuestro programa ha sido convocado a colaborar con distintos espacios estatales que llevan adelante políticas para el sector. El INAES incorporó nuestra base como registro de ERT y se hizo un informe conjunto sobre la situación de las cooperativas de trabajo en el marco del ASPO decretado a partir del 20 de marzo de 2020. Y, en la figura del director del programa, asumimos recientemente la coordinación del Consejo Consultivo del INAES, que tiene la función de asesorar al Directorio y generar información, propuestas de trabajo e interactuar con el conjunto del sistema científico-tecnológico.

No es poco para un modesto programa de extensión, pero nuestro principal activo y orgullo es el respeto y la confianza ganados

con trabajadores y trabajadoras de la autogestión a lo largo de casi dos décadas de trabajo y constancia.

Capítulo 13

Reflexões sobre a conjuntura nacional, a “estrutura” e a “solucionática” de um interessado nos Estudos sobre Ciência, Tecnologia e Sociedade

*Renato Dagnino*¹

Introdução

Para dar conta do convite do companheiro Henrique Novaes para que eu escrevesse um capítulo para esta coletânea, pensei em reunir e revisar algumas das coisas que eu tenho escrito no último ano - artigos de opinião na mídia alternativa e textos para discussão em grupos dos quais participo - que resultaram de ideias que vêm me ocupando em meio à pandemia e ao pandemônio que estamos atravessando.

Como essa simples declaração de que os textos que revisei possuem uma relação e estão alinhados com um eixo temático que me acompanha há várias décadas - o dos Estudos sobre Ciência, Tecnologia e Sociedade - vou tentar mostrar ao leitor desta “juntada”, mesmo que a posteriori, as relações que explicam esta relação.

Escolhi com o primeiro texto um que condensa o que tenho escrito criticando a política cognitiva brasileira e indicando uma “solucionática”. Este texto², que corresponde à primeira seção deste

¹ Professor Titular da UNICAMP. rdagnino@unicamp.br

² Disponível em <https://outraspalavras.net/alemdamercadoria/por-uma-politica-cognitiva-de-esquerda/>

<https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-337-3.p377-433>

capítulo, foi escrito em setembro de 2021 no difícil momento em que os cortes do governo Bolsonaro passaram a inviabilizar a continuidade do apoio governamental à realização de pesquisa e formação de pessoal de pós-graduação nas universidades públicas brasileiras.

A segunda seção aborda um conceito central da “solucionática” delineada na seção anterior e referido, recorrente e insistentemente: a Tecnociência Solidária. o artigo em que ela se baseia é um pouco mais antigo que o primeiro e tem como referência um artigo publicado também em “Outras Palavras”³. Ele resume um pequeno livro publicado em 2020, intitulado “Tecnociência Solidária, um manual estratégico”.

Embora suponha o privilegiamento da Economia Solidária como eixo de desenvolvimento, esta seção apenas implicitamente a considera. O que é feito na terceira seção, uma vez que ela é o elemento que “dá a liga” a um objetivo central deste capítulo, o de conceber sua plataforma cognitiva de lançamento.

A terceira sessão muda um pouco o foco da preocupação com os assuntos relacionados ao campo dos Estudos sobre Ciência, Tecnologia e Sociedade. Mas, à semelhança do que faço na segunda seção, aborda um outro coadjuvante epistêmico da modificação proposta da política cognitiva brasileira na direção do “Bem Viver”. Ele possui um caráter mais particular, uma vez que se trata de um documento elaborado para discussão de companheir@s de esquerda envolvid@s com o movimento da Economia Solidária. Resolvi dá-lo a conhecer, entre outras razões, por que ele situa em suas notas de rodapé algumas dos argumentos contidos neste capítulo. E, também, por que ele ajuda a contextualizar o movimento no qual estou envolvido, de sofisticação e ampliação do conceito de Tecnociência Solidária por parte de militantes da esquerda,

³ <https://outraspalavras.net/tecnologiaemdisputa/a-hora-e-vez-da-tecnociencia-solidaria/>

e de sua “tradução“ em políticas públicas que tenham como eixo de um novo estilo de desenvolvimento para o país a Economia Solidária.

A quarta seção trata de um assunto distinto daqueles a quem me enderecei na seção anterior⁴. Embora, o entenda, igualmente, como um coadjuvante da reorientação da política cognitiva abordada na primeira seção. Ele trata de um processo em curso na universidade brasileira - a Curricularização da Extensão - que se apresenta como uma “janela de oportunidade” para, a partir de uma instituição que em vários sentidos e direções está no centro de nossa política cognitiva, alterar no futuro o seu “Sul”.

Primeira seção: Por uma política cognitiva de esquerda

Escrevo para tratar de um assunto que me parece não ter sido ainda abordado pelos trabalhadores e trabalhadoras do conhecimento de esquerda com a radicalidade que se impõe. Vou tratar da Política Cognitiva que precisamos para alavancar nosso futuro. Esse conceito, que emprego para enfeixar a Política de Ciência Tecnologia e Inovação (PCTI) e a Política de Educação, é aqui referido na sua acepção de uma política-meio necessária para alavancar as políticas-fim de qualquer governo.

Limito-me aqui a abordar com algum detalhe a PCTI. Primeiro porque é sobre ela que tenho me dedicado , uma vez que desde que há quase quatro décadas Paulo Freire nos disse que “seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as

⁴ Disponível em <https://jornalggn.com.br/debate/a-curricularizacao-da-extensao-e-a-extensao-disciplinar-solidaria-por-renato-dagnino/>

injustiças sociais de maneira crítica” muito se tem elaborado pela esquerda sobre a Política de Educação.

Sei do risco que corro ao fazer observações de natureza autocrítica. Elas costumam ser (mal)interpretadas como inadequadas em situações em que o inimigo avança. Embora seja difícil, penso que é nelas que aqueles, que têm certeza da vitória das forças com as quais se aliam, devem formular estratégias para a ocupar os espaços que dele serão retomados. Isso é especialmente válido no caso que me preocupa. Temos que conceber agora, corajosamente, quando essas forças estão em descenso, a Política Cognitiva que irá orientar nosso potencial tecnocientífico para viabilizar, como política-meio, as políticas públicas comprometidas com o Bem Viver que queremos.

Escrevo, também, para me desafogar de um espinho que há mais de cinco anos tenho atravessado na garganta e que só agora tenho a ousadia de expulsar. É esse seu caráter quase catártico que explica o estilo ao mesmo tempo franco e ríspido que este texto possui.

Diferenciando os comportamentos da direita e da extrema direita

Início precisando a situação em que ele se insere este texto: a reorientação da Política Cognitiva que ocorre a partir do golpe de 2016. Para isso, vou distinguir o “negacionismo”, hoje eficientemente praticado pela extrema direita, do “ausentismo”, que desde sempre caracterizou a postura da direita, para provocar o leitor acerca de como reconstruir, reorientando, nosso potencial tecnocientífico.

O primeiro comportamento - “negacionismo” - se expressa por um corte de recursos alocados à Política Cognitiva. A “facada” tem sido profunda, prolongada e insultuosa. O que, por um lado, mostra que

nosso inimigo já antecipa na prática, no plano da ação política (da *politics* e de *policy*), a conveniência do enfeixamento analítico que tenho proposto. Por outro lado, ela tem justificado, dado seu parentesco com outras manifestações odiosas da coalizão de extrema direita que governa o País, que nossa elite científica classifique este comportamento como “negacionista”.

E, muito importante, que a elite científica empunhe o escudo da Ciência para que o povo, ao associar a “fachada” e a “índole anticientífica” do atual governo ao reacionarismo das suas políticas, repudie o corte que ameaça a realização das atividades que ele desempenha. E que insista na sua improvável alegação de que a “cruzada” da divulgação científica, que há muito promove junto a um povo que na sua larga maioria passa fome e é analfabeta funcional, poderia evitar “fachadas”. E mais, que poderia replicar o que vem ocorrendo na ainda socialdemocrata Escandinávia, onde seu povo bem alimentado e educado começa a participar e democratizar a Política Cognitiva.

O comportamento “ausentista”

Vou tratar primeiro do comportamento “ausentista”, da direita, por que é a partir deste, por contraste, que vou aclarar o comportamento “negacionista” da extrema direita.

E também por que fatos passados, envolvendo recursos, salários, “descrição” do ministério responsável pela PCTI etc., que atingiram a comunidade de pesquisa numa conjuntura distinta, são pouco lembrados por ela. Menciono, sem detalhar, aspectos de natureza quantitativa, qualitativa e de sua expectativa em relação a seu futuro; e a outros, relacionados ao seu mais recente amadurecimento político.

Entendida simplificadamente como “intérprete” ou “operadora” da classe proprietária nas políticas públicas, a direita pouco se interessa pela PCTI. Ela manteve sempre, com as exceções que tenho elucidado em outros trabalhos (que vão desde a praga do café e o Instituto Agrônômico, até à Embrapa e a Embraer, mergulhando nas águas profundas da Petrobras), um comportamento que refiro como “ausentismo”.

Dela estive ausente por três razões principais.

A primeira, apontada pelos críticos da PCTI desde os anos sessenta usando termos mais elaborados e menos contundentes, se deve a que nossa classe proprietária periférica consegue garantir seu lucro e acumular seu capital via extração de mais-valia absoluta, tal como ocorria nos primórdios do capitalismo, quando os patrões eram capazes de manipular o salário e o tempo da jornada de trabalho para aumentá-la.

Para comprovar isso sem entrar em detalhes basta observar que desde 1964 até o meados dos anos 2000, numa economia onde a remuneração dos trabalhadores é indexada pelo salário mínimo, ela manteve declinante o preço da força de trabalho. E que num país em que a taxa de juros, que remunera o que a classe proprietária coloca no mercado financeiro, se manteve durante tanto tempo como a mais alta do mundo, é provável que a taxa de lucro, que provém do que ela, alternativamente, investe na produção de bens e serviços, ocupe uma posição similar.

Também se poderia lembrar o fato de que vem também aumentando o tempo efetivo da jornada de trabalho, se nele incorporarmos aquele que a classe proprietária obriga os trabalhadores a gastar para se locomover expulsando-os para as periferias urbanas. Fato que, embora tenha como beneficiário um dos seus segmentos que não

pode ser considerado como “produtivo”, já que vive da especulação imobiliária, prejudica ainda mais a classe trabalhadora.

A segunda razão, também apontada pelos analistas, é que quando a classe proprietária inova, para acumular seu capital - “capitalisticamente” - via extração de mais-valia relativa, ela o faz - sistemática e racionalmente - de modo distinto do que diz esperar a elite científica ansiosa para ver empregados os pesquisadores que forma. E do que insistem em propalar, baseados numa realidade que dizem existir nos países centrais, onde existe um “ambiente propício à inovação” e empresários que realizam P&D, os adeptos da Economia da Inovação.

Embora sem poder induzir a partir de informação empírica então inexistente, esses analistas críticos há muito deduziam, baseados na pesquisa-ação que realizavam, que quando nosso mercado - periférico e culturalmente dependente - leva a empresa local inovadora (de capital nacional ou estrangeiro) a adquirir conhecimento tecnocientífico, “novo” para ela), mas via de regra já incorporado em equipamentos e insumos, ela o faz prescindindo do nosso potencial tecnocientífico acumulado via a Política Cognitiva.

Como o conhecimento já foi engenheirado nos países centrais pelos profissionais treinados em P&D gerados nas universidades, cuja metade é lá absorvida para fazer P&D na empresa, os bens e serviços aqui ofertados podem ser produzidos a um custo bem menor. Ou seja, mesmo quando opera como um verdadeiro capitalista extraindo mais-valia relativa, a aura das empresas locais não brilha tanto quanto a dos “empresários schumpeterianos” de lá: seu esforço - mimético - para inovar é, como hoje mostra a evidência disponível, bem menor.

Dentre a abundante informação secundária que esclarece esta segunda razão do comportamento “ausentista” está a de que dos 90 mil mestres e doutores em ciências duras aqui formados entre 2006 e 2008

(anos de bonança econômica) somente 68 foram contratados pelas empresas inovadoras locais para fazer P&D.

A esta altura, quem me lê deve estar se perguntando: por que, dado que o modelo de industrialização via substituição de importações que demandava profissionais para “tropicalizar” a tecnologia de fora foi abandonado há mais de três décadas, o recurso alocado à PCTI não foi já cortado pelos governos de direita?

Há uma terceira razão para o “ausentismo” da direita que ajuda a responder essa pergunta. Ela tem a ver com o fato de ser pequena a parcela do fundo público que a classe proprietária, por meio do Estado e cedendo à pressão da elite científica modernizante, aloca para a PCTI.

De fato, o menos de 1% do PIB ali disputável é irrisório quando comparado ao que a classe proprietária consegue captar através da sonegação (avaliada em 10%), da corrupção (estimada em 6%), do serviço da dívida pública (em torno de 8%) e da compra pública (quase 18%); sem falar no que ela deixa de contribuir para o erário devido à estrutura tributária concentradora de renda que ela engendrou e que penaliza o consumo dos pobres e não a propriedade e a renda dos ricos.

Essas razões fizeram com que a direita não contrariasse a elite científica: ela também habitava a “casa grande” que a oligarquia escravocrata construiu para seus descendentes que constituem a nossa burguesia. Emulando o que idealiza ser a realidade do capitalismo central e querendo participar da “corrida de uma ciência entendida como universal e neutra”, a pressão “civilizatória” para gastar em pesquisa “de ponta”, formar doutores, publicar lá fora, etc. de nossa elite científica foi tolerada.

Apesar de crescentemente supérflua na condição ainda mais periférica posterior ao nacional-desenvolvimentismo que a classe

proprietária endossa escorada no neoliberalismo, a Política Cognitiva hegemônica pela elite científica foi mantida. Sua alegação ancorada naquela idealização, de que a satisfação de seu anseio cientificista aumentaria o lucro dos proprietários dos meios de produção, contribuiu para manter o lustro de modernidade que essa classe precisava ostentar para se legitimar.

Foi assim que, empregando eufemismos (ou meias-verdades descontextualizadas) como “ciência causa desenvolvimento econômico e ‘derrama’ bem-estar”, “pesquisa em ‘tecnologias emergentes’ gera inovação nas empresas, aumenta a competitividade do País e alavanca a soberania”, “patentes e startups de pesquisadores universitários fazem crescer a economia e o emprego”, “transferência de tecnologia gerada na universidade melhora o desempenho da empresa”, a elite científica conseguiu viabilizar suas agendas imitativas de ensino, pesquisa e extensão. Dado a escassa consciência que nossa comunidade de pesquisa (e, mais ainda outros atores sociais) possui acerca das reais demandas tecnocientíficas (insatisfeitas) do País, ela segue privando nosso povo que custeia sua existência do conhecimento necessário para produzir os bens e serviços que necessita.

Ainda que de passagem, vale ressaltar um outro sintoma do “ausentismo”: hoje, quando a elite científica sai em “marchas pela ciência”, e busca convencer o povo de que a o conhecimento que pratica a protegeria da “facada” negacionista, não há um empresário sequer que se manifeste contrário à desmontagem do nosso potencial tecnocientífico.

O comportamento “negacionista”

Chegamos, car@s leitores, ao momento de precisar o que diferencia o comportamento da direita e da extrema-direita e explicar o “negacionismo”. Para isso vou adicionar alguns elementos aos que já comentei.

O primeiro, tem a ver com o fato de que muitos dos líderes do atual governo não coabitam (com a elite científica) a “casa grande”. Correndo o risco de precipitação, lembro que muitos da “tropa de choque” que compõe o governo vieram da “senzala”. De lá saíram em busca daquilo que o Estado lhes tem negado e foram acolhidos em “casas” que vão desde templos até quartéis de milícias.

Eles intuem que aquilo que visualizam como privilégios meritocráticos que até a sua geração lhes foram negados têm sua origem nas universidades públicas, ao mesmo tempo berço e foco de uma Política Cognitiva a ser radicalmente reorientada. Isso desobriga seu governo a manter o “ausentismo” complacente. Como essa “tropa de choque” não tem acesso às benesses capturados pela classe proprietária, o recurso “desperdiçado” com uma Política Cognitiva que sequer atende a seus aliados da “casa grande” passa a ser cobiçado e realocado pelos seus representantes no governo em áreas mais funcionais ao seu projeto político.

A alocação do (menor) recurso para a Política Cognitiva tenderá a ser mais seletiva. Ele será orientado a atividades capazes de gerar o conhecimento novo que algumas elites de poder econômico ou político necessitam para implementar seus projetos de acumulação de capital. Alternativamente, e também à semelhança do que ocorreu no passado, áreas visualizadas como ameaças tenderão a ser suprimidas das instituições de ensino e pesquisa.

As universidades públicas tenderão a ser encolhidas via desfinanciamento e substituídas ou “absorvidas” pelas empresas nacionais e estrangeiras de educação. Cada vez mais bem posicionados nas lucrativas modalidades de EAD e EdTech que também aqui se expandem graças ao apoio governamental, elas são um vetor crescentemente importante da Política Cognitiva. Serão elas as responsáveis por manter os filhos da classe trabalhadora nos bancos do ensino superior: um “diplomado” quase funcionalmente analfabeto parece ser suficiente para pavimentar o caminho que a classe proprietária considera adequado trilhar. As “universidades de pesquisa” tenderão a adaptar-se aligeirando sua graduação e orientando-a à formação de “empreendedores”. Sua pós-graduação, que hoje explora a extensa e densa agenda de ensino e pesquisa de suas congêneres dos países centrais, tenderá a especializar-se em áreas funcionais aos projetos políticos de elites de poder econômico ou político.

Como vocês bem sabem, no âmbito que estamos tratando ocorre o mesmo que sucede em outros em que estão aflorando valores, sentimentos, interesses e condutas reacionários que muitos pensavam ter sido varridos pelos ventos de democratização que sopraram na entrada do século. Embora por eles influenciados, é importante enfatizar que as mudanças que estou prospectando são racionalmente derivadas do novo estilo de desenvolvimento que a classe proprietária está implantando. Sempre mancomunada com seus pares de fora, ao adotar um estilo ainda mais predatório de exploração de nossa natureza e do nosso povo, ela agora está a ele adaptando, à semelhança do que está ocorrendo em outras áreas de política pública, a política cognitiva.

A diferença central em relação ao passado “ausentista” é que o comportamento “negacionista” é mais coerente com o projeto político e com o estilo de desenvolvimento que a esquerda combate. Vale

destacar que, neste sentido, a extrema-direita, inclusive por não pretender emular trajetórias dos países centrais, está demonstrando uma eficácia bem maior do que a esquerda quando esteve no governo.

Por perceber que a elite científica não estará disposta a orientar a política cognitiva, como política-meio, para viabilizar as políticas-fim que seu estilo precisa, a extrema-direita está empenhada em sufocá-la por inanição, neutralizá-la como ator político e substituí-la por outro proveniente do “mercado”. Além de ser considerada supérflua, elitista, autocentrada, etc. pela extrema-direita, ela é vista como potencialmente perigosa pela sua capacidade latente de desnudar o fundamentalismo e o suicídio a que o ultra neoliberalismo nos está conduzindo.

Haveria que adicionar outros elementos para completar o quadro que estou pintando. Entre eles, o de que a comunidade de pesquisa é politicamente frágil. Nem os mais ricos e poderosos (que ela sempre buscou seduzir e, mesmo, se aliar, mas que dela crescentemente prescindem), nem o “povão”, que nem sabe que ela existe, estão dispostos a defendê-la.

Em direção a uma política cognitiva de esquerda

O que escrevi até aqui, como muitos de vocês devem ter se dado conta, não é propriamente uma novidade. Há quase duas décadas, analistas da política cognitiva vêm analisando criticamente o modo como a elite científica participa hegemonicamente no processo de elaboração (formulação, implementação e avaliação) da política cognitiva. O que é novo, além do enfoque analítico e a linguagem mais radicais que adotei neste texto, é a interpretação (ou explicação) que sugiro acerca do comportamento da extrema direita, ao caracterizá-lo

como uma contrapartida ao “ausentismo” da direita. Talvez quem de modo mais duro se referiu a este comportamento tenha sido o primeiro ministro de CTI do governo Lula quando, durante o seu curto mandato (quicá por isto), o chamou de “autista”. E a evidência empírica disponível acerca da PCTI implementada pela coalizão política que tomou posse em 2003, mostra que ela não se alterou significativamente desde então.

Minha explicação, que talvez alguns de vocês conheçam, sobre o comportamento da elite científica, cujos membros se situam em geral à esquerda e, por isto, concordam com as políticas-fim que ela defendia, esteve centrada no dogma do marxismo convencional sobre a neutralidade da ciência, que permitiria que ela fosse “usada” para gerar tecnologias adequadas para a construção do socialismo. O que estou aqui adicionando como elemento explicativo é uma espécie de *habitus* (relacional ou comportamental, vale a redundância) reativo e protetivo que, como aquele dogma, terá que ser revisado para que uma política cognitiva mais democrática seja possível.

Apesar de incompleto, amargo e talvez excessivamente cáustico, o que escrevi até aqui me parece suficiente para entrar no último assunto que prometi abordar. Coerentemente com minha dedicação à análise da política cognitiva e com minha preocupação com o momento normativo - da proposição de uma “solucionática” para a problemática que aponto nos momentos descritivo e explicativo - vou tentar responder a mais uma pergunta que vocês devem estar se fazendo: Afinal, como reconstruir e reorientar nosso potencial tecnocientífico?

Para não cansá-los mais, a maneira como vou fazer isso é pouco convencional. Como a alternativa a esses dois comportamentos que pela primeira vez critiquei aqui de modo tão radical tem sido exposta em

publicações disponíveis na web, vou nela me apoiar para que quem assim o deseja possa explorá-la seguindo o caminho que preferir.

Vou então simplesmente mencionar termos que podem ser “colocados no google” por vocês para conhecer as elaborações que compõem o conjunto (marco analítico-conceitual, instrumentos metodológico-operacionais e estratégia de intervenção) que tenho ajudado a formular para fundamentar essa alternativa, que num artigo denominei de “solidarista” e que, agora, como proposta, contraponho aos comportamentos “ausentista” e negacionista” .

Remeto vocês, então, a alguns dos conceitos que me apoiam analiticamente, como os de “tecido social que sinaliza relevância”, “demanda social de conhecimento”, “agenda de ensino, pesquisa e extensão”, “qualidade mimética”, “corações vermelhos com mente cinza”, “tecnociência como negação do apartamento ciência e tecnologia e questionamento dos dogmas da Neutralidade e do Determinismo”, “plataforma cognitiva de lançamento da economia solidária”.

E a outros, que apoiam a proposta alternativa sobre como orientar, inclusive no curto prazo, a reconstrução e reorientação de nosso potencial tecnocientífico, como os de “economia solidária”, “adequação sociotécnica”, “tecnociência solidária”.

Nossa proposta se diferencia daquela que hoje orienta a ação política da elite científica baseada na ideia de que informar o povo sobre “Ciência” é uma tarefa prioritária para combater a “desinformação” que o “negacionismo” promove. Temerária, essa ideia pode obscurecer a realidade de que a dinâmica imprimida pelas corporações à tecnociência capitalista (que abarcaria uma “Ciência” intrinsecamente boa, verdadeira, universal e neutra) é uma das causas da multifacetada crise global que está “nos suicidando”. E que seria através da “divulgação científica” ou da “participação pública na ciência” em prol da sua

“apropriação e uso alternativo” para o desenvolvimento de “tecnologias sustentáveis” que poderíamos enfrentá-la.

Ao propor um estilo de elaboração de *policy* baseado numa discussão, motorizada pela comunidade de pesquisa de esquerda, da *politics* que ela envolve, nossa proposta reforça um processo em curso de incorporação de um movimento popular organizado - o da economia solidária - às decisões sobre PCTI. Como exemplo, cito o 1º Seminário Tecnociência Solidária Para Economia Solidária realizado em agosto deste ano por militantes da esquerda para alavancá-lo.

Com sua ideia-força, de que a orientação de nossas agendas de ensino, pesquisa e extensão para satisfazer as demandas cognitivas (ou tecnocientíficas) embutidas em necessidades materiais coletivas por bens e serviços produzidos por redes de empreendimentos solidários baseados na propriedade coletiva e na autogestão e preferencialmente adquiridos pelo Estado, encerro mais esta provocação. Espero que ela possa adicionar elementos da conjuntura nacional à importante reflexão a que este Boletim convoca nossa comunidade dos Estudos CTS.

Esperando que tenham gostado desta nossa conversa fico à disposição para continuá-la.

Segunda seção: Por que Tecnociência Solidária?

Não é minha expectativa que o significante Tecnociência Solidária substitua o de Tecnologia Social (e outros aparentemente semelhantes, como os de Inovação Social, pró-pobre [pro-poor innovation], abaixo do radar [below-the-radar innovation], de base [grassroots innovation], na base da pirâmide [base of the pyramid innovation], Sustentável, Responsável, Inclusiva, ou Frugal). Não

obstante, me parece adequado que, embora eles estejam na conjuntura atual alinhados com a mesma postura política, fique claro que são distintos os significados que eles denotam.

Como isso me parece especialmente importante para quem como eu trabalha em organizações públicas de ensino e pesquisa, são essas companheiras e companheiros que eu privilegio neste meu diálogo. Nós, que visamos a resultados tecnocientíficos sabemos que eles precisam ser filtrados ou decantados até chegarem a ser utilizados. Eles têm que penetrar no ambiente da *politics* (política como campo de enfrentamento de visões de mundo sistematizadas por partidos políticos em busca de poder governamental) e da *policy* (política como resultado desse enfrentamento legitimado pelo Estado como políticas públicas, planos e projetos) até chegarem aos que podem ser por eles beneficiados.

Essa razão já seria suficiente, como pretendo mostrar, para fazer com que o emprego do conceito de Tecnociência Solidária fosse mais adequado para a concepção de nossas agendas de Pesquisa, Ensino e Extensão cujo amadurecimento é sabidamente lento. E, também para nos permitir identificar os atores sociais que queremos servir, cujos projetos políticos hoje só difusamente aparecem no campo da política cognitiva (de educação e de ciência, tecnologia e inovação).

Este texto pretende responder duas perguntas - por que tecnociência? e por que solidária - que com razão fazem as companheiras e companheiros que já estão convencid@s da necessidade de acumular forças junto aos nossos aliados que trabalham em nossas instituições, seduzindo-os para que reorientem suas agendas. E, também, junto aos atores a elas externos, para que a partir disto, com o potencial tem o movimento popular, se empoderem a ponto de intervir no processo decisório da política de CTI.

Por que tecnociência?

A resposta que ofereço destaca quatro razões que fundamentam o uso do termo tecnociência como referência para o conhecimento necessário para a produção de bens e serviços objeto de nossa ação profissional e de nossas opções ideológicas.

A **primeira razão** se situa no terreno descritivo-explicativo. Ela decorre da evidência empírica que mostra uma crescente relação, que se inicia com o advento da Big Science, entre o que ainda se costuma chamar pesquisa científica e pesquisa tecnológica.

De fato, há muitos autores renomados que usam o termo tecnociência para referir-se ao resultado do que entendem como uma fusão contemporânea entre ciência e tecnologia. Não existiriam mais pesquisas científicas de um lado, que buscariam conhecer a realidade, produzir conhecimento puro - a ciência. E, de outro, pesquisas tecnológicas, que o aplicariam gerando conhecimento aplicado - a tecnologia - para produzir bens e serviços, coisas úteis. Hoje, a atividade que melhor descreveria a produção de conhecimento é a pesquisa tecnocientífica.

Seja ela realizada, num extremo, em empresas transnacionais (onde se aplica mais da metade de todo o recurso que se gasta em pesquisa no mundo), seja no outro, em organizações públicas (onde se aplica 30% deste total basicamente para capacitar pessoas para fazer pesquisa em empresas), o resultado dessa pesquisa é denominada por esses autores de tecnociência.

Mas há evidência empírica suficiente para mostrar que dinâmica tecnocientífica global não é controlada por essas empresas apenas quantitativamente. Seu poder junto àquelas instituições de ensino e

pesquisa se exerce de duas formas que se parecem a duas partes de um iceberg.

Há uma visível - financiamento de projetos, joint ventures, etc. - que já seria suficiente para evidenciar que essa dinâmica está controlada também qualitativamente por elas. Outra, muito mais significativa, derivada do sutil poder que exercem via o mercado de trabalho, é revelada quando se constata que a maioria dos pós-graduados nos países avançados é por elas contratada para fazer a pesquisa que garante o seu lucro. O perfil desses profissionais, para que possam atender às demandas cognitivas da empresa, é fruto da “natural” e por isto pouco considerada indução que possuem as empresas na definição das agendas de pesquisa e de ensino daquelas instituições.

Como elas balizam em cascata toda a política cognitiva (e notadamente a política de educação) desses países, os currículos - explícito e oculto - de seus jovens termina por elas condicionado. Paradoxalmente, entretanto, isso ocorre também nos países periféricos. Embora a empresa que neles se localiza, seguindo um irrepreensível critério econômico, não realize pesquisa (seu lucro provém mais da mais-valia absoluta do que da relativa), e não se aproveite de seus pós-graduados para isto, aquelas agendas são aqui mimeticamente assimiladas.

Há uma **segunda razão** para o uso do termo tecnociência. Existem autores que afirmam que aquilo que os primeiros observam não é uma simples fusão contemporânea. Para eles, o termo traz consigo e é adotado em função de uma explicitação de que esse alegado apartamento é tão-somente discursivo. Nunca teria existido de fato universidades que produziam ciência alheadas do “mundo dos negócios”, nem empresas que eram neles exitosas apenas aplicando-a para gerar tecnologia.

Segundo eles, o conhecimento para a produção de bens e serviços que foi sendo gerado cada vez que o ser humano “desde o início dos tempos” interveio em processos de trabalho visando a se apropriar do resultado material desta ação foi uma complexa e sistêmica mistura cognitiva. E que foi só a partir dos trezentos anos que durou a desintegração do feudalismo europeu, quando foram aparecendo os significantes que intencionalmente denotavam novos significados, que os constituintes dessa mistura passaram a ser chamados de ciência, religião, artesanato, saber empírico (popular, ancestral, não-científico, tácito, etc.), bruxaria, arte, tecnologia e, na contemporaneidade, inovação.

Dessa mistura de conhecimentos para a produção de bens e serviços, tão diversa aos interessados olhos capitalistas, mas tão por construção “coesionados” que as sociedades pré-capitalistas nunca se preocuparam em criar termos para designar o que sequer existia, o capital, por conveniência, absolutizou dois deles.

Era importante para o seu projeto de dominação identificar um subconjunto desse espectro cognitivo que ele podia controlar e monopolizar. Inclusive pela via como era materializado em artefatos sociotécnicos cuja forma, escala e custo de aquisição eram impeditivos para a classe trabalhadora. A esse subconjunto, alegando sua interpretação de uma “ciência” que teria surgido na Antiguidade do noroeste do mundo (como se os povos da África, Ásia e América não existissem) com o objetivo de “saciar o apetite humano por conhecer a verdade”, o capital passou a chamar ciência e tecnologia.

Foi assim que a parte tácita do conhecimento para a produção de bens e serviços, que se mantinha propriedade do produtor direto (que passava a ser explorado como vendedor de força de trabalho), foi relegada ao saber-fazer empírico, não-científico. Seu “apagamento”

contribuía para sujeitar o trabalhador à “qualificação” imposta pelo capital.

Se sua sistematização e apartamento do repertório cognitivo do trabalhador direto, como tecnologia, facilitou sua expropriação e monopolização, sua categorização como uma pretensa aplicação a posteriori de uma ciência crescentemente codificada segundo uma linguagem elitista e quase sagrada, legitimou a forma meritocrática de exploração capitalista.

Isso não significa que ao longo da história, em função do elevado custo de operações de experimentação e escalamento de processos de produção, da capacitação dos trabalhadores que operavam unidades cada vez maiores, complexas e caras, e do seu desejo de transformar seus filhos em bons empresários, a classe capitalista não tenha criado, fora das empresas mas em contato com elas, organizações de ensino e pesquisa financiadas pelo Estado. Com suas idiossincrasias culturais, particularidades territoriais e especializações produtivas esse processo abarcou praticamente todos os países da Europa.

Uma **terceira** razão para o uso do termo tecnociência remete ao fato de que aqueles pretensamente separados dois tipos de conhecimento, ao serem causalmente conectados conferem suporte e tornam aceitável outro encadeamento falacioso, bem conhecido e frequentemente criticado, que legitima o capitalismo.

O aumento da produtividade do trabalhador facultado pelo conhecimento que se originava da ação do capitalista que controlava o processo de trabalho, e cuja apropriação como mais-valia relativa era legitimada pelo Estado, passou a ser “vendido” como “desenvolvimento econômico” dos países.

Esse aumento de produtividade, no âmbito de países cujas classes proprietárias competiam ferozmente em busca da mais-valia gerada pelo trabalhador, passou também a ser maquiado como um aumento de competitividade que beneficiava o país inovador. Ao ser assimilado, de forma consequencial - via “transbordamento” - ao bem-estar dos trabalhadores (pela via de maiores emprego e salário e do acesso a bens e serviços “melhores e mais baratos”) e ao “desenvolvimento social”, completou a falácia em que se apoia boa parte da superestrutura ideológica capitalista.

A artificial desconsideração de outros conhecimentos necessários para a produção de bens e serviços que eram de difícil codificação ou expropriação e a separação sequencial do conhecimento mais facilmente elitizável e controlável em ciência e tecnologia se consolidaram como um elemento, ao mesmo tempo central e preventivo, da manipulação ideológica do capital.

De fato, o encadeamento ciência → tecnologia engatilha um argumento, que, por funcionar simetricamente, mostra-se muito efetivo. Mas do que isso, pode-se dizer que é o cerne, a pedra angular, da estrutura capitalista. Ao ser criticada quando o segundo elo consequencial - desenvolvimento econômico → desenvolvimento social - não ocorre, se serve do encadeamento contido no binômio ciência e tecnologia para protegê-la.

Para melhor explicar esse argumento legitimador do capitalismo, vale ressaltar que para que ele funcione os trabalhadores e a sociedade têm que acreditar na separação entre ciência e tecnologia. Isto já é “meio caminho andado”. A outra metade, advém de uma outra antiga crença engendrada pelo Iluminismo no seu combate à “religiosidade obscurantista”. A de que existe uma ciência não-dogmática, intrinsecamente verdadeira e universal porque desvelava através do

método científico não contaminado por valores ou interesses os segredos do planeta para todos os seus habitantes. E, que, por isso, ela tinha duas características politicamente importantes para desideologizar e justificar seu apoio pelo Estado. Ela era neutra - capaz de viabilizar quaisquer projetos políticos -, e que quando sua aplicação levava a tecnologias “más”, este resultado devia ser considerado atípico, um acidente de percurso.

Apoiada nessa cadeia argumentativa legitimadora, a estrutura capitalista passava incólume às críticas que os partidários do socialismo, que diga-se de passagem, em função de uma leitura equivocada de Marx, não chegavam a criticar a neutralidade e o determinismo da tecnologia. A percepção de que a responsabilidade pelo “mau uso” da ciência cabe a uma falta de ética - enferma e limitada àquele que a aplica para desenvolver tecnologia - e nunca ao modo de funcionamento característico daquela estrutura, incluindo aí a maneira como gera a sua tecnociência, a Tecnociência Capitalista, permanece atravessando fronteiras ideológicas entre a direita e a esquerda.

Para concluir este ponto, há que destacar a evidência empírica de que a realidade é muito distinta do modelo idealizado. Sua tentativa de implementação e de emulação daquela dinâmica tecnocientífica global que materializa os valores e interesses do capital através de políticas-meio (política cognitiva) e políticas-fim (econômico-produtivas, geoestratégicas, etc.) não está levando ao resultado prometido. Ela está agenciando obsolescência planejada, deterioração programada, consumismo exacerbado e deletério, degradação ambiental e a um adoecimento generalizado que a pandemia torna ainda mais perceptível. E conduzindo, não menos importante para a classe trabalhadora, a tendências de *jobless growth economy* (quando a economia cresce não se gera emprego) e de *jobloss growth economy*

(quando a economia cresce desaparecem postos de trabalho) cada vez mais insustentáveis.

Uma **quarta** razão para o uso do termo tecnociência, que cruza a fronteira entre os terrenos descritivo-explicativo e normativo, remete à formulação do conceito de Tecnociência Solidária e, mais especificamente ao seu qualificativo de solidária que abordo em seguida. Ela deriva da verificação de que a tecnociência do capital, a Tecnociência Capitalista, não serve para a construção da sociedade solidária que cada vez mais, em função inclusive da pandemia, segmentos conscientes e responsáveis da comunidade internacional vêm reclamando.

Por que “solidária”?

Responder à pergunta de “por que solidária?” poderia ficar num procedimento baseado na negação. Ele conduziria a apresentar a Tecnociência Solidária como aquilo que a Tecnociência Capitalista não é. Como mais uma síntese, enviesada pela preocupação que nos caracteriza com processos cognitivos, da utopia de justiça social, equidade econômica e responsabilidade ambiental, da disposição de enfrentar a fome, a miséria e a exclusão social e evitar suas implicações negativas para o planeta e o que nele vive.

Embora esse procedimento já fosse suficiente, existe outro, baseado na necessidade de adaptação desses processos relacionados à produção de bens e serviços a uma tendência que emerge como um fato portador de futuro, a Economia Solidária. Resgatando experiências contra-hegemônicas históricas de organização da produção e consumo de bens e serviços baseadas na propriedade coletiva dos meios de produção e na autogestão, que ressurgem em momentos de crise do

capital, a Economia Solidária vem ganhando força no ambiente internacional da *politics* e da *policy*.

São cada vez mais numerosas no Brasil as iniciativas surgidas da mobilização de atores agrupados no meio rural, no ambiente urbano, como as fábricas recuperadas, a organização dos catadores, etc., na institucionalidade de governos subnacionais e no meio universitário, como as incubadoras tecnológicas de cooperativas populares.

A percepção de que nosso capitalismo periférico e selvagem deriva de uma opção da classe proprietária combinada com nosso desagrado acerca do que a concepção etapista poderia engendrar haja vista a gigantesca propriedade estatal, a heterogestão e a degenerescência burocrática do socialismo real, foram conduzindo a esquerda à proposta da Economia Solidária.

Vitórias localizadas fizeram que passasse a disputar espaço na agenda da esquerda com a visão convencional que pretendia, mediante políticas compensatórias, promover a inclusão social. Sem negar a importância da “distribuição de renda para os mais pobres” que através da geração de demanda alimenta a estratégia convencional do “emprego e salário”, mas que depende da cooptação das empresas e do seu investimento, os partidários da ES foram demarcando seu espaço no território esquerda.

Resgatando o mote do “ensinar a pescar”, a ES questionava duplamente aquela visão convencional para balizar um caminho suplementar que, através da “geração de renda pelos mais pobres” e uma estratégia de “trabalho e renda”, conduziria a uma inclusão efetiva, não subordinada ao capital que apontava no longo prazo “para além do capital”.

Mediante o fomento às redes de empreendimentos solidários e a alocação preferencial do poder de compra do Estado, seus partidários anteviam uma reorganização do tecido socioeconômico e produtivo do País.

Mas, sabiam que isso dependia de uma acumulação de forças. Era organizando os que sobreviviam na “economia infernal” que a ES, explorando espaços de muito baixa rentabilidade, teria que sobreviver à espera de uma situação favorável.

Ela ocorreu com a vitória de uma coalizão de esquerda no âmbito federal. Embora aquela estratégia convencional predominasse no círculo dos fazedores da política, que era de onde poderiam vir os recursos para a ES, a proposta foi ampliando seu espaço na agenda pública, graças à criatividade e ao compromisso de seus partidários.

Foi então armado um conjunto de medidas de política que transversalizavam uma estrutura estatal institucionalizada pela classe proprietária de acordo com seus valores e para atender aos seus interesses. A necessidade de combinar sinergicamente iniciativas no campo social, econômico, produtivo, formativo, financeiro, tecnocientífico, de orientação da compra pública, etc., levou à implantação, sem que fosse institucionalizado como tal, do “sistema” da ES.

A partir de meados da década de 2000 era possível prever que o amadurecimento de mudanças em curso na correlação de forças e o empoderamento do movimento popular, ao seguir provocando a alteração da configuração do aparelho de Estado, consolidaria o que se havia logrado. E que um cenário em que a ideia força da ES nucleasse outras políticas públicas era possível.

Mas o fato de que as políticas formuladas segundo a visão convencional, combinando a estratégia do “emprego e salário” e a “distribuição de renda para os mais pobres” para o enfrentamento da exclusão social começassem a dar certo, foi negativo para a ES. O aumento do salário mínimo, a facilitação do crédito, a expansão da previdência social, a contenção dos preços administrados pelo Estado, o subsídio ao investimento produtivo das empresas, a ampliação da infraestrutura pública, os programas compensatórios, a expansão das oportunidades de formação profissional, a exploração das vantagens associadas à exportação de commodities, etc., pareciam mostrar, com o crescimento obtido, que a proposta e a política da ES eram desnecessárias.

A proposta da ES que já era considerada por alguns como uma ideia contrária aos interesses da classe trabalhadora, ou que apenas se justificava pelo seu caráter filantrópico, ou ainda que não era coerente com o socialismo do século 21, passava a ser vista como uma distopia ingênua ou mal-intencionada. Enfim, como uma “ideia fora de lugar”.

Sucedo a esse período aquele que se inicia com o golpe de 2016. Agora, o quadro de fome, miséria, exclusão, destruição ambiental, privatização e desnacionalização das coisas públicas, etc., passa a ser um objetivo das forças reacionárias ansiosas por diminuir o preço da força de trabalho para aumentar seu lucro. O desmantelamento da ES, provavelmente porque ela poderia se contrapor a esse objetivo, passa a ser implementado.

Paradoxalmente, a pandemia e a forma como ela é tratada pelo governo, ao tempo que agravam esse quadro, recolocam a ES como uma prioridade a ser considerada pela esquerda. A percepção de que o “novo normal” global que emergirá do capitalismo neoliberal financeirizado terá que incorporar algo mencionado à exaustão - a solidariedade -

encontra-se em expansão. Aparecem proposições (e a Economia de Francisco oriunda da igreja católica talvez seja a iniciativa mais representativa) que dialogam de perto com a problemática e a “solucionática” da ES.

Mesmo personagens alinhados com a visão convencional, até agora exclusivamente focados no “emprego e salário” e na “distribuição de renda”, estão propensos a considerar a estratégia do “trabalho e renda” e a “geração de renda pelos mais pobres”.

Contribui para isso a constatação de que aquelas proposições estão mostrando em vários países seu potencial de solucionar os problemas que preocupam a comunidade internacional. E que, no Brasil, qualquer um de nós e muitos dos excluídos sabem identificar inúmeros bens e serviços que podem ser produzidos com muitas vantagens por empreendimentos solidários antes mesmo que possam contar com um conhecimento tecnocientífico adequado. Para isso, basta que recebam subsídio equivalente ao concedido às empresas.

O entusiasmo com a vitória que depois de muitos anos foi alcançada com a renda emergencial faz com que setores da esquerda comecem a ver a ES como sua continuidade. E que se animem a transcender sua busca de apenas atenuar o modo capitalista selvagem e periférico de produção, distribuição e consumo de bens e serviços.

Esta avaliação da trajetória da ES aqui esboçada pode transformar esse entusiasmo num convencimento. Ela pode fazer com que esses setores percebam que muito daquilo que desejam só pode ser alcançado se a construção da ES passar a ser um objetivo transversal, agregador, da sua ação.

A transversalidade amplificará o efeito sinérgico positivo da ampliação das redes de ES. Ela reforçará seu potencial sistêmico de

transformação decorrente de sua interação - cooperação e conflito - com os demais componentes do mundo privado e estatal e, também com os atores (empresários e tecnoburocratas) que os controlam.

O convencimento que se alimentará daquele entusiasmo é uma pré-condição para que a ES venha a ser implementada quando o movimento social alavanque a retomada do governo federal onde ela, como política de governo e como sistema, volte a reclamá-la. Ao fazer com que a ES seja visualizada como o eixo do nosso processo civilizatório de reconstrução, estaremos acumulando a força necessária para construir o futuro que nossa sociedade merece.

O papel que às companheiras e aos companheiros das instituições de ensino e pesquisa corresponde desempenhar se inicia com a criação de um ambiente favorável a essa construção. Ele envolve, por um lado, a sedução de nossos pares, ainda abduzidos por uma política cognitiva que, acobertada pelo manto da ciência neutra, emula a dinâmica tecnocientífica capitalista. E, pior, submete-os aos Quatro Cavaleiros do Apocalipse: Cientificismo, Produtivismo, Inovacionismo e Empreendedorismo que invadem o nosso território.

Nosso papel envolve, por outro lado, a exposição de nossos colegas e alunos a uma crítica às agendas de Ensino, Pesquisa e Extensão periféricas que transcenda a mera denúncia do seu caráter imitativo em relação aos países de capitalismo avançado. Uma crítica que, baseada na reconfiguração do ensino da tecnociência, seja capaz de orientá-las de modo mais certo e eficaz “para além do capital”.

É nesse contexto que vem-se consolidando o conceito de Tecnociência Solidária. Idealizada como alternativa programática a termos como inovação (social, responsável, aberta, etc.) e tecnologia (social, sustentável, etc.), ela pode ser entendida como um... modo como conhecimentos devem ser agenciados visando à produção e ao consumo

de bens e serviços orientados à satisfação de necessidades coletivas em redes de economia solidária

Esclarecendo: modo (original, aberto, mutante e adaptativo)... como conhecimentos (de qualquer natureza - científico “desumano” ou “inexato”, religioso, empírico, tecnológico ancestral) e origem (academia, empresas, povos originários, movimentos populares, excluídos)... devem ser agenciados (usados, prospectados, ressuscitados, combinados, reprojatados via adequação sociotécnica a partir da tecnociência capitalista, concebidos)... visando à produção e ao consumo de bens e serviços orientados (prioritariamente) à satisfação de necessidades coletivas (ao atendimento das compras públicas e à reconversão industrial)... em redes de economia solidária (respeitando seus valores e interesses - propriedade coletiva dos meios de produção e autogestão e promovendo seu adensamento, prolongamento, sustentabilidades, autonomia e competitividade).

Concluindo...

Aprofundando a ideia de que a proposta da Tecnociência Solidária proporciona um enredo para que desempenhemos o papel que nos corresponde como integrantes de instituições de ensino e pesquisa, retomo sua importância abordando os três momentos costumeiros de análise de situações desse tipo.

No momento descritivo, o conceito nos ajuda a entender a natureza do que fazemos. Sintetizo isso reafirmando o que escrevi acima: o que fazemos é tecnociência, não é nem ciência nem tecnologia. E, no momento explicativo, lembrando que fazemos o que fazemos como decorrência de um processo histórico que se desenvolve no plano

mundial e que assume características distintivas na periferia do sistema capitalista.

No momento normativo, que sucede ao descritivo e ao explicativo, e que demanda um marco conceitual analítico como o esboçado aqui, chamo a atenção para a necessidade de refletir sobre o modo como o projeto político associado à esquerda vem-se traduzindo no âmbito de nossas instituições. E o faço ressaltando minha avaliação de que traduções como inovação social (oximoro que contrapõe, por substituição, o social ao tecnológico como se satisfazer as necessidades materiais que temos não demandasse complexos e originais conhecimentos tecnocientíficos) e, mesmo, tecnologia social, tendem a dificultar a mudança de nossas agendas e, também, de nossa política de alianças com atores sociais que precisam desses conhecimentos.

Essas traduções supõem a existência da separação artificial entre ciência e tecnologia ideologicamente construída pelo capital que temos mostrado ser contrária à evidência empírica e a uma perspectiva de esquerda de análise do desenvolvimento do capitalismo. Ademais, ao empregar um qualificativo difuso (social), resultante da consideração de aspectos que transcenderiam o econômico - forma eufêmica que frequentemente se emprega para evitar o termo lucro - dão a entender que os empreendimentos solidários não precisassem ser competitivos em relação às empresas. Finalmente, destaco que, ao usar termos como inovação ou tecnologia que supõem a existência de uma ciência que permitiria a sua existência, essas traduções de nosso projeto político, reforçam o mito da neutralidade da ciência. E, ao fazê-lo, impedem a mudança das agendas de pesquisa e ensino de nossas instituições que poderia torná-las mais coerentes com seu caráter público.

Em alguns casos, tentando construir hegemonia, se tem buscado ampliar o espectro político favorável a essas traduções incluindo como

seus protagonistas arranjos econômico-produtivos baseados na propriedade privada e na heterogestão. O que cria uma situação que inviabiliza, inclusive em termos estritamente cognitivos, as ações que teríamos que impulsionar.

No meu entender se justifica, haja vista a referência que, intermediada pela proposta da Economia Solidária, se faz a um espaço precisamente definido, o das redes de empreendimentos solidários, e a um projeto - robusto e exequível - de autonomia dos trabalhadores frente ao capital, o uso que aqui se propõe, para os integrantes daquelas instituições, do conceito de Tecnociência Solidária.

É por tudo isso que deixei para o final algo que para muitas companheiras e companheiros é o mais importante. Essa ambiciosa empreitada, que vai desde uma inédita convergência entre as ciências “desumanas” e “inexatas” em torno da explicitação e processamento das demandas cognitivas embutidas nas necessidades materiais coletivas, até uma nova política de alianças com os atores sociais, não teria sentido não fosse o objetivo de conceber uma nova forma de produzir conhecimento mais adequada à vida dos seres humanos e ao próprio planeta que eles habitam...

Terceira seção: O que os NAPPs devem saber sobre Economia Solidária?⁵

A superioridade dos arranjos econômico-produtivos baseados na proposta da Economia Solidária em relação às empresas deve ser avaliada, levando em consideração suas implicações para a elaboração de políticas de esquerda, em diferentes níveis.

O primeiro, e mais transcendente, tem a ver com o grau de subutilização da nossa força de trabalho - a nossa população em idade ativa (PIA) - de 170 milhões de pessoas. Especialmente, com o fato de que destas somente 30 milhões têm carteira assinada e de que menos de 1/5 trabalham na indústria manufatureira.⁶

E mais, de que 80 milhões de brasileiros e brasileiras - quase a metade daquele contingente - nunca tiveram e, a julgar pelas tendências projetadas, nunca terão emprego. O que significa que permanecerão não formalmente explorados pelo capital uma vez que a ele não interessam como fonte de mais-valia relativa e, nem mesmo, absoluta.

Essa situação, que por caracterizar uma dinâmica socioeconômica inerente à condição periférica foi aqui significada como desemprego estrutural, veio agravando-se até combinar-se com uma

⁵ Este texto foi escrito por solicitação de um velho companheiro envolvido com a coordenação dos Núcleos de Apoio a Políticas Públicas criados no âmbito da Fundação Perseu Abramo para subsidiar e elaboração do Plano de Reconstrução e de Transformação do Brasil. A pergunta me foi dirigida em função da minha insistência em levantar o tema em reuniões em que participei e em artigos que tenho publicado na mídia independente. A recomendação foi de que o texto fosse conciso, reunisse o que eu tinha escrito e considerasse adequado para o trabalho dos NAPPs; e que provocasse discussões qualificadas. Por isso, e principalmente pelo seu caráter opinativo, as muitas notas que aparecem no texto são todas referentes a contribuições do seu autor.

⁶ Este argumento (e muitos dos que seguem), enunciado de forma aqui pouco justificada em função das características deste texto, estão mais bem abordados em <https://outraspalavras.net/tecnologiaemdisputa/a-hora-e-vez-da-tecnociencia-solidaria/>.

tendência de desemprego tecnológico que, pelo seu caráter exógeno, é dificilmente reversível. Essas duas dinâmicas, pioradas pela dimensão do analfabetismo funcional - estimado em 70% da PIA - que decreta a sua “inempregabilidade”, projetam um futuro extremamente preocupante.

O que se pode derivar deste primeiro nível especificamente relacionado à nossa realidade, e que possui múltiplas e graves implicações para o projeto político da esquerda, já seria suficiente para colocar a economia solidária (e os temas a ela relacionados) no centro do nosso debate.

E é em grande medida o fato de que o espaço que ela chegou a ocupar na sua agenda política - de *politics* - e quando esteve no governo, de *policy*, tenha sido ao longo do tempo reduzido, o que enseja a elaboração deste texto.⁷

E, também, o fato de que a supervalorização da estratégia de geração de emprego e salário (que depende do subsídio à empresa) em implementação desde sempre pelos governos de direita, e da distribuição de renda para os pobres, em detrimento da estratégia de geração de trabalho e renda (baseada no apoio à Economia Solidária), e da geração de renda pelos pobres, pode ser considerada como um elemento agravante da extrema vulnerabilidade em que hoje se encontra nossa classe trabalhadora.

A opção de manter a primeira estratégia no centro das políticas públicas fazendo-as convergir para sua implementação foi, em termos de promoção do crescimento econômico, exitosa. Mas o quase abandono da segunda, motivado em parte por esse êxito, não alavancou

⁷ Uma explicação das razões de natureza cognitiva e, também de outras, ligadas ao modo como se desenrolou a experiência de gestão dos nossos governos de esquerda, que teriam levado a este fato é apresentada em https://ia803106.us.archive.org/30/items/dagnino-2020-tecnociencia-solidaria-manual/Dagnino_2020_TcSol_Manual.pdf. Este livro pode ser consultado para obter mais informação acerca de outras considerações aqui enunciadas de modo pouco fundamentado.

a organização de circuitos solidários de produção e consumo de bens e serviços que possibilitassem a@trabalhador@s criar redes de proteção contra a política desencadeada pelo golpe de 2016, de redução do preço da força de trabalho. Ela continua sendo a única mercadoria que @trabalhador@s podem oferecer no mercado. Não ocorreu a implantação de empreendimentos solidários que tornasse possível a satisfação direta das suas necessidades, a disputa da compra pública e a colocação no mercado dos bens e serviços que el@s poderia neles produzir.

É possível resumir as causas do processo que levou a perda de espaço da proposta da Economia solidária na agenda da esquerda apontando as críticas dos que, pela “esquerda”, a consideram um colaboracionismo revisionista que desmobiliza a classe trabalhadora, desviando-a da defesa de seus interesses e afastando-a da luta pela revolução socialista. E, pela “direita”, aquelas dos que, radicalizando uma oposição às primeiras por considerarem que essa revolução não está no seu horizonte de curto e médio prazo, rejeitam a Economia Solidária por entenderem que ela não cabe na plataforma com a qual pretendem governar.

Os partidários da Economia Solidária dialogam com os primeiros apontando que degenerescência burocrática do socialismo soviético causada pelo menos em parte pela adoção da forma de propriedade estatal dos meios de produção e a heterogestão praticada em grandes unidades fabris que empregavam hardware e orgware de tipo capitalista pode ser evitada mediante o fortalecimento da propriedade coletiva e da autogestão que propõem. E argumentando que é a partir do processo de acumulação de forças tolerado pela atual correlação e de uma práxis baseada no ecossocialismo e no socialismo autogestionário e situada nas redes de Economia Solidária que será possível a construção do socialismo do futuro.

Com aqueles formulam as críticas provenientes da “direita” o diálogo dos partidários da economia solidária é mais pragmático. Inclusive porque eles possuem maior força política dentro da esquerda, e são os que tendem a ocupar postos de comando nas coalizões de governos de esquerda, seu diálogo se centra em argumentos como aqueles tratados neste texto, que dizem respeito a atributos de eficiência, eficácia e efetividade da gestão pública que conduzem à governabilidade legítima que necessitam para governar. E não aquela espúria que decorre de concessões que terminam por entregar aos inimigos de classe o controle do Estado.⁸

É proposital que sejam argumentos desse teor os que aqui se explora. Fruto do que ocorre neste primeiro nível e também naquele que se aborda em seguida, as lideranças de esquerda estão voltando, ainda que timidamente⁹ e em meio a essas críticas e diálogos, a se preocupar com a Economia Solidária e, em consequência, a querer melhor se informar a respeito.

O segundo nível que interessa sumariamente analisar é o concernente ao plano global, planetário. Há aqui questões de natureza ecológica, energética, tecnocientífica, cultural, de intensa concentração de renda e riqueza, adoecimento físico e psíquico sistêmico derivadas do acirramento das contradições do capitalismo contemporâneo, que devem ser interpretadas à luz da proposta da Economia Solidária. E há “soluções” assustadoras, como o transhumanismo, o metaverso, o Big

⁸ Em <https://fpabramo.org.br/publicacoes/estante/gestao-estrategica-publica/> pode ser encontrada uma análise detalhada acerca das múltiplas variáveis que levam governos mudancistas que buscam orientar o Estado Herdado na direção do Estado Necessário a transitar por caminhos desta natureza.

⁹ A percepção de que estaria renascendo a preocupação das lideranças de esquerda sobre o tema se apoia no relativamente escasso interesse que despertou há apenas um ano o texto a eles endereçado disponível em <https://outraspalavras.net/estadoemdisputa/a-politica-cognitiva-e-as-eleicoes-municipais/>.

Push, o Great Reset, o Green New Deal, e aquelas que apresenta o seriado Round 6 (que versa sobre um país que segue sendo apresentado por muitos economistas de esquerda como modelo de *catching up* para países periféricos como o nosso), que devem ser também iluminadas e comparadas com o que projeta o cenário a ser construído tendo com um dos fundamentos a Economia Solidária.

Há também que considerar que neste segundo nível se faz cada vez mais presente uma pressão para a modificação no perfil de consumo de bens e serviços, visto entre outras implicações negativas, como um dos vetores da crise climática e da degradação ambiental. Há também uma pressão pela mudança do perfil de sua produção, dado que, contrariando a ingênua expectativa de muitos, não está ao alcance da empresa mudar a forma como eles são produzidos sob pena de ser excluída do mercado. O que tem levado à proposição de arranjos econômico-produtivos alternativos como aqueles que propõe, entre outros movimentos, a Economia de Francisco (e, na América Latina, o que se tem denominado Economia Social, Popular, etc., e, no Brasil, Economia Solidária).

Uma terceira modificação surge, neste nível global, da percepção de que esses arranjos econômico-produtivos precisam de uma plataforma cognitiva de lançamento distinta da Tecnociência Capitalista gerada e usada pela empresa. Esta pressão pela mudança no padrão de geração de conhecimento tecnocientífico, que vem sendo epitomada, no Norte, através de termos como inovação social, frugal, responsável, etc. (na América Latina, como Tecnologia Social e, no âmbito da esquerda brasileira, crescentemente como Tecnociência Solidária) é aquela sobre a qual existe menos acúmulo analítico-conceitual e de experiências.¹⁰

¹⁰ Uma crítica a esses conceitos, a maioria deles formulados no Norte, eivados pela visão inovacionista derivada da Economia da Inovação engendrada pelo neoliberalismo, e baseados numa falsa e ideologicamente construída separação - entre ciência e tecnologia - pelo capital,

Voltando ao nível nacional, mas mantendo essa contextualização, se aponta a seguir outras vantagens que possui o empreendimento solidário no que tange às implicações do apoio governamental (recurso público alocado, etc.), de natureza econômica, cultural e social, ainda não suficientemente explorados na bibliografia sobre o tema.

No que respeita à promoção de justiça social e igualdade econômica, cabe mencionar, no âmbito micro dos arranjos produtivos que compõem as redes de Economia Solidária, a alavancagem superior advinda da propriedade coletiva dos meios de produção. A distribuição do excedente econômico neles gerado entre os que dele participam, ao evitar que a parte correspondente ao lucro do empresário, que frequentemente sequer retorna à produção como investimento e é orientado ao circuito financeiro, ao entesouramento, ou ao consumo supérfluo, tende a ter um efeito econômico multiplicador superior.

No âmbito cultural, ou da cultura entendida no seu sentido mais amplo e por isto imbricado com o anterior e tributário dos outros dois princípios fundamentais da Economia Solidária - a autogestão e da solidariedade -, merece destaque seu potencial para promover a conscientização, mobilização, participação e empoderamento dos movimentos populares relativamente mais bem implantados e dos coletivos contra-hegemônicos emergentes agrupados em torno de “pautas identitárias”. O fato de eles terem em comum um elemento aglutinador ainda não suficientemente ponderado - o de que a maioria de seus integrantes não tem e provavelmente nunca terá um emprego -

pode ser encontrada no livro já citado, https://ia803106.us.archive.org/30/items/dagnino-2020-tecnociencia-solidaria-manual/Dagnino_2020_TcSol_Manual.pdf. Há aí, também, uma detalhada exposição acerca do conceito genérico de Tecnociência, da sua particularização para formalizar os conceitos de Tecnociência Capitalista e de Tecnociência Solidária, e das razões que levaram seu autor a abandonar o termo Tecnologia Social.

torna especialmente importante e oportuno promover seu engajamento na proposta da Economia Solidária.

No âmbito macro da arrecadação do recurso público é possível inferir que, em função da transparência e da participação dos envolvidos com os empreendimentos solidários, desvios de conduta empresarial quase que estruturais na nossa formação econômico-social, como a sonegação, que é estimada em 10% do PIB, e a corrupção que não deve ser menor do que 5%, possam ser, pelo menos, amenizados. Ainda neste âmbito, o subsídio estatal concedido às empresas para que desempenhem a função social que delas espera o establishment capitalista, sem o qual nenhuma delas sobreviveria, caso orientado a empreendimentos solidários impediria o seu vazamento na direção de propósitos não coerentes com esta função.

No âmbito energético, a distinta configuração produtiva e a distribuição territorial que, por construção, possuem as redes de consumo e produção da economia solidária existe uma situação semelhante. Elas tendem a ser energeticamente menos intensivas e, também, mais suscetíveis à substituição de combustíveis fósseis e por fontes não convencionais de energia.

No âmbito ecológico, essas características, associadas à propriedade coletiva e à autogestão e à natureza das escolhas dos bens e serviços a serem produzidos, que resulta dos princípios, valores e interesses da Economia Solidária, tendem a propiciar diminuição do desperdício, economia de recursos, adoção da economia circular, reciclagem e descarte racional de resíduos, etc.

A superioridade dos empreendimentos solidários em relação às empresas, decorrentes das características que por construção (e, portanto, idealizadas) possuem, mas que podem ser observadas em muitas experiências concretas, poderá ser consideravelmente ampliada

em função da tendência que emerge daquela terceira mudança, do padrão de geração de conhecimento tecnocientífico, que deve adotar como “sul” o conceito de Tecnociência Solidária.

O crescimento da economia solidária, tenderá, pelo “lado da demanda” cognitiva, a alavancar essa mudança. Pelo “lado da oferta” de conhecimento tecnocientífico, oriundo de processos de reprojetoamento ou adequação sociotécnica da tecnociência capitalista em que os empreendimentos solidários deverão se tornar atores crescentemente importantes, ocorrerá a sua expansão e o aumento de sua capacidade de competir com a empresas, de alargar e adensar o espaço que suas redes de produção e consumo ocupam no tecido econômico dominado pelo capital.

Essa relação de causalidade recíproca e retroalimentada, à medida que receba um impulso inicial mediante políticas públicas orientadas a criar uma dinâmica autossustentada deverá propiciar a emergência de um padrão tecnocientífico especificamente projetado e, por isto, capaz de materializar o potencial dos empreendimentos solidários de se consolidarem como superiores, naqueles diversos âmbitos acima mencionados, às empresas.

A forma como a proposta da Tecnociência Solidária deverá abordar a constituição desse novo padrão tecnocientífico, contraposto à dinâmica tecnocientífica global ditada pelas transnacionais (responsáveis por mais da metade do total aplicado à pesquisa, e responsável pela colocação a seu serviço do 30% recurso aplicado no âmbito público), tem a ver com uma há muito necessária reorientação da política cognitiva (que enfeixa a política de CTI e de Educação) ao projeto político da esquerda.¹¹ Reorientação cuja discussão pela esquerda se

¹¹ Os primeiros resultados desta crítica (que apareceram em DAGNINO, R. (2007). *Ciência e Tecnologia no Brasil: o processo decisório e a comunidade de pesquisa*. Ed. da Unicamp,

torna ainda mais urgente frente à sua adequação em curso, promovida por integrantes da comunidade científica, às políticas-fim emanadas do projeto político da coalizão de extrema direita que ocupa o poder Executivo federal. E que, por considerá-lo desnecessário, visa, principalmente, à supressão do sistema de pesquisa e de pós-graduação instalado nas universidades públicas.¹²

A consideração das características de uma política cognitiva que venha a atender às demandas tecnocientíficas da estratégia do trabalho e renda conduz à reflexão sobre o que ocorreu quando, convivendo na agenda governamental com a de emprego e salário, foram criados arranjos institucionais, como a Rede de Tecnologia Social, a Secretaria de Ciência e Tecnologia para Inclusão Social, o Programa Nacional de Incubadoras de Cooperativas Populares, para conferir-lhe a necessária viabilidade cognitiva. Pelas mesmas razões que levaram à perda de momentum da Secretaria Nacional de Economia Solidária, esses arranjos não foram capazes de alterar o rumo da política de C&T. Ela continuou se preparando para atender uma hipotética demanda empresarial por conhecimento que a elite científica, negando as evidências, alegava existir. À semelhança do que ocorreu em relação à Economia Solidária, fragilizou-se, neste caso, a capacidade de resistir ao atual assédio da extrema direita.

explicando o papel hegemônico que nela desempenha a elite científica) foram posteriormente relacionados à sua causa de última instância, a concepção neutra e determinista da tecnociência (em DAGNINO, R. (2008). Neutralidade da ciência e determinismo tecnológico. Ed. da Unicamp). Mais recentemente, em <https://www.redalyc.org/journal/924/92447592003/html/>, discutindo sobre a anomalia da Política de C&T e sua atipicidade periférica, se propõe um marco analítico-conceitual mais apropriado para prosseguir nessa crítica e elaborar alternativas.

¹² No texto disponível em <https://outraspalavras.net/alemdamercadoria/por-uma-politica-cognitiva-de-esquerda/> se aborda as características deste processo, se apresentam críticas à PCTI elaborada pelas coalizões de governo que precederam o golpe de 2016 e se delinea o que, na opinião do seu autor, deveria ser uma política cognitiva de esquerda.

A reorientação da política cognitiva levará a uma mudança das agendas de ensino, pesquisa e extensão de nossas instituições de ensino e pesquisa no sentido de orientar seu potencial cognitivo para atender às demandas tecnocientíficas da economia solidária¹³. O que poderá rapidamente maximizar aquela superioridade antes referida uma vez que, ao contrário do que costuma ocorrer com as empresas, que não têm sua gestão submetida a uma racionalidade socialmente orientada, não existe uma inércia técnico-produtiva ou um efeito de *lock in* derivado de decisões e escolhas tecnocientíficas anteriores informadas pela “lógica do mercado”.

Essa mudança nas agendas de pesquisa, ensino, extensão terá um efeito mais pervasivo e difuso à medida que profissionais formados e capacitados como pesquisadores passarem a fazer parte de um contingente engajado com a adequação sociotécnica da tecnociência capitalista no âmbito de empreendimentos solidários em direção à expansão da Tecnociência Solidária e, em consequência, à consolidação da Economia Solidária.¹⁴

Abandonando agora o espaço das políticas-meio, do qual se privilegiou focar a política cognitiva, e voltando àquele das políticas-fim onde se situa a política econômico-produtiva (invariavelmente mal reduzida à política “industrial”), cabe destacar o resultado exemplar da convergência de processos em curso no seio de dois importantes grupo que mobilizam os militantes da esquerda. O primeiro - o setorial de

¹³ O livro intitulado Tecnologia Social - Contribuições conceituais e metodológicas, disponível em <https://static.scielo.org/scielobooks/7hbdt/pdf/dagnino-9788578793272.pdf>, apresenta um marco analítico-conceitual e um conjunto de instrumentos metodológico-operacionais concebidos com esta finalidade.

¹⁴ Em <https://jornalgnn.com.br/debate/a-curricularizacao-da-extensao-e-a-extensao-disciplinar-solidaria-por-renato-dagnino/>, a partir de um retrospecto sobre a relação entre a PCTI e a extensão universitária, se sugerem medidas para orientar o movimento pela Curricularização da Extensão na direção do que ali se denomina Extensão Solidária e, desta forma, viabilizar este objetivo.

Economia Solidária do PT - vem crescentemente defendendo a ideia de que “a Economia Solidária não pode permanecer reduzida ao que fazem os catadores, os artesãos e os camponeses...” e que “ela tem que, transversalizando as políticas públicas, ser alvo de medidas que permitam a realização de atividades que permitam uma remuneração digna e um trabalho decente aos integrantes da Economia Solidária.

O segundo - o setorial de C&T e TI do PT -, e daí a expressão “Giro à Esquerda” que nomeia a chapa que concorre à sua direção defendendo que a proposta da Tecnociência Solidária influencie as políticas a ele concernentes, se está aproximando do primeiro no intuito materializar seu objetivo. Enraíza-se a ideia-força contra-hegemônica, de que é imprescindível uma política cognitiva que seduza @s trabalhador@s do conhecimento integrantes de nossas instituições de ensino e pesquisa para a original e complexa tarefa de identificar e pesquisar - mobilizando nosso considerável potencial tecnocientífico, desprezado pelas classes proprietárias e desconhecido das classes subalternas - as demandas cognitivas embutidas nos bens e serviços que atendem necessidades coletivas de modo coerente com o Bem Viver.

Muitas ideias estão surgindo a partir dessa convergência e de outros espaços onde se estão discutindo assuntos como os tratados neste texto. Embora algumas suponham que a estratégia de trabalho e renda e de geração de renda pelos pobres possa entrar na agenda de um próximo governo da esquerda ao lado da estratégia de emprego e salário e distribuição de renda para os pobres, que foi privilegiada ao ponto de ser erigida como uma espécie de “política de Estado” e eixo articulador das políticas públicas, outras podem ser implementadas de imediato.

Sem pretender fazer uma distinção dessa natureza, apenas listamos algumas sobre as quais temos experiência já que foram em algum momento implementadas, como os Centros Vocacionais

Tecnológicos, os Centros de Inclusão e Alfabetização Digital, os Fablabs, os Colaboratórios de Tecnologia Social, as hortas comunitárias.

Para terminar, vale a pena mencionar uma ideia mais abrangente que decorre daquela convergência, a de reconversão industrial baseada na Economia solidária.

Essa ideia, sem pretender ser excludente à proposta ainda dominante na esquerda, de reindustrialização, baseada na concessão de benefícios a empresários ao que parece pouco interessados em dela participar, envolve, no plano teórico, discussões que compete aos NAPPs realizar. Elas passam pelo questionamento de eufemismos herdados de um passado que não queremos reproduzir, como indústria, industrial e setor produtivo, utilizados para fazer referência à empresa privada e à atividade que ela até agora exclusivamente desenvolve. Sem esse questionamento, a reconversão que, diga-se de passagem, poderia ter sido há muito implementada, não pode sequer ser compreendida, quanto mais avaliada.

Dele tenderá a resultar uma conclusão. Especialmente dirigida aos que ponderam que a Economia Solidária precisa apenas de tecnologias “rombudas e baixas” e que são as “de ponta e altas” que, fomentadas, nos levarão ao futuro, deverá ser formulada uma categórica afirmação. É óbvio que o projeto da esquerda tem que contemplar a produção de bens e serviços de natureza industrial e que para isto deverá ser colocado em prática o conhecimento tecnocientífico que a ele melhor se ajuste. O que não significa, por isso, que isso tenha que ocorrer em empresas privadas.

Muitos desses bens e serviços, especialmente aqueles de uso coletivo, passíveis de serem adquiridos pelo Estado, e para cuja produção a empresa usa seus lucrativos processos maléficos para os humanos e para o planeta, podem e devem ser produzidos por redes de

empreendimentos solidários. E muitos mais poderão fazê-lo caso a adequação sociotécnica da Tecnociência Capitalista que conduz à Tecnociência Solidária seja fomentada e passe a participar das agendas de ensino, pesquisa e extensão das nossas instituições de ensino e pesquisa.

Do crescimento dessa consciência vem aflorando uma metáfora. As casas do nosso próximo Minha Casa Minha Vida (diferentemente do anterior que destinou menos de 5% dos recursos para a autoconstrução quando quase 100% daquelas dos mais pobres são construídas neste regime) serão equipadas com janelas fabricadas pela cadeia produtiva solidária do alumínio.

E, também uma consigna. O país que mais recicla alumínio e que é um dos mais miseráveis do mundo não pode seguir “dando-se ao luxo” de interromper essa cadeia no ponto em que a senhora que recolhe latinhas vende para o atravessador as 70 delas que materializam seu trabalho semiescravo por seis reais.

Quarta seção:

A Curricularização da Extensão e a Extensão Disciplinar Solidária

Este texto reúne reflexões sobre o processo de Curricularização da Extensão (CE) em curso na universidade brasileira realizadas a partir da perspectiva dos Estudos sobre Ciência, Tecnologia e Sociedade (ECTS).

Ele consta de uma primeira parte, onde se abordam aspectos históricos relativos à Extensão situando-a no contexto do processo de desenvolvimento latino-americano, se sugere uma tipologia de três

atividades de Extensão, e se estabelece uma relação entre uma delas - a Extensão Solidária - e a orientação ideológica que caracteriza os ECTS.

Sua segunda parte, que trata mais especificamente do processo da CE, se inicia mostrando sua origem no âmbito do movimento pela Extensão Solidária. Em seguida, propõe uma outra tipologia, de três direções de trabalho para a CE, destacando a que nos parece mais adequada para promovê-la, a “Aproximação Disciplinar Solidária”; a qual, por isto, é mencionada no seu título.

O texto termina esboçando um seminário para ajudar a viabilizar a CE que um grupo de professores, alunos e funcionários de algumas universidades públicas pretende realizar.

Um pouco de história ...

A ideia de Extensão ganha força na América Latina, de modo singular e de certa forma exclusivo, no início do século passado como consequência da reflexão sobre qual deveria ser o papel social da universidade, em geral mantida com impostos pagos pelos mais pobres, para contribuir de maneira efetiva para a melhoria das suas condições de vida.

Nossa condição periférica fazia (e ainda faz) com que não se verificasse aqui o fenômeno (ou efeito) de transbordamento mediante o qual os conhecimentos adquiridos por seus egressos, ao alavancar o desempenho das empresas nos países centrais, atendiam, ainda que com as limitações inerentes ao modo de produção capitalista, aquela finalidade.

As empresas que aqui se instalaram no início de nosso processo de industrialização via substituição de importações, que poderia levar a

uma diminuição dos desmedidos privilégios associados às formas de produção das oligarquias rurais e primário-exportadoras, não estavam produzindo o transbordamento esperado à luz da trajetória observada nos países centrais.

Nossa realidade não estava sendo alterada mediante a produção nacional de produtos industrializados melhores e mais baratos, empregos de melhor qualidade, arrecadação dos impostos para aumentar o gasto público em educação, saúde, etc. capazes de completar um círculo virtuoso com o que hoje denominamos competitividade sistêmica. À semelhança das elites de matriz conquistadora e escravocrata de quem descendia, nossa burguesia industrial parecia preferir seguir lucrando mediante a exploração da mais-valia absoluta, mantendo baixos os salários dos trabalhadores urbanos, do que mediante a inovação que possibilitava o lucro propriamente capitalista, derivado da mais-valia relativa.

Frente a isso, além de intervenções diretas de natureza assistencial, como as que levaram a que tomasse para si funções que cabiam ao Estado, como a da operação de hospitais, a universidade buscou emular indiretamente aquele transbordamento. Buscou-se, através da extensão rural, aumentar a produtividade do trabalho no campo, especialmente quando condições edafoclimáticas obrigavam o desenvolvimento tecnocientífico autóctone, e no setor industrial, mediante a criação de mecanismos estatais de vinculação universidade-empresa, a realização de atividades que, em função de seu custo, não eram atrativas para as empresas.

Para alavancar o desempenho das empresas, somou-se à ênfase na formação de profissionais das “ciências duras” (as hard sciences que lidam nos seus laboratórios com equipamentos e coisas “duras” em contraposição às soft sciences, as Humanidades que produzem papéis

“moles”), a prestação de serviços e a realização de pesquisas conjuntas que aumentassem o que era visualizado como uma insuficiente capacidade tecnológica. Essas ações receberam continuado apoio governamental e nucleiam desde sua criação a nossa política cognitiva (conceito que usamos para enfeixar, como parece cada vez mais pertinente, a Política de C&T e de Educação).

Extensão Empresarial, Assistencial e Solidária

Nesse contexto, condicionado pela nossa condição periférica e pelo comportamento reflexo da elite científica brasileira que desde cedo hegemonizou a política cognitiva, era de se esperar que a preocupação e a ação da universidade no campo da Extensão se orientasse para satisfazer o que essa elite julgava que deveriam ser as demandas cognitivas ou tecnocientíficas das empresas locais.

Como consequência, a importância concedida pela nossa política cognitiva e pelas autoridades universitárias à Extensão Empresarial tem sido maior do que à Assistencial e aquela que passa a compor uma taxonomia de três modalidades de Extensão (que emerge da observação de como vêm se encaminhando a reflexão e a ação no campo da Extensão nas últimas três décadas), a Extensão Solidária.

Sua denominação não se deve apenas ao fato de que ela supõe o fortalecimento de um vínculo de solidariedade com o sofrido povo de um país pobre, periférico e injusto, que com seu trabalho viabiliza a universidade que temos. Ele decorre, também, da dinâmica socioeconômica que está fazendo emergir em todo o mundo arranjos econômico-produtivos distintos da empresa privada que, em nosso país, se têm denominado de Economia Solidária.

Esse viés convergente com a Extensão Solidária que veio a desaguar na CE se caracteriza, num sentido inverso, por uma crescente percepção dos nossos professores e pesquisadores de que a baixa propensão da empresa local à realização de pesquisa não poderia ser revertida da maneira como se pretendia. Por ser consequente da condição periférica, que faz com que praticamente tudo o que é produzido pelas empresas locais (de capital nacional ou estrangeiro) já exista antes nos países centrais e já tinha sua tecnologia desenvolvida, esse comportamento, economicamente racional e responsivo a um poderoso sinal de mercado, não era suscetível de ser alterado pelo Estado.

E, também, pela evidência de que as necessidades coletivas por bens e serviços (especialmente aquelas dos mais pobres) traziam embutidas demandas cognitivas, muitas delas originais, de alta complexidade, requerentes de um inédito enfoque multidisciplinar que só universidades podem adotar, e prenhe de desafios tecnocientíficos coerentes com sua justa e nobre função social de trabalhadores do conhecimento, que cabia à universidade pública satisfazer.

Os estudos sobre Ciência Tecnologia e Sociedade e a Extensão Solidária

Antes de abordar de modo mais específico o tema da CE, é conveniente prosseguir com a história que estamos contando, apoiados no conhecimento que temos sobre os ECTS, sobre como evoluiu o movimento da Extensão Solidária.

Esse movimento desenvolvia uma análise que visualizada uma atuação em dois planos que deveriam se articular. No plano analítico-

conceitual, ele entendia as Humanidades, que quase que por construção preocupam-se com o segmento da população mais pobre, como um terreno especialmente fértil. Apoiava-se também na ideia de que propagar o conteúdo analítico-conceitual que elas abordam poderia alterar o processo de definição das agendas de Ensino e Pesquisa, ainda baseado na mimética e irrealista noção de que formar nossos estudantes seguindo os padrões consagrados nos países centrais é condição necessária e suficiente para promover nosso desenvolvimento.

No plano metodológico-operacional, que asseguraria que as atividades universitárias, quando dotadas de um marco analítico-conceitual transformado, pudessem atingir esse objetivo, o movimento da Extensão Solidária tinha presente uma constatação relacionada também às Humanidades. De fato, embora existam em quase todos os programas de pós-graduação e em muitos de graduação disciplinas de Metodologia de Pesquisa, são notória exceção as que visam a capacitar nossos alunos a realizar atividades de Extensão.

O estudo e o acompanhamento da política cognitiva e das atividades de Extensão Empresarial que na periferia do capitalismo nela desempenha um papel fundacional, ocupa uma posição de destaque no campo de atuação dos Estudos sobre Ciência, Tecnologia e Sociedade (ECTS). Porém, devido ao viés normativo que caracteriza alguns centros que atuam nesse campo, e seu alinhamento com uma postura bastante aderente ao que aqui se refere como Extensão Solidária, esta observação apontou uma crítica àquela análise.

Dela resultou sua ampliação, no plano analítico conceitual, em duas direções. Por um lado, registrou-se o escasso interesse dos estudantes das ciências duras em relação aos conteúdos de Humanidades inseridos - frequentemente de modo pouco refletido e funcional - em seus programas; os quais, muitas vezes, parecem estar desarticulados dos

assuntos tratados no seu curso. Por outro, a experiência mostrava que o objetivo do movimento da Extensão Solidária podia ser logrado com muito maior eficácia via a exploração dos ECTS.

Encerrando por enquanto esta digressão acerca dos ECTS cabe mencionar que aqueles que se dedicam a este campo vêm empregando instrumentos metodológico-operacionais originários das Humanidades, como as metodologias de Pesquisa-ação ou Pesquisa-participante, que são essenciais para o êxito da CE. De outras áreas, vêm sendo adaptadas metodologias, como as de Aprendizagem baseada em Problemas, e de Diagnóstico e Equacionamento de Problemas, de grande valia para a identificação daquelas demandas cognitivas.

O movimento pela Extensão Solidária e a Curricularização da Extensão

Voltando à história do movimento pela Extensão Solidária, que desde a Reforma de Córdoba, em 1918, se espalhou por toda a América Latina passando no Brasil por contribuições como as de Paulo Freire e por ações como a criação da UnB por Darcy Ribeiro, parece ter alcançado, com a CE, sua maturidade.

Trata-se, agora, de ultrapassar a etapa em que o movimento esteve focado na criação de condições para realização de atividades de Extensão Solidária que beneficiem o entorno da universidade, mediante o fomento por parte da política cognitiva e a valorização e o apoio por parte de seus dirigentes. Essa modalidade se diferencia das outras duas - Empresarial e Assistencial -, entre outras coisas, pela promoção de um fluxo cognitivo de duas vias em que o conhecimento dos atores sociais externos à universidade é valorizado, inclusive pelo seu poder de

fertilização do potencial tecnocientífico existente. E, também, por se concentrar no âmbito interno à universidade. Trata-se agora de orientar o foco para a introdução nos currículos dos seus cursos e disciplinas de um marco analítico-conceitual e de instrumentos metodológico-operacionais coerentes com a Extensão Solidária.

A CE se origina, então, de uma intenção de reforçar esse movimento incorporando às agendas de Ensino e Pesquisa da universidade conteúdos que favoreçam a Extensão Solidária. Busca-se, dessa maneira, num primeiro momento, ampliar a percepção da comunidade universitária acerca da importância de atividades, ainda pouco valorizadas e apoiadas, orientadas a satisfazer as demandas cognitivas embutidas nas necessidades coletivas por bens e serviços, especialmente aquelas dos mais pobres mediante a interação do potencial tecnocientífico que possui com o saber acumulado pelos que sentem e conhecem essas necessidades. E, num segundo momento, a partir dessa percepção e de sua sensibilização, ir aumentando sua capacidade de alterar suas agendas de Ensino, Pesquisa e Extensão nessa direção. Isto é, avançar no sentido da CE.

Direções de trabalho para a Curricularização da Extensão

Para isso, para orientar alunos e professores a mobilizar nosso potencial tecnocientífico de modo coerente com a Extensão Solidária, estão sendo realizadas ações de CE que vão conformando uma outra taxonomia composta de três direções de trabalho a serem exploradas.

A primeira delas, de implementação mais fácil e imediata, tem por base os conhecimentos e experiências de uma diminuta parcela dos professores e alunos envolvidos com atividades de Extensão Solidária.

Essas atividades têm sido histórica e tipicamente levadas a cabo por professores das Humanidades de modo autônomo. Mais recentemente, algumas delas têm sido abrigadas em arranjos institucionais como as Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Populares. Embora recebam apoio muito menor do que as incubadoras de empresas que visam ajudar professores e alunos das ciências duras a se tornarem empresários ou empreendedores, elas têm sido um importante vetor de difusão da proposta de Extensão Solidária e de formação de estudantes nela interessados.

Esta direção de trabalho consiste na incorporação de atividades de Extensão Solidária nas disciplinas de graduação (e pós-graduação) já existentes de modo a colocar um número de alunos maior do que aquele com elas previamente engajados em contato direto com as comunidades envolvidas despertando sua consciência cidadã e promovendo sua familiarização com arranjos de produção e consumo alternativos.

A segunda direção de trabalho para a CE, que também tem como requisito de implantação o pequeno número de professores já familiarizados e identificados com a proposta da Extensão Solidária, é a criação de novas disciplinas. Esse movimento, que como o anterior já vem ocorrendo há pelo menos duas décadas, é semelhante ao que vem originando a criação de programas de pós-graduação (*stricto* e *lato sensu*) em temas correlatos. Seu resultado é o oferecimento de conteúdos, marcos analítico-conceituais e instrumentos metodológico-operacionais que possibilitem os alunos uma participação mais eficiente, eficaz e efetiva na implementação e fomento da Economia Solidária.

A terceira direção de trabalho, dada nossa percepção de que é a que mais se coaduna com a proposta da CE e que melhor pode alcançar seus objetivos, uma vez que envolve um número muito maior de professores e alunos e que promove sua participação direta na mudança

nas agendas de Ensino, Pesquisa e Extensão, é aqui abordada com mais detalhe.

Embora apresente vantagens em relação às anteriores, que estão sendo denominadas, de “Introdução de Atividades de Extensão Solidária” e de “Criação de Disciplinas de Extensão Solidária” ela demanda maiores tempo de implementação e mobilização, uma vez que envolve a participação do conjunto dos professores e alunos e não apenas dos que já são simpáticos à Extensão Solidária.

Trata-se, então, da paulatina seleção, no âmbito das disciplinas oferecidas, dos elementos cognitivos coerentes com a proposta da Extensão Solidária para seu progressivo fortalecimento, na direção de uma efetiva CE.

Esse processo tem com inspiração a trajetória - historicamente observável, reflexa e por isto até certo ponto natural - mediante a qual, em praticamente toda a instituição universitária, se foram conformando suas agendas de Ensino e Pesquisa no sentido de atender as demandas tecnocientíficas do seu entorno; no qual a empresa ocupa um lugar cognitivamente central. A emulação dessa trajetória de modo invertido, artificial e forçado, dado que busca promover mudanças nessas agendas de maneira a alterar as condições do entorno, tem um caráter ainda mais contra-hegemônico do que o movimento que visa ao fortalecimento das atividades de Extensão Solidária realizadas pela universidade. O que torna ainda mais desafiadora a implementação desta terceira direção de trabalho, que denominamos de “Aproximação Disciplinar Solidária”.

Assim, da mesma forma como as disciplinas existentes motivam os estudantes a se envolverem em atividades de investigação com elas coerentes, se espera que sua alteração no sentido proposto venha a provocar, pela via da aquisição pelos alunos de uma nova consciência,

numa postura que os leve, depois de egressados, a se engajarem com a proposta entre nós conhecida como Economia Solidária.

A direção de trabalho “Aproximação Disciplinar Solidária” se desenvolve em dois momentos. O primeiro, começa com a disposição dos professores a ela aderentes de dedicar a primeira aula de suas disciplinas com a apresentação de um documento contendo um pouco da história da Extensão, do movimento de Extensão Solidária e de seu fortalecimento, do qual a CE é um fato portador de futuro. A partir da sua discussão, os estudantes assumirão a tarefa, para a qual parecem estar altamente motivados, de encontrar nos conteúdos de natureza analítico-conceitual e metodológico-operacional da disciplina elementos que possam alavancar o processo mais geral de aproximação da universidade da Extensão Solidária e, em particular, da CE. Ao longo da disciplina, professores e alunos irão colecionando caminhos possíveis de ação no sentido proposto. Ao final da disciplina, uma nova discussão apontará as perspectivas de paulatina adaptação da disciplina ao objetivo perseguido.

No segundo momento, numa instância departamental ou de um conjunto de disciplinas, os relatórios elaborados pelos professores serão consolidados de modo a orientar as atividades, no período seguinte, no nível de cada disciplina, num sentido coerente com a proposta da Extensão Solidária. Dessa forma, a partir de um aprendizado coletivo, envolvendo professores e alunos, será possível avançar na viabilização da CE de modo participativo, democrático, adaptado à situação específica de cada disciplina (área de conhecimento, nível de abstração, etc.) e, por isto, sustentável e seguro.

Em que pese o seu caráter incremental e ainda relativamente pouco estruturada, a “Aproximação Disciplinar Solidária” apresenta vantagens em relação às outras duas direções de trabalho. Por ser

coletiva, por promover uma familiarização com a proposta da Extensão Solidária de modo focado em cada disciplina, e por possibilitar de modo organizado e sistemático uma salutar tensão e “pressão” exercida sobre os professores pelos “representantes” da sociedade que temos no ambiente da universidade, os nossos alunos, esta direção de trabalho parece ser a melhor forma de sensibilizar e seduzir professores e alunos para que as disciplinas - semestre após semestre - passem a materializar o preceito constitucional da indissociabilidade.

Seminário **“Ajudando a viabilizar a Curricularização da Extensão”**

Baseado nas considerações acima, e na constatação de que a maioria dos professores a quem cabe a responsabilidade pela implementação da CE, de fato, nas suas disciplinas, por não se terem envolvido previamente com o tema da Extensão Solidária, não possuem elementos suficientes para tanto, parece ser necessário organizar um Seminário orientado a professores e alunos interessados em atuar como agentes de CE em suas Unidades.

Além disso, orientou também a seleção dos temas que sugerimos abaixo como perguntas para a organização do Seminário, a observação do resultado da expansão dos ECTS em várias universidades do Brasil e no exterior. Em especial, o fato de que ela tem possibilitado aos alunos de todos os cursos, que são os principais vetores do movimento pela CE numa sociedade cada vez mais submetida a mudanças tecnocientíficas condicionadas pelos valores e interesses das grandes corporações multinacionais, a capacidade de incorporar o conhecimento veiculado na universidade para atuar num sentido coerente com a promoção da inclusão social. E de que, por capacitá-los a “trazer para a sala de aula” a

tarefa de satisfazer as demandas cognitivas embutidas nas necessidades coletivas da sociedade de maneira multidisciplinar e problem e policy oriented, os ECTS são cruciais para a consolidação desse objetivo.

Finalmente, pesou na decisão de realizar um seminário a observação da tendência exitosa de que disciplinas especificamente a dedicadas aos ECTS sejam substituídas pela “diluição” de seu conteúdo em disciplinas pré-existentes. Observação que, vale ressaltar, fundamenta nossa preferência pela direção de trabalho da “Aproximação Disciplinar Solidária” como a mais adequada para tornar efetiva a CE.

Nossa expectativa é de que à medida que os participantes do Seminário se familiarizem com os aspectos históricos, políticos, analítico-conceituais e metodológico-operacionais da Extensão Solidária, eles serão capazes de participar de modo mais efetivo na implementação dessa direção de trabalho apontando os conteúdos a serem abordados para viabilizar a CE nas disciplinas em que se envolverem ao longo deste processo.

Para cumprir esse objetivo, o Seminário deverá ser desenvolvido mediante sessões em que serão abordadas questões que vêm sendo por formuladas pelos professores e alunos envolvidos com a CE segundo a perspectiva dos ECTS.

As pessoas convidadas para as sessões serão escolhidas em função de sua experiência e aderência à proposta aqui formulada para emitir sua opinião sobre pequenos textos enfocando essas questões, que serão previamente encaminhados, a elas e aos participantes.

A seguir se apresenta uma lista, ainda tentativa, sobre as questões a serem abordadas em cada sessão e sobre a qual gostaríamos muito de contar com a participação de você que chegou até aqui! Aliás, qualquer crítica ou comentário sobre o texto serão muito bem-vindos!

1. Por que a Extensão nasceu na América Latina ou por que ela não foi vista como necessária nos países centrais?
2. É possível e conveniente formular uma taxonomia da Extensão?
3. Por que a Extensão Empresarial não tem “funcionado” como previsto?
4. Por que a Extensão Assistencial deve ser apenas emergencial?
5. Por que a Extensão Solidária tem ficado tão aquém do necessário?
6. Por que as atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão estão separadas e o porquê da indissociabilidade?
7. Extensão ou intenção: como orientar a ação mudancista da universidade pública?
8. Como e por que surge a proposta de Curricularização da Extensão?
9. É conveniente manter a diferença existente entre fomento a atividades de Extensão Solidária e Curricularização da Extensão?
10. “Introdução de Atividades de Extensão Solidária”, “Criação de Disciplinas de Extensão Solidária” ou “Aproximação Disciplinar Solidária”?
11. Que instrumentos metodológico-operacionais devem ser mobilizados para a Curricularização da Extensão?
12. Como decodificar necessidades materiais por bens e serviços em demandas cognitivas ou tecnocientíficas?
13. Qual a institucionalidade necessária para implantar a Curricularização da Extensão?

SOBRE O LIVRO

Catálogo

André Sávio Craveiro Bueno – CRB 8/8211

Normalização

Lívia Pereira Mendes

Diagramação e Capa

Mariana da Rocha Corrêa Silva

Assessoria Técnica

Renato Geraldi

Oficina Universitária Laboratório Editorial
labeditorial.marilia@unesp.br

Formato

16x23cm

Tipologia

Adobe Garamond Pro

A coletânea “Educação para além do capital e políticas educacionais na América Latina”, organizada por Henrique Tahan Novaes, aglutina um conjunto de treze capítulos com textos resultantes de pesquisas que fazem análise das políticas educacionais na América Latina bem como da resistência e construção de alternativas educacionais por alguns de seus movimentos sociais.

No âmbito da América Latina, o Capítulo 2, de Henrique Tahan Novaes e Julio Hideyshi Okumura, discorre sobre o “O papel das Fundações, ONGs e institutos na destruição da educação pública na América Latina”.

Dois capítulos trazem reflexões sobre a educação na Argentina: o Capítulo 1 - Políticas educativas en Argentina: el derecho a la educación en disputa - de Esther Levy; e o Capítulo 12 -El Programa Facultad Abierta, dos décadas con las empresas recuperadas y autogestionadas - de Andres Ruggeri.

Diferentes reflexões sobre a educação no Brasil, notadamente sobre a construção pelo MST de alternativas educacionais, estão em cinco capítulos: o Capítulo 5, escrito por Messilene Gorete da Silva e Rosana Cebalho Fernandes, trata d’A Escola Nacional Florestan Fernandes e a sua organização formativa; o Capítulo 6 - faz uma exposição sobre a “Formação política no MST: reflexões sobre as repercussões da crise hídrica na luta pela terra”, escrito por Marília Fonseca Del Passo e Fabiana de Cássia Rodrigues; no Capítulo 7, de Henrique Tahan Novaes e João Henrique Pires, analisam-se as “Contribuições das Escolas Agroecologia do MST para a formação de um sistema educacional para além do capital”; no Capítulo 8, é tratado sobre o “Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST): formação educacional, gênero e pandemia”, de Neusa Maria Dal Ri; o Capítulo 11 traz “Um balanço da atuação das Incubadoras de Cooperativas no Brasil”, de Felipe Addor.

Reflexões sobre a sobrevivência da educação pública no Chile, encontram-se no Capítulo 3, “Educación en Chile: Pensar lo público en el ‘oasis’ neoliberal”, de Rodrigo Sánchez, Edmonson e Erick Valenzuela Bello.

O Capítulo 10, tem por título “Luta de classes e educação popular em El Salvador: comunidades camponesas e seu legado histórico de auto-organização”, escrito por María Gabriela Guillén Carías.

No Capítulo 4, é feita uma análise sobre a “Intervención educativa y trabajo comunitario en México”, de Ana Alicia Peña López e Nashelly Ocampo Figueroa. Sobre o Uruguai, o Capítulo 9 foca a “Escuela de formación de la FUCVAM: una experiencia de formación uruguaya”, redigido por Juan Zerboni.

A coletânea é fechada com o capítulo 13, trazendo um texto com um conjunto de quatro reflexões de Renato Dagnino sobre Ciência, Tecnologia e Sociedade; Tecnociência Solidária; sobre o “Bem Viver” e sobre a curricularização da extensão universitária no Brasil.



CULTURA
ACADÊMICA
Editora



Programa PROEX/CAPES:

Auxílio N° 396/2021

Processo N° 23038.005686/2021-36



JOSÉ CLAUDINEI LOMBARDI (Zezo)

Prof. Titular de Filosofia e História da Educação da Unicamp