

Marx e o Marxismo 2015: Insurreições, passado e presente

Universidade Federal Fluminense – Niterói – RJ – de 24/08/2015 a 28/08/2015



TÍTULO DO TRABALHO			
MÃES DA PRAÇA E FILHOS DA TERRA: as universidades populares de Madres de Plaza de Mayo e MST na década de crise do neoliberalismo na América Latina			
AUTOR	INSTITUIÇÃO (POR EXTENSO)	Sigla	Vínculo
Carlos Eduardo Rebuá Oliveira	Universidade Federal Fluminense	UFF	Doutorando
RESUMO (ATÉ 150 PALAVRAS)			
Entre 2000 e 2005, dois dos mais importantes movimentos sociais latino-americanos – Madres de Plaza de Mayo e Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra – erigiram espaços populares de ensino superior que, a partir de suas experiências de luta de mais de trinta anos, ressignificam o papel da dimensão pública nos processos político-educativos e o caráter estratégico dos par educação-cultura nas lutas anti-sistêmicas do/no continente latino-americano. Fruto de nossa tese de doutorado (em fase de término) de matiz gramsciana, o trabalho objetiva esmiuçar estas iniciativas tendo como preocupação os vínculos entre a formação acadêmica e a formação política e como lastro os objetivos e princípios destas duas universidades.			
PALAVRAS-CHAVE (ATÉ 3)			
Madres de Plaza de Mayo – MST – Universidades Populares			
ABSTRACT (ATÉ 150 PALAVRAS)			
KEYWORDS (ATÉ 3)			
Madres de Plaza de Mayo – MST – Popular Universities			
EIXO TEMÁTICO			
Eixo 6 [Educação, classe e luta de classes]			

MÃES DA PRAÇA E FILHOS DA TERRA:

as universidades populares de madres de Plaza de Mayo e MST na década de crise do neoliberalismo na américa latina

Proponente: Carlos Eduardo Rebuá Oliveira¹
Eixo: 6 [Educação, classe e luta de classes]

Resumo:

Entre 2000 e 2005, dois dos mais importantes movimentos sociais latino-americanos - Madres de Plaza de Mayo e Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra - erigiram espaços populares de ensino superior que, a partir de suas experiências de luta de mais de trinta anos, ressignificam o papel da dimensão pública nos processos político-educativos e o caráter estratégico dos par educação-cultura nas lutas anti-sistêmicas do/no continente latino-americano. Fruto de nossa tese de doutorado (em fase de término) de matiz gramsciana, o trabalho objetiva esmiuçar estas iniciativas tendo como preocupação os vínculos entre a formação acadêmica e a formação política e como lastro os objetivos e princípios destas duas universidades.

Abstract:

Between 2000 and 2005, two of the main latin-american social movements - Madres de Plaza de Mayo and Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra - started popular spaces for high education beginning with their experiences of thirty years of fighting, outstanding the public dimension of the political-educative processes and the strategic position of the duet education-culture inside the anti-systemic fights in latin-american continent. As a result of our gramscian model thesis (in its last part) this work aims to go deep in these initiatives preocupating with the links between academic and political education and having as the main result the objectives and principles of these two universities.

¹ Licenciado e bacharel em História pela UFF, mestre em Educação pela UERJ (ProPEd), doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF (PPGE). Professor substituto da UERJ - FFP. Bolsista Capes. Membro do NUFIFE [Núcleo de Estudos e Pesquisas em Filosofia, Política e Educação]. Email: rebua7@gmail.com

Introdução

Na última década, não são poucos os movimentos sociais, sobretudo latino-americanos, que têm empreendido frentes culturais no campo da educação no sentido de construir novos espaços de luta, novos consensos e amear forças diante do neoliberalismo e sua barbárie cotidiana. A formação não é algo surgido nos últimos dez anos no seio destes variados sujeitos coletivos (mulheres, camponeses, *piqueteros*, operários, defensores dos direitos humanos, ambientalistas, movimentos de gênero, dentre outros), mas ganhou novo ímpeto no período (2000-2010) que intitulamos de crise neoliberal na América Latina. Mapear e compreender as demandas e dinâmicas dos movimentos sociais na contemporaneidade não é tarefa fácil. Sua enorme variedade e complexidade apresentam ao pesquisador grande desafio teórico-prático-epistemológico. Dos zapatistas ao movimento indigenista do Equador, das Madres de Plaza de Mayo ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra uma soma diversa de grupos tem construído lutas que numa perspectiva mais global exigem um mundo com mais justiça, democracia e humanidade.

A partir de Semeraro (2014) é possível afirmar que as *práticas político-pedagógicas populares*, principalmente na América Latina contemporânea pós regimes ditatoriais, representam *corajosas experiências* (2011a, p. 63) de educação dos (para os) subalternos, não sem contradições e tensões. Tais experiências foram e são decisivas nas lutas contra os simulacros pós-modernos e contra o neoliberalismo e sua *máquina de moer pobre*². Cientes da imperiosa necessidade de se autoorganizarem e autoeducarem como *antídoto* contra o transformismo, contra as investidas materiais e simbólicas das classes hegemônicas, contra a *acomodação* ideológica e política, MST (há mais tempo) e Madres têm empreendido, como *leitores* (direta ou indiretamente) de Gramsci, vigorosas ações no campo da formação/educação, assumindo seus lugares de *sujeitos pedagógicos* (CALDART, 2004, p. 315) *permanentes*, funções que como salientou o filósofo sardo, são imprescindíveis nas tarefas do presente, sobretudo para aqueles que almejam ser *dirigentes* e elevar intelectual, cultural e socialmente as camadas populares.

Tanto a ENFF quanto a UPMPM, de pés fincados na sociedade civil e em suas dinâmicas, passaram a estabelecer, nesta mesma década em que são inauguradas, vínculos *formais* (econômicos, políticos, institucionais) com seus respectivos Estados, que deram origem a uma série de tensões, transformismos, metamorfoses, debates, questões que analisamos de forma mais detida na tese. Apesar dessas relações e de todos os desafios e embates internos, tais movimentos foram capazes de *acender um fogo de cultura* – como disse o marxista sardo num texto de juventude intitulado A

² Trecho da letra de *Samba do fim do mundo*, do rapper *Emicida*, no álbum *O glorioso retorno de quem nunca esteve aqui* (2013).

universidade popular - vívido e capaz de *aquecer de verdade* as dinâmicas educativas e políticas, bem como os anseios e expectativas de seus partícipes:

Perguntamo-nos, às vezes, porque é que não foi possível solidificar em Turim um organismo para a divulgação da cultura, porque é que a Universidade Popular é aquela mísera coisa que é e não conseguiu impor-se à atenção, ao respeito, ao amor do público, porque é que não conseguiu formar um público. A resposta não é fácil, ou é muito fácil. Problema de organização, sem dúvida, e de critérios informativos. A melhor resposta deveria consistir em fazer alguma coisa de melhor, na demonstração concreta que se pode fazer melhor e que é possível reunir um público em volta de um fogo de cultura, contanto que esse fogo seja vivo e aqueça de verdade. Em Turim, a Universidade Popular é uma chama fria. Não é nem universidade nem popular. Os seus dirigentes são diletantes em matéria de organização de cultura. O que os faz operar é um brando e pálido espírito de beneficência, não um desejo vivo das massas através do ensino. Como nas instituições de vulgar beneficência, aqueles distribuem, na escola, uma quantidade de víveres que encham o estômago, produzem (quem sabe!) indigestões de estômago, mas não deixam um sinal, não têm um seguimento de nova vida, de vida diferente (GRAMSCI *apud* MONASTA, 2010, p. 61).

Passados quinze anos da fundação da UPMPM (2000) e dez da ENFF (2005), é inegável que estas universidades populares alcançaram o *amor do público*, formado a cada curso, seminário, palestra, marcha, ocupação, convocação. Entendemos que do par citado por Gramsci (ser universidade e ser popular) no trecho acima, não há dúvidas de que estes lugares – de ensino, de memória, de luta – são universidades. Todavia, cabe ao investigador interessado em suas dinâmicas, limites e perspectivas analisar até que ponto estes espaços são efetivamente populares (representando um *desejo vivo das massas através do ensino*) e, logo, contra-hegemônicos. O espaço diminuto deste trabalho não permitirá que reproduzamos aqui elementos e análises que tecemos na tese sobre o tema. Apesar disso, entendemos ser possível costurar reflexões pertinentes no esforço de mapear estas tensões e pelo menos começar a responder tais inquietações.

ENFF: entre a formação política e a formação acadêmica, a semeadura universitária campesina

A frente de cultura que é a ENFF, experiência única não apenas no Brasil, mas no mundo, de “*pedagogia popular de formação de quadros de movimento social, num espírito crítico, num espírito radical*” como salienta Michael Lowy³, tem como um de seus mais imprescindíveis pilares a formação

³ Em vídeo gravado para a AAENFF. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=A-vf6z3ucfY&list=PLOM-Q7wZaTq586xhuXSDsY2CGUiRPwy0m>. Acesso em: jan. 2015.

política, um processo sempre num constante “fazer-se”. Ao longo de seus trinta anos de trajetória o MST vem ampliando seu processo de formação política (da base assentada/acampada até seus dirigentes nacionais), entendida ao mesmo tempo como obrigação e como responsabilidade, visando construir uma unidade político-ideológica, desenvolver a consciência político-organizativa e enfrentar com mais vigor os embates e desafios do real. Se no início era fundamental a parceria com organizações do mundo sindical e da educação popular, com o passar do tempo o Movimento foi entendendo que “formar a partir de dentro”, a partir da práxis militante do MST e de suas experiências concretas de luta e de auto-organização.

Segundo Adelar Pizetta, integrante da coordenação pedagógica da escola e dirigente do MST, a formação política representa um processo amplo e abrangente, realizado de forma integral, através de cursos, ações coletivas, reuniões ordinárias etc. Assim, compreende distintos momentos e caminhos e se forja no dia-a-dia das lutas travadas pelo Movimento, sendo imprescindível a preocupação com o todo: base, militantes e dirigentes. A ENFF, segundo ele, atua estrategicamente neste processo, constituindo-se como “*espaço de articulação e planejamento dessas ações formativas*” (PIZETTA, 2007, p. 242). Ainda de acordo com o autor (*Ibidem*, p. 244-246) é possível elencarmos sete tarefas principais dos processos de formação, quais sejam: 1) o conhecimento da formação, dos fundamentos e das contradições do capitalismo e do imperialismo em sua fase hodierna; 2) a análise acurada da realidade brasileira, de sua dinâmicas políticas, sociais, políticas, culturais; 3) forjar um instrumento político-revolucionário dos trabalhadores que seja capaz de dirigir o processo da revolução brasileira, popular e democrática; 4) avaliar as diversas possibilidades de alianças entre os vários setores da classe trabalhadora; 5) avançar na pedagogia das massas (sobretudo em relação à juventude); no método de trabalho de base, de organização e direção; na formação contínua de militantes/dirigentes dos diferentes movimentos sociais, bem como nas formas de comunicação com as bases e com as massas; 6) produzir uma nova cultura que seja capaz de forjar outras relações sociais e com a natureza, assim como novos valores, apontando para novos horizontes sintonizados com a perspectiva socialista; 7) formar revolucionários alicerçados no materialismo histórico, especialistas e dirigentes. A referência ao *Caderno 12* da obra mais célebre de Gramsci nos parece quase obrigatória: “*a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis*” (GRAMSCI, 2010, p. 19).

No que tange aos vínculos entre formação política e educação escolar, Bogo (2011, p. 182) pontua que hoje, pelo nível de acirramento da luta de classes, perseguição política e desintegração social em diversas partes do mundo, os movimentos sociais não podem forma alguma prescindir de militantes e direções qualificados em termos de formação intelectual e grau de escolaridade, sendo inegociável o “preparo” interno da organização em relação à “construção” de seus quadros. Um partido ou movimento social “*que não produz seu próprio conhecimento nunca será autônomo. O caminho é*

evoluir extraindo das próprias fileiras o material humano para transformá-lo em dirigentes e quadros políticos”.

Bogo entende que a escola e o processo formativo devem estar alicerçados sobre três “pares dialéticos”: 1) Educação e atividade humana; 2) Ensino e pesquisa; 3) Função da escola e objetivos da organização. Em relação ao primeiro par, o intelectual afirma que a escola precisa transformar prática educativa em atividade política, tornando-a cultura, com o processo educativo sendo entendido como atividade humana fundamental, uma vez que o conhecimento é produto da ação de homens e mulheres, na vida e, logo, na escola também. No que se refere ao segundo par, Bogo salienta a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, sendo esta última atividade primordial em qualquer organização, movimento, partido, tendo impacto direto em seu desenvolvimento (quantitativo e, sobretudo, qualitativo). A pesquisa corresponde à mediação entre a organização e a superação dos entraves surgidos na busca organizada do conhecer. Finalmente, no debate do último par o autor enfatiza o caráter imprescindível da formação escolar a partir da escola primária, já que uma função primordial da escola é elevar o nível cultural e a capacidade organizativa da juventude, contribuindo para o desenvolvimento do raciocínio, da disciplina, dos sentidos, da responsabilidade, da prática de valores, do gosto pelo estudo e pela pesquisa, da compreensão da relação teoria-prática etc.

Se a ENFF não se restringe às instalações de Guararema, também não se vincula apenas às demandas e lutas dos trabalhadores e trabalhadoras do Brasil, mas é aberta à integração com outros países e seus movimentos sociais, populares, de matiz rural e urbana, sobretudo com os povos da América Latina e do Caribe. No decorrer de sua caminhada política o MST entendeu que articular-se com outras experiências sintonizadas com o enfrentamento do neoliberalismo e do imperialismo é condição primordial para se avançar na construção contra-hegemônica. Esta concepção da importância dos laços de unidade e solidariedade com os demais povos em luta do continente coloca o Movimento num lugar de proeminência política não apenas em terras americanas, mas no mundo.

Por ser orgânica (PIZETTA, 2007, p. 247) à luta dos subalternos a ENFF desempenha nacional e internacionalmente um papel estratégico na luta de classes, formando, preparando, renovando quadros políticos (em seus cursos, seminários, encontros) e fornecendo aos lutadores sociais, seja no Brasil ou na Guatemala, ferramentas teóricas e políticas para o embate de classe, cada vez mais difuso e complexo. Em relação ao método de análise, estudo e interpretação da História salienta Pizetta, a ENFF tem como fundamento o método dialético e o materialismo histórico, herança teórica mais robusta e radical produzida pela humanidade nos últimos duzentos anos.

Pensar uma escola que se pretenda um “arsenal” teórico e prático para os subalternos significa antes de mais nada estabelecer objetivos e traçar princípios (políticos, filosóficos, pedagógicos). Em relação aos objetivos, novamente Pizetta nos ajuda expondo de forma didática os mais importantes

(destacamos apenas quatro): (i) impulsionar, através de suas ações, o desenvolvimento da consciência política/organizativa dos militantes e dirigentes envolvidos nos processos de lutas e organização, fortalecendo-as, tanto nos aspectos internos do MST como de outros movimentos que se articulam no continente; (ii) organizar e promover atividades de formação com caráter de estudo, reflexão, análises e debates sobre temas conjunturais e estratégicos, em que estes poderão ser realizados em parcerias com instituições de ensino superior ou outras entidades e movimentos de diversas partes do mundo, priorizando a articulação latino-americana; (iii) formar quadros políticos para o conjunto da classe trabalhadora, independente do setor ou área de atuação dos militantes. Ser também um espaço de articulação e intercâmbio com movimentos da Via Campesina, CLOC⁴, movimentos sociais urbanos da América Latina e Caribe, sempre na perspectiva da transformação social; (iv) desenvolver análises profundas sobre a realidade, tanto local, como geral, tendo como meta a qualificação do (dos) instrumentos (organização e lutas), visando a transformação das realidades em que os dirigentes atuam (PIZETTA, 2007, p. 248-249).

Como é possível notar, alguns pontos são claramente caros ao Movimento, costurando os diversos objetivos acima apresentados. Dentre eles destacamos: atuar como um espaço pedagógico, formativo, político e organizativo não apenas interno, mas também dos inúmeros movimentos, organizações, partidos de *nuestra América*, numa articulação ampla e intensa; estabelecer trocas com as universidades públicas sobretudo brasileiras, num diálogo profícuo entre ciência e práxis política; formar quadros políticos de forma constante de forma integral; preservar a unidade política e ideológica do MST; promover saberes, programas, ideias que sejam dinâmicas e sintonizadas com o projeto político dos subalternos; analisar a realidade em suas múltiplas dimensões sempre sob a perspectiva da transformação do mundo que temos hoje; ser um espaço de zelo da memória das lutas dos povos oprimidos, com destaque para os latino-americanos; intercambiar experiências com outros sujeitos coletivos, ampliando as possibilidades contra-hegemônicas.

Em seus recém-completados (2015) dez anos de existência, a ENFF pode se orgulhar de ter alcançado, em maior ou menor grau, todos os objetivos elencados anteriormente, obtendo conquistas importantes. Para Pizetta (2010, p. 1-2) funcionar ininterruptamente, com o enorme número de educandos e educadores – passando por períodos de grande refluxo dos movimentos e das lutas, bem como de crise econômica e de fortes tensões políticas -, e se manter como um espaço plural, sintonizado com o sonho e a liberdade, comprometido com uma educação efetivamente emancipatória, democrática e fraterna, representam as duas conquistas mais importantes da Escola, lugar de formação da militância, de troca de experiências entre povos do Brasil e do mundo, de saberes (formais e

⁴ Coordenadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo: <http://www.cloc-viacampesina.net/>.

“informais”), referência de práxis transformadora forjada pelos de baixo. Ainda de acordo com Pizetta, é possível afirmarmos que a ENFF vem cumprindo o papel para que foi idealizada, uma vez que desempenha um protagonismo incontestado na formação de lideranças e de dirigentes de vários movimentos sociais brasileiros e latino-americanos, comprometidos em maior ou menor grau com uma perspectiva socialista de mundo. Através dela um grande número de trabalhadores do campo e da cidade logram acesso a elementos que os permitem entender de que forma, historicamente, vem funcionando a sociedade e quais são as medidas que devem ser tomadas, a partir de cada contexto específico, a fim de superar as amarras que nos prendem a todos e consolidar um processo efetivamente transformador, revolucionário.

Se possui traços alguns traços comuns com as universidades tradicionais (públicas, sobretudo) - indissociabilidade entre teoria e prática; oferta regular de cursos (graduação, especialização, livres etc.); promoção de atividades de cunho acadêmico (seminários, congressos, encontros etc.); intercâmbio com instituições e movimentos de dentro e de fora do país -, a ENFF representa um novo espaço de saber, sobretudo porque é uma Escola de um movimento social profundamente comprometido com a mudança social; uma Escola que pensa os processos formativos, pedagógicos a partir de um projeto político contra-hegemônico, do trabalho; que se vincula política e ideologicamente às lutas dos subalternos e à uma nova hegemonia, uma escola que, como afirmou Gramsci, só pode existir se for ligada à vida (GRAMSCI, 2010, p. 45). Pizetta defende que uma diferença significativa entre a ENFF e as demais universidades é a busca por se trabalhar com sujeitos e não com indivíduos, tendo no tripé coletividade-trabalho-solidariedade um norte inegociável.

Para além da compreensão gramsciana do trabalho como princípio educativo (GRAMSCI, 2010, p. 43; MANACORDA, 2008, p. 14), Caldart defende que é possível compreendermos o MST, ao mesmo tempo, como princípio educativo⁵ (2004, p. 21) e como sujeito educativo⁶/educador⁷ (*Ibidem*, p. 10), a partir da concepção do Movimento enquanto dimensão/agente social e cultural. De acordo com os elaboradores do Setor de Educação do MST, em sua caminhada histórica o MST foi elaborando uma concepção de educação que foi capaz de hibridizar o novo e o velho. Em relação a este último, foram resgatadas matrizes pedagógicas “descartadas” pela sociedade do capital cotidianamente: as pedagogias do trabalho, da terra, da história, da organização coletiva, da luta social (MST, 2005a, p. 233). Em Caldart (2005) encontramos estas “pedagogias” que conformam a Pedagogia do Movimento em sua forma completa: às já citadas somam-se a pedagogia da cultura, da

⁵ Também presente em outro texto da mesma autora intitulado “*Pedagogia do Movimento Sem Terra: acompanhamento às escolas*”, de 2001 (MST, 2005c, p. 235-237).

⁶ Ver MST (2005c, p. 240).

⁷ Ou ainda “*sujeito pedagógico*” (MST, 2005c, p. 241).

escolha e da alternância. Esta última representa um pilar para o Movimento, pedagogia surgida na França (numa experiência que deu origem às “Casas Familiares Rurais”) na primeira metade do século XX e cuja metodologia caracteriza-se pelo desenvolvimento modular dos cursos, compreendendo um período intensivo de aula e outro de estudo, pesquisa e elaboração, quando os alunos retornam para suas comunidades (PIZETTA, 2010, p. 3). Na alternância garante-se que o processo de escolarização não seja um deslocamento da realidade e do modo de vida dos homens e mulheres do campo, respeitando a seu modo o calendário agrícola, concentrando as aulas em um período e a volta para suas comunidades em outro, permitindo que estes sujeitos desempenhem atividades agrícolas e também políticas e organizativas (LERRER, 2012, p. 467).

Para Caldart a escola não é capaz de comportar todo o “tamanho” do movimento pedagógico encarnado pelo MST, que como dissemos, dá a escola o lugar privilegiado de primeira barraca de uma terra ocupada. A experiência de educação do MST, neste sentido, antecede a própria escola enquanto espaço físico reconhecido pela comunidade. Qual movimento social tem hoje vínculos tão profundos com a educação em sua concepção mais dilatada, ou seja, enquanto dimensão fundamental da vida humana? Qual outro movimento associa de forma tão pujante suas tarefas políticas às suas tarefas pedagógicas? Que organização é hoje capaz de possuir uma pedagogia própria, sistematizada e largamente debatida internamente? O “*sentido educativo do MST*” (CALDART, 2004, p. 30) tem reverberado - a despeito de todas as investidas do pensamento hegemônico e seus projetos empresarial-educativos – em diversas dimensões da sociedade brasileira e estrangeira, notadamente a dos estudos pedagógicos. Luta, construção e contra-hegemonia representam uma “tríade” do processo “cronológico” de construção da escola no MST.

Se a escola do Movimento – e estamos sempre entendendo a ENFF como uma escola, ainda que com outras especificidades e um escopo mais ampliado – se pretende um “novo lugar” é necessário que tenha como orientação princípios sintonizados com sua forma particular de enxergar o real concreto e vinculados a outras perspectivas políticas, filosóficas, pedagógicas, que não as típicas das universidades públicas formais, que oferecem vestibular como numa linha fordista e aparecem nos *banners* de ônibus ou em estacionamentos de *shoppings centers* oferecendo vagas em suas especializações pagas. Assim, é necessário apresentarmos de forma mais detida tais princípios, como materialização – ainda que necessitem da prática concreta para que isto se efetive – dos objetivos que a Escola Nacional Florestan Fernandes defende. É importante frisar que tais princípios não estão todos sistematizados com o “carimbo exclusivo” da ENFF, ou seja, sendo vinculados apenas a ela e às suas dinâmicas. Correspondem a princípios norteadores de toda a pedagogia do MST (presente sobremaneira na ENFF), construída nestas três décadas de história. Abordaremos mais à frente a questão do projeto político-pedagógico da escola. Por hora, apresentamos os princípios filosóficos e

pedagógicos, ideias, convicções e formulações que são balizas para o trabalho de educação que o MST realiza de forma vigorosa (MST, 2005b, p. 159).

Os Princípios Filosóficos do MST (MST, 2005b, p. 161-165) são: Educação para a transformação social; Educação para o Trabalho e a Cooperação; Educação voltada para as várias dimensões humanas; Educação com/para valores humanistas e socialistas; Educação como processo permanente de formação/transformação humana. Por sua vez, os Princípios Pedagógicos do movimento (*Ibidem*, p. 165-177) são sintetizados em treze pontos: Relação permanente entre a prática e a teoria; Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação; A realidade como base da produção do conhecimento; Conteúdos formativos socialmente úteis; Educação para o trabalho e pelo trabalho; Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos; Vínculo orgânico entre educação e cultura; Gestão democrática; Auto-organização dos/das estudantes; Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/ das educadoras; Atitudes e habilidades de pesquisa; Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais.

O MST possui uma obra educativa que, segundo o próprio Setor de Educação do Movimento (MST, 2005c, p. 240), orbita em torno de três dimensões: (i) recuperar a dignidade de milhares de famílias excluídas em todos os sentidos, despossuídos de sua condição de sujeitos e privados da possibilidade de serem efetivamente livres; (ii) construir uma ampla identidade coletiva que compreende cada pessoa, família, ocupação, assentamento, escola: a “*identidade de Sem Terra*”; (iii) elaborar um projeto educativo das distintas gerações de família Sem Terra, focado tanto na escolarização, quanto na formação humana e na construção de quadros para as lutas cotidianas. Ter uma pedagogia significa ter uma práxis (*Ibidem*, p. 241), afirmam os dirigentes-educadores do MST.

Os Princípios Filosóficos e Pedagógicos reunidos no Caderno de Educação nº 08 (MST, 2005b, p. 159-179), publicado em 1996, foram escritos como uma sistematização das experiências educativas do Movimento, sendo tais princípios o ponto de partida das ações: não como etapa anterior a elas, mas como resultado das práticas realizadas. Os Princípios Filosóficos correspondem à visão de mundo que norteia o Movimento, suas concepções em relação ao ser humano, à sociedade e à educação: “(...) *remetem aos objetivos mais estratégicos do trabalho educativo no MST*” (*Ibidem*, p. 160). Por sua vez os Princípios Pedagógicos são aqueles relativos ao jeito de pensar e fazer a educação com vistas à materialização dos próprios princípios filosóficos. Abordam os elementos considerados primordiais na proposta educativa do MST, incluindo, sobretudo, “*a reflexão metodológica* (grifo dos autores) *dos processos educativos, chamando a atenção de que podem haver práticas diferenciadas a partir dos mesmos princípios pedagógicos e filosóficos*” (*Ibidem*).

Neste documento – pouco antes de apresentarem os Princípios – é explícita a afirmação acerca das duas dimensões da/de educação presentes no MST: “*consideramos a educação uma das dimensões da formação, entendida tanto no sentido amplo da formação humana, quanto no sentido mais restrito de formação de quadros para a nossa organização e para o conjunto das lutas dos trabalhadores*” (Ibidem, p. 161). Formar sob estas duas perspectivas é algo muito claro tanto na produção teórica do movimento e de seus intelectuais orgânicos – ao defenderem o combate da ignorância e a preparação de pessoas para as frentes de luta (BOGO, 2011, p. 186) -, quanto na concretude do cotidiano pedagógico do Movimento, com pudemos comprovar na pesquisa de campo, conversando com estudantes, militantes, dirigentes.

Nos Princípios Filosóficos nos parece bem evidente a perspectiva contra-hegemônica do Movimento: transformação (que aparece duas vezes), trabalho e socialismo são “palavras-chave” importantes presentes nestes cinco pontos, também bastante “influenciados” pelas concepções políticas e também pedagógicas de Marx (omnilateralidade, humanismo, processo). O primeiro deles denota a íntima ligação entre processo político e pedagógico, explicitando que o horizonte primeiro do movimento é a mudança social, a construção de uma sociedade mais democrática, porque efetivamente livre em todos os aspectos. Este princípio se desdobra em seis características substantivas da proposta de educação que o MST defende e difunde: (i) Educação de Classe (vinculada ao projeto contra-hegemônico dos subalternos); (ii) Educação Massiva (a ênfase na importância da escolarização e da educação como um direito de todos) e (iii) Educação organicamente vinculada ao Movimento Social (construir uma proposta de educação “do Movimento”); (iv) Educação aberta para o mundo (não se fechar em sua realidade interna, dialogando com outras dinâmicas sociais, sujeitos políticos, perspectivas pedagógicas); (v) Educação para ação (preparar pessoas capazes de intervir e transformar praticamente a realidade); (vi) Educação aberta para o novo (sintonizada com novos valores, relações, pedagogias).

O segundo princípio assume a mirada marxista da categoria trabalho como princípio educativo, compreendendo-a como dimensão ontológica fundante do ser social e como espaço que compreende – numa realidade de movimento social do campo que lida basicamente com ocupações e assentamentos – a cooperação como forma e dinâmica organizativa. Como afirma Princeswal (2007, p. 91), a cooperação é pensada de maneira intersetorial, uma vez que compreende outros setores (educação e formação, por exemplo). O princípio da Educação voltada para as várias dimensões humanas (terceiro) mais uma vez recupera uma concepção cara ao materialismo histórico, a omnilateralidade (oposta à unilateralidade), pensada a partir das relações pedagógicas, ou seja, uma educação que tenta dar conta das múltiplas faces do real, dos vários saberes e práticas. O quarto princípio plantea os valores humanistas/socialistas como norte para uma educação comprometida com a transformação social, onde

a forja de novos homens e mulheres – na acepção guevarista mesmo da expressão – se dá no enfrentamento das formas de sociabilidade capitalistas e na defesa de valores como o sentimento de indignação, o companheirismo, a solidariedade, a disciplina. O último princípio filosófico (quinto) reafirma a imperiosa necessidade da formação ser um processo contínuo, que transforma dialeticamente educadores/educandos, base/militantes/direção, sempre apontando para a construção de ações e saberes comprometidos com a transformação do mundo em que temos naquele que queremos.

Nos Princípios Pedagógicos também é bastante clara a perspectiva contra-hegemônica da ação política e da pedagogia do MST. Como palavras e/ou expressões/ideias centrais neste sentido destacamos: vínculo contínuo entre teoria e prática, ensino e capacitação; o real concreto como alicerce da produção de saberes; a perspectiva totalizante que busca conteúdos formativos úteis à sociedade; o trabalho como “chão” teórico-epistemológico fundamental; a educação como dimensão imprescindível da vida social e que se vincula de forma orgânica às demais dimensões: política, econômica, cultural; a democracia e o trabalho coletivo como “nortes” nas relações intra e extrainstitucionais; a auto-organização e por último a pesquisa.

A partir de referências em autores marxistas que dedicaram atenção especial à educação e aos processos formativos – Pistrak, Gramsci, Makarenko, Freire, por exemplo -, os treze Princípios Pedagógicos da educação do/no Movimento são o “*jeito de fazer e de pensar a educação, para que os princípios filosóficos sejam concretizados. (...) eles devem ser analisados a partir da sua relação complementar uns com os outros*” (PRINCESWAL, 2007, p. 93). O primeiro princípio explicita a constante preocupação do MST em dialogar teoria e prática, com esta última sendo a base do processo formativo de seus educandos e o destino da educação que constroem, numa mirada que afirma o primado da prática social sobre a teoria (MST, 2005b, p. 165), a fim de que a educação faça “*mais sentido*”.

O segundo princípio pedagógico defende a combinação constante entre processos de ensino – onde o momento do conhecimento (teoria) vem antes da ação – e processos de capacitação – onde a ação antecede o conhecimento sobre ela. Para o MST quem ensina é o educador (pais, professores, intelectuais) e quem capacita é uma atividade objetivada. O ensino, nesta perspectiva, tem como resultado saberes teóricos, enquanto a capacitação tem os saberes práticos ou o “saber-fazer” (*Ibidem*, p. 166). O terceiro princípio vincula-se profundamente ao primeiro: o conhecimento produzido e reproduzido por um movimento social da envergadura do MST não pode prescindir do real concreto como ponto de partida (e de chegada!), articulando o local e o global dialeticamente e não perdendo de vista dois aspectos: educadores e educadoras que desconhecem a realidade não são capazes de desenvolver um ensino que a tenha como alicerce; os assentados muitas vezes não conhecem sua própria realidade (*Ibidem*, p. 168).

Buscar trabalhar conteúdos socialmente úteis é o quarto princípio pedagógico do MST, partindo do pressuposto que o caráter de utilidade tem relação direta com os objetivos políticos, estratégicos do movimento e, logo, com as classes com as quais se vincula (subalternos). Segundo Princeswal (op. cit., p. 95), ao decidir que a seleção destes conteúdos úteis socialmente não é neutra, *“o MST assume que busca eleger aqueles que estejam em consonância com os seus princípios, destacando-se a necessidade de consolidar constantemente sua organicidade”*. O quinto princípio pedagógico – a Educação para o trabalho e pelo trabalho – representa uma clara alusão ao segundo princípio filosófico da educação no/do MST, uma vez que defende novamente uma educação organicamente vinculada ao mundo do trabalho e o trabalho como método pedagógico: *“nesta perspectiva, o trabalho ganha destaque por seu potencial educativo, ou melhor, como princípio educativo na formação da consciência de classe”* (Ibidem, p. 96).

O princípio seis, sete e oito correspondem, na verdade, a um princípio com três eixos: os vínculos orgânicos entre educação e política, economia e cultura, nesta ordem. Sob forte inspiração marxiana (novamente a omnilateralidade) e gramsciana (a perspectiva da Escola Unitária) a educação no/do MST compreende a realidade em seus distintos âmbitos, entendendo que o “fatiamento” pós-moderno do real é uma forma de sepultar a organicidade existente entre a educação, a prática política, os processos produtivos e as formas de representação/significação do mundo, objetivando a neutralização do projeto societário contra-hegemônico das classes subalternas, bem como de seus reais ou potenciais aliados/entusiastas, na extensa guerra de posição de nosso mundo atual (SEMERARO, 2006, p. 145).

O nono princípio apresenta uma cara bandeira do MST, empunhada desde sua gênese e renovada/reforçada a cada nova etapa de seu desenvolvimento histórico como movimento social e político: a democracia. Defender a gestão democrática – presente nos discursos de pedagogos, gestores, intelectuais orgânicos às classes hegemônicas e sempre ausentes de suas práticas comprometidas com a não-transformação da escola – significa materializar o “carimbo” contra-hegemônico do movimento, forjado a partir da luta dos despossuídos e por ela animado cotidianamente. Uma escola dos subalternos (e para eles) tem obrigatoriamente que ser democrática, plural, coletiva, sintonizada com a diversidade de projetos, opiniões, perspectivas e nutrida pela defesa intransigente da participação de todos no processo de produção e difusão de saberes. De acordo com Princeswal (2007, p. 98) o MST objetiva com a gestão democrática de seus espaços educativos a participação efetiva dos sujeitos envolvidos no processo de formar, *“através da direção coletiva - que abrange não só os participantes diretos, mas a comunidade de um modo em geral. Neste caso, a gestão democrática não significa apenas ser teorizada e discutida, mas vivenciada na prática coletiva.*

O décimo princípio pontua a questão da auto-organização como “metodologia” imprescindível nos/dos processos educativos do MST, a partir sobretudo das reflexões de Pistrak. Para o Movimento a auto-organização – de forte caráter (e conteúdo) pedagógico -, também compreendida como “autogestão pedagógica” corresponde a uma das dimensões da gestão democrática, sendo aquilo que a torna “*mais verdadeira*” (MST, 2005b, p. 173). A criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras – o décimo primeiro princípio – plantea que sem uma coletividade de educadores não existe processo educativo (*Ibidem*, p. 174), numa clara alusão à teoria de Makarenko. Como afirma o Setor de Educação do Movimento o princípio dos coletivos pedagógicos relaciona-se com outro importante princípio que é a necessidade de quem educa também ser educado, numa “*autoformação permanente*” (*Ibidem*, p. 175).

O penúltimo princípio (décimo segundo) demarca a importância da prática de pesquisa – outra ação que deve ser constante – como metodologia de educação e também como (...) *um princípio educativo, que inclusive pode ficar nas séries iniciais, quebrando esse parâmetro da pesquisa, só no mestrado e doutorado, (...) a pesquisa ela é estratégia para a formação, no sentido da autonomia do indivíduo* (LOBO *apud* PRINCESWAL, 2007, p. 100). É entendida em seu sentido amplo (investigação sobre uma realidade e não apenas como análise de corte acadêmico), ainda que ao afirmarem que a pesquisa implica determinadas habilidades e “competências”, tornem a compreensão do termo muito parecida com a forma limitada e pragmática dos manuais de “pedagogês”. O décimo terceiro e último princípio busca dar conta do diálogo entre os processos pedagógicos em âmbito individual e coletivo, ressaltando que a despeito das “acusações” sobre a demasiada atenção ao coletivo em detrimento do individual, o MST enfatiza que todos os seus princípios pedagógicos têm como centro a pessoa humana, mas não numa abordagem isolada do conjunto social, mas integrada a ele. Numa clara influência da pedagogia de Paulo Freire, da noção do processo educativo como relação dialética, afirmam que “*a partir de nossas práticas pedagógicas já pudemos verificar a verdade do princípio que diz: ninguém aprende por ninguém, ninguém se educa por alguém; mas também ninguém se educa sozinho*” (MST, 2005b, p. 176). Este princípio ainda aborda as questões do acompanhamento pedagógico sistemático de cada aluno e aluna e, ainda que sucintamente, da avaliação, assunto que o documento como um todo fica devendo.

UPMPM: entre a formação acadêmica e a formação política, parir rebeliões perpetuando a maternidade

A UPMPM é fundamentalmente uma universidade de luta e de resistência que objetiva contribuir para a formação de pensamento crítico, latino-americano, engajado em um profundo compromisso político de transformação da realidade, como assinalam as próprias Madres na apresentação da universidade em sua página oficial. Assim como na ENFF, sua existência materializa o comprometimento do Movimento com a formação política – com vistas a perpetuá-lo, renová-lo, coesioná-lo – e com a formação em nível acadêmico, fortalecendo os saberes e práticas que se pretendem contra-hegemônicos e avançando na elaboração de espaços de educação popular que sejam verdadeiramente capazes de oferecer aos subalternos, aos estudantes excluídos das grandes universidades (chamadas na Argentina de Universidades Nacionais), aos que almejam uma formação crítica, integral, o acesso ao nível superior.

Na universidade das Madres há tamanha atenção para o vínculo formação política-formação acadêmica que na grade de todos os cursos há a disciplina obrigatória “Formação Política” na chamada Formação Geral Básica (que trataremos mais à frente), ciclo inicial de formação das graduações. Junto à disciplina também obrigatória e presente em todos os cursos - “História das Madres de Plaza de Mayo” - a “Formação Política” materializa um objetivo original do Movimento: formar quadros políticos-culturais-profissionais comprometidos com as lutas do povo argentino, objetivando disputar a hegemonia intelectual e fortalecer as classes populares e os novos movimentos sociais, como salientado no trecho que destacamos.

Se a UPMPM não é a única iniciativa das Madres em seu processo de “dilatação” institucional (Periódico Madres de Plaza de Mayo, Rádio Madres, Televisão Virtual, Livraria etc.), é aquela responsável diretamente pela reprodução de seus quadros e do legado daquelas mães, que se voltam à sala de aula num duplo movimento - recordar seus filhos e tornar possíveis bandeiras empunhadas por eles, “encontrando-os” finalmente naquele espaço de memória, de saber e de luta. Como dizem as próprias Madres, “*como quien engendra un hijo, así nació la Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo*”⁸. Com Basile (2002, p. 67), afirmamos que este passo representa uma nova modalidade de luta dos movimentos sociais argentinos na conjuntura de uma democracia pós-ditatorial ainda “*deficitaria*” que aceita e tolera atos de protesto e não mais a luta armada; uma prática que requer o conhecimento e o manejo de novos espaços de legalidade que carregam em si demandas por justiça e memória, culminando na construção da UPMPM: “*las prácticas transformadoras ensayan otras vías*”.

Ainda de acordo com Basile (*Ibidem*, p. 68), o projeto da UPMPM se liga a uma tradição latino-americana – de onde Paulo Freire é um dos grandes expoentes, com sua concepção da educação

⁸ Disponível em: <http://www.madres.org/navegar/nav.php?idsitio=2&idcat=237&idindex=73>. Acesso em: fev. 2015.

popular como uma pedagogia da libertação – que representa um antecedente na qual as práticas pedagógicas se vinculam com os processos de mudança social. Para a autora esta universidade propõe um tipo de conhecimento que, em oposição ao que existe nas universidades ditas tradicionais, se baseia na experiência – tema que trabalharemos posteriormente – e aprofunda suas dimensões políticas. A origem da UPMPM está justamente na experiência sofrida pelas Madres nos anos do *Proceso*, uma experiência onde convergem tanto a herança revolucionária de seus *hijos* quanto seus próprios esforços por recuperá-los: “(...) *las Madres rescatan el legado revolucionario de ellos para convertirlo en una utopia que guíe la praxis de sus luchas, protestas y reclamos* (Ibidem, p. 69). A memória, nexó entre mãe e filho, resgata os 30.000, lembrando-os e homenageando-os, mas não os sepulta, uma vez que enterrar os filhos significa enterrar suas utopias, ressignificadas para as questões do presente, assim como o termo subversão.

Así, nuestra Universidad Popular tiene el propósito de estimular el pensamiento crítico y organizar ámbitos grupales de reflexión creativa. Articular la teoría y la práctica, generar herramientas para disputar la hegemonía intelectual, abrir un espacio para que los sectores populares y los nuevos movimientos sociales puedan participar y crear formas de construcción política. Esta aventura cultural se propone superar las prácticas educativas del sistema, legitimadoras de la opresión. Pretendemos recuperar las tradiciones de resistencia popular, transformar la sociedad y a nosotros mismos, en el saber y la lucha. Todos los espacios de discusión político-académica que construye la Universidad Popular encuentran su validez en la praxis fértil sostenida a lo largo de estos años de experiencia y aprendizaje junto a las Madres de Plaza de Mayo⁹.

Da luta pela memória e seus correlatos “justiça” e “verdade” decorre uma preocupação constante e explícita com os direitos humanos, que é um dos eixos políticos, ideológicos e formativos mais vigorosos daquela universidade. Tal importância e centralidade dos Direitos Humanos na UPMPM é uma das marcas mais notórias da forma em que a luta revolucionária se articula no presente argentino: não é fortuita a criação de uma universidade popular no contexto do aprofundamento truculento do neoliberalismo na Argentina da Alianza e de Fernando De la Rúa (1999-2001). Nenhum outro movimento argentino tomou em suas mãos a difícil tarefa da continuação da luta e da ampliação da concepção de direitos humanos (direito à educação, saúde, lazer, moradia, e não apenas direito à vida em contextos ditatoriais) durante a abertura política de 1983 e, sobretudo, nos anos que se seguiram ao governo de Alfonsín. Lutar pelos direitos humanos, por educação popular, por democracia num contexto institucionalmente democrático é tarefa árdua dada a “dissolução” aparente do inimigo

⁹ Disponível em: <http://www.madres.org/navegar/nav.php?idsitio=2&idcat=237&idindex=73>. Acesso em: fev. 2015.

e os “novos ares” de liberdade e juízos: a luta continua em outras frentes e a criação da UPMPM nos parece ser a trincheira primordial escolhida pelo Movimento para seguir, sendo capaz de aglutinar intelectuais da esquerda ao convocá-los a fazer parte de um projeto comum (BASILE, *Ibidem*, p. 77).

Mauersberger (AMPM, 2009, p. 68) afirma que a universidade das Madres desempenha um papel de “*lugar de encuentro*” no atual contexto dos movimentos sociais na Argentina, exercendo a função primordial de ser um aglutinador, um mediador, um lugar de encontro para as demais organizações sociais do país. Um lugar de encontro seria o oposto do lugar interno: tem um caráter mais aberto e uma ideia multisetorial. O autor também reforça a preocupação das Madres, quando da criação da UPMPM, em criar um espaço que sirva para a formação de quadros político-culturais (que seria sua meta principal de acordo com ele), além de elencar alguns êxitos da instituição: não ser percebida como um local interno das Madres; ter conseguido reunir um público heterogêneo (jovens, trabalhadores, militantes, organizações das classes subalternas, pessoas de classe média, intelectuais); não estar limitada a um tema /ou movimento em particular (pessoas e organizações da área de cultura, saúde, economia; piqueteros, movimentos indígenas, estudantes de outras universidades, políticos). Para Mauersberger (*Ibidem*, p. 71) “*lo que los une [o público da UPMPM] es más bien una idea difusa de querer una sociedad más justa*”. A universidade desempenha o papel de “fonte”, fomentando o desenvolvimento de laços livres entre as organizações de diferentes movimentos sociais: “*existe como una institución a la cual los actores pueden recurrir sin tener que establecer relaciones institucionalizadas que perjudicarían su propia autonomía*”.

Numa análise cuidadosa dos desafios da formação acadêmica e política em uma universidade popular – mesmo título do artigo – Cortizo (AMPM, 2008, p. 5) afirma que a primeira universidade popular argentina foi fundada em 1900 sob a condução do Partido Socialista, sendo abortada pela ditadura de 1976. Todavia, como contraponto às chamadas “universidades nacionais” (tradicionais), continuam existindo, como estas que citamos: Universidad Popular de La Boca (1917, Buenos Aires), Universidad Popular de Resistencia (1929, Província do Chaco), Universidad Popular de Belgrano (1930, Buenos Aires), Universidad Popular Alejandri Korn (1937, La Plata), Universidad Popular de Paraná (1942, Província de Entre Ríos), Universidad Popular de Villa María (Província de Córdoba), Universidade Popular de Catamarca. Hoje, sem dúvida, a mais conhecida universidade popular argentina é a UPMPM, como o próprio autor frisa no artigo. Cortizo elenca, a partir do Estatuto Acadêmico da universidade, quatro pontos acerca do que pretendem as Madres com esta instituição:

- (i) sostener el desarrollo de una huella histórica, política y simbólica como lo son las Madres de Plaza de Mayo;
- (ii) contribuir a la formación de cuadros políticos-culturales con capacidad crítica, analítica y propositiva tendiente al cambio social;
- (iii) propender a fortalecer la mirada dentro de un recorte de área disciplinar vinculada

a los derechos humanos como totalidad académica, investigativa y de extensión; (iv) priorizar la construcción colectiva de conocimiento y valorar la cultura popular de nuestro país y del continente (*Ibidem*, p. 9).

O diretor da carreira de Serviço Social da UPMPM pontua que não há educação popular apartada da prática social: a educação é popular quando é capaz de se ligar profundamente à prática dos setores populares, para além dos conhecimentos especializados, como uma prática “*intra generada*” nas matrizes do próprio povo. A formação universitária popular deve se pensar a partir de algumas alguns referenciais importantes: os sujeitos que nela se formam; os conteúdos que nela são utilizados para formar estes sujeitos; as práticas sociais e políticas que nela se realizam; a inclusão no campo do trabalho, dos (das) intelectuais que ali se formam.

A formação política – uma das tarefas organizativas constitutivas dos movimentos sociais (KOROL *apud* BASILE, op. cit., p. 71) - e acadêmica da UPMPM configura um campo de luta por uma autonomia intelectual que permita a organicidade com a classe trabalhadora, recuperando desta maneira o compromisso político com a construção de uma sociedade igualitária e democrática. De acordo com Cortizo a formação acadêmica nas universidades populares deve tender a forjar novos intelectuais alicerçados nos interesses populares, cuja prática social e política (e pedagógica, acrescentaríamos) dê origem a novos modos de pensar e atuar na solução das situações de iniquidade e exclusão dentro do campo dos direitos humanos e sociais (*Ibidem*, p. 12). Intelectuais comprometidos pedagógica e politicamente com a construção de uma universidade que instale o debate e a articulação crítica com o Estado; que promovam e sustente a formação de profissionais cuja prática social e política se dê a partir do reconhecimento dos interesses e projetos populares e dos próprios saberes do povo; que sejam um agente formador dos sujeitos do campo popular, com plena consciência – a despeito de reunir em suas fileiras pessoas da classe média, de onde muitas Madres provêm – de que os trabalhadores “*ocupados*” ou “*desocupados*” podem e devem ter acesso à formação de alto nível, geralmente reservadas às classes que ocupam as duas primeiras letras do alfabeto (*Ibidem*, p. 13).

Para Basile (op. cit., p. 74), a articulação entre conhecimento e práxis social é uma constante preocupação em todas as graduações da UPMPM, uma vez que é evidente que a universidade nasce de um movimento de protesto, de luta como as Madres; um espaço que surge como expansão daquelas mães, daí seus interesses e objetivos específicos, seu marcado caráter político e sua proximidade com a luta política. No contexto de saída da ditadura mais atroz dentre as seis ocorridas no século XX na Argentina, tanto as Madres “*(...) como su Universidad popular emergen como instituciones organizadas y com presencia em la esfera pública, capaces de articular una acabada síntesis de este perfil crítico*” (*Ibidem*, p. 76).

A UPMPM está alicerçada em sete Princípios (Artigo 6) gerais, os quais traduzimos livremente:

(i) A origem histórica, política, material e simbólica da universidade se encontra na vontade e na ação da Fundação Madres de Plaza de Mayo e a comunidade universitária se orgulha de honrar sua luta, sendo esta uma fonte contínua de responsabilidade social, energia criadora e esperança de transformação; (ii) Os processos de ensino e de aprendizagem são o resultado de uma construção coletiva, que se enriquece pelo intercâmbio de conhecimentos e experiências que são fruto da contribuição de todos os (as) integrantes da comunidade universitária; (iii) O ensino é teórico e prático, sustentado em bases científicas e éticas que tendem a desenvolver o pensamento crítico dos (das) estudantes, a atitude de observar e analisar, a sensibilidade social e seu compromisso ativo para com as transformações das situações de desigualdade e opressão, com juízo, iniciativa própria e responsabilidade social; (iv) Professores, estudantes e trabalhadores das áreas de apoio à atividade acadêmica são sujeitos de aprendizagem e de transformação, estreitamente vinculados ao processo histórico-político que atravessam e ajudam a construir; (v) Os docentes da UPMPM tornam seu o princípio de banir de sua prática todo vestígio autoritário e promover hábitos de diálogo e intercâmbio grupal na tarefa educativa; (vi) Para estudar na UPMPM é preciso profundo amor pelo saber e compromisso com a mudança social; (vii) A formação é integral, interdisciplinar, inovadora e criativa, tendendo a produzir processos educativos libertadores da pessoa e da sociedade, num clima de respeito pela diversidade cultural, religiosa, étnica, política, racial, de gênero, de capacidades e de opinião.

Dos Princípios (que não distinguem, como no caso do MST, os aspectos filosóficos dos pedagógicos) da UPMPM emerge uma perspectiva contra-hegemônica da ação política e da pedagogia das Madres, uma pedagogia não-sistematizada como a do Movimento dos Sem-Terra - com vasta produção e inúmeros debates sobre sua própria maneira de entender a educação -, mas nem por isso “menor”. Como palavras e/ou expressões/ideias centrais neste sentido é possível apontar: a luta das Madres impregnando todo o ambiente da universidade; o compromisso de todos com a transformação da realidade social; a educação como dimensão destacada da vida em sociedade e como processo coletivo e sempre em construção; o vínculo dialético entre saber teórico e saber prático; o estímulo ao pensamento crítico; a compreensão de que professores, alunos e trabalhadores da instituição são todos sujeitos da aprendizagem; a relação direta entre os sujeitos históricos e os contextos históricos; a potência da educação como prática da liberdade, como antítese do autoritarismo; a necessidade de se colocar amor naquilo que se faz e no que se pensa; a defesa de uma formação integral, omnilateral, que dialogue as distintas áreas do saber e que promova inovação e criatividade, norteadas pela alteridade comprometida com uma nova sociedade, livre, porque justa e justa, porque livre.

Analisando de forma mais ampliada estes princípios, é possível afirmar que o primeiro princípio explicita a ligação profunda entre a universidade e o movimento que a funda, numa relação

filho-mãe que as Madres não cansam de repetir como insígnias: “*parir rebeliones*” e “*nuestros hijos nos parieron*”. Compreender a universidade como o filho mais querido das Madres é quase que uma constatação automática de quem visita suas instalações. As mães estão lá em todos os lugares, desde a decoração até os currículos, dos eventos às homenagens, dos graduandos aos docentes. A socialização da maternidade como forma singular de solidariedade encontra naquele espaço diminuto sua expressão mais pungente.

O segundo princípio – assim como parte do primeiro – indica a importância dos vínculos entre comunidade a comunidade universitária, a sociedade argentina e o próprio movimento. Enfatiza a dimensão coletiva do trabalho ali realizado, que não dicotomiza saberes, experiências, origens, teoria e prática, como diz o terceiro princípio da UPMPM, onde ciência, ética e criticidade não transitam em separado, mas conformam uma sinergia fundada na sensibilidade da maternidade, cujo sentido da vida é dado pela existência dos filhos e de um mundo melhor para eles, daí a atenção especial com o par desigualdade-opressão.

No princípio 4 é reivindicada a relação intrínseca entre conjuntura e pessoas ou entre contexto e sujeitos, assim como se defende a o caráter indissociável dos vínculos entre todos aqueles homens e mulheres, jovens e velhos, indígenas ou brancos, alunos ou professores, serventes ou coordenadores, que atuam constantemente no fazer cotidiano da universidade. Sobre os docentes, especificamente, no quinto princípio é enfatizado o cuidado constante para extirpar qualquer traço autoritário na/da relação de ensinar-aprender, como um “recado” nítido das lutas encampadas por aquelas mães do lenço braço que entraram na praça em 1977 e de lá não mais saíram, levando-a para a universidade.

O penúltimo princípio integra duas dimensões primordiais da vida em sociedade: o amor pelo saber e o compromisso com a transformação do mundo, que encontram numa educação contra-hegemônica – porque pensa o mundo a partir da perspectiva dos oprimidos, dos subalternizados, ensaiando alternativas e atuando firmemente na construção de novas epistemes e práticas – uma expressão fundamental e fundante de outras perspectivas, sobretudo num contexto universitário latino-americano de expansão dos mercados sobre as pedagogias e de atuação das pedagogias em favor do mercado, comodificando a educação e consagrando cada vez mais a ideia de que educação boa é educação paga. No sétimo e último princípio reivindica-se a integralidade e a interdisciplinaridade da/na formação como elementos inegociáveis quando se pretende uma educação livre, ampla, plural, porque acolhedora da diversidade em suas múltiplas expressões. Uma educação pensada a partir de um movimento social de mães que encampou as lutas (sem armas) contra um regime civil-militar atroz não pode prescindir do uso – sem moderação – do duplo libertação-liberdade e do diálogo entre inventividade e criatividade.

Contra-hegemonia e universidades populares: UPMPM e ENFF

Ao contrário de que é comum imaginar o conceito de contra-hegemonia não foi formulado por Gramsci, como defende Netto (2008, p. 119). Corresponde a uma interpretação do conceito de hegemonia do filósofo sardo a partir de uma perspectiva crítica, atualizada e, sobretudo estratégica, por parte de inúmeros marxistas, dentre os quais destacamos os brasileiros Carlos Nelson Coutinho (2007), Gaudêncio Frigotto (2010), Virgínia Fontes (2008), Lúcia Neves (2005), José Paulo Netto (2008), Dênis de Moraes (2008), Emir Sader (2004) e os britânicos Raymond Williams (1979) e Terry Eagleton (1997), objetivando traduzir/demarcá-lo, em termos de luta ideológica e material, um projeto antagônico de classe, em relação à hegemonia burguesa. O termo, que se consolidou pelo uso, significa que a luta é contra uma hegemonia estabelecida, uma luta que objetiva a construção de uma nova hegemonia, e que por isso, corresponde a um projeto de classe distinto. Como corresponde a uma interpretação, tal conceito oferece muitas dificuldades para quem se “aventura” a explorar seu (s) significado (s). Além de escassa na literatura marxista, a definição do conceito pode ser encontrada sob os mais distintos espectros político-ideológicos.

Longe de incorporar um neologismo, utiliza-se um conceito legitimado por diversos intelectuais importantes dentro do campo marxista (ainda que poucos o definam), que fazem uso da “contra-hegemonia” querendo apontar para outro projeto de classe, outro mundo possível e urgente. É importante frisar que há debates em torno da questão, com outras expressões diferentes de contra-hegemonia - “outra hegemonia” (SEMERARO, 2009, p. 175), por exemplo – que representam interpretações diferentes sobre o conceito de hegemonia em Gramsci. Nos valemos de contra-hegemonia entendendo que não é o único nem a “melhor” utilização de um conceito derivado de hegemonia, apenas a mais utilizada na literatura marxista.

Daniel Campione (2003, p. 53) utiliza a expressão “hegemonia alternativa¹⁰” como sinônimo de contra-hegemonia, afirmando que só é possível a conversão dos grupos dominados em hegemônicos se estes passarem do plano econômico-corporativo ao plano ético-político (com o vetor “ético” indicando a dimensão intelectual e moral e o vetor “político” o controle do aparato de Estado). De acordo com Eduardo Granja Coutinho (2008, p. 77), parafraseando Marx, é possível afirmar que toda hegemonia “*traz em si o germe da contra-hegemonia. Há, na verdade, uma unidade dialética entre ambas, uma se definindo pela outra. Isto porque a hegemonia não é algo estático, uma ideologia pronta e acabada. Uma hegemonia viva é um processo. Um processo de luta pela cultura*”. E recuperando Raymond Williams, a partir de Chauí (1986, p. 22), frisa que a hegemonia “*deve ser*

¹⁰ Também Emir Sader utiliza esta expressão, ao abordar a questão da luta dos “de baixo” (2005, p. 10).

continuamente renovada, recriada, defendida e modificada e é, continuamente, resistida, limitada, alterada, desafiada por pressões que não são suas” (Ibidem). Para Williams (1979, p. 115-116 “temos então de acrescentar ao conceito de hegemonia o conceito de contra-hegemonia e hegemonia alternativa, que são elementos reais e persistentes na prática”. Por sua vez, Terry Eagleton afirma que “qualquer poder governante é forçado a travar combate com forças contra-hegemônicas de maneiras que provam ser parcialmente constitutivas de seu próprio domínio” (1997, p. 107).

Assim, a hegemonia corresponde à liderança de uma classe e suas frações sobre as demais; corresponde a uma direção política, cultural que é exercida por uma classe em aliança ou não com outras. Logo, um movimento contra-hegemônico sempre compreenderá a luta de classes, significando um projeto distinto de sociedade, como por exemplo, o comunismo em relação ao capitalismo. Desta forma, é fundamental a compreensão de que toda contra-hegemonia é uma luta em duas frentes: a material (que Gramsci chama de “conteúdo”¹¹) e a ideológico-cultural (que Gramsci chama de “forma”). Conquistar a hegemonia significa, para Gramsci, estabelecer uma liderança moral, intelectual, política, difundindo sua própria “concepção de mundo” por toda a sociedade.

Esta breve digressão sobre o conceito de contra-hegemonia nos é cara, na medida em que na tese que desenvolvemos - a partir de uma releitura do conceito de experiência em Walter Benjamin e E. P. Thompson, entendidas respectivamente como *construção de sentidos* e como *sentimento* -, defendemos que Madres e MST, na UPMPM e na ENFF, a despeito das metamorfoses, tensões, recuos, têm ressignificado de forma vigorosa os sentidos da educação popular e questionado profundamente os alicerces (e os *telhados*) das universidades tradicionais latino-americanas, uma vez que renovam o debate sobre o caráter público da educação, reafirmam o direito dos subalternos à educação, à cultura, sob epistemologias que, se não rompem integralmente com *velhas* pedagogias, são capazes de apontar, a partir da práxis política destes dois grandes movimentos sociais, práxis pedagógicas há muito negligenciadas pelos sujeitos políticos mais *clássicos*, como os partidos e os sindicatos.

Se os movimentos sociais combativos do continente entenderam, num contexto de crise do neoliberalismo e ao mesmo tempo da esquerda tradicional no continente, que nas frentes das lutas contra-hegemônicas - as lutas das classes subalternas - é imperioso robustecer os espaços de saber e cultura, não de uma forma endógena apenas, mas *abrindo* estes movimentos para o conjunto da sociedade civil, notadamente seus setores subalternos. Em nossa análise (e na tese isto também é explicitado com mais calma), a UPMPM *largou na frente* neste sentido, em relação à ENFF, não apenas por ser uma universidade com *carreras de grado* formais, mas pela própria concepção das Madres acerca da importância desta abertura, que não é somente estar aberto à entrada de pessoas, mas

¹¹ EAGLETON, 1997, p. 109.

à crítica *de fora*. Ambas as universidades, como fizemos questão de destacar neste artigo, manejam duas dimensões complexas do saber em seus vínculos com a luta política: a formação de quadros e a formação acadêmica. Na ENFF, em nossa opinião mais *opaca* à crítica externa, menos *acessível* em distintos aspectos¹², a formação de quadros é muito mais evidente e constante, sobretudo por conta do *tamanho* do MST em relação às Madres.

Recuperar Marx em *Crítica ao Programa de Gotha* é estritamente necessário, não apenas em sua afirmativa categórica de que “*cada passo do movimento real é mais importante do que uma dúzia de programas*” (2012, p. 20), mas principalmente quando o filósofo alemão defende veementemente que não pode ser o Estado o agente da educação popular, mas o contrário: é justamente o Estado que necessita receber do povo uma educação muito rigorosa (*Ibidem*, p. 46). Madres e MST, espaços oriundos da *plaza* e do solo, na cidade e no campo, de mães órfãs de seus filhos e de camponeses despossuídos de sua terra (a despeito das transformações nestas/destas instituições em nível político, estratégico, organizativo), através de suas universidades populares, ao mesmo tempo que ensaiam novas epistemes e outras pedagogias – que emergem do seio das velhas pedagogias -, forjando “*uma unidade viva que em vão se procura criar nas escolas burguesas*” (GRAMSCI, 1976, p. 97-98)¹³, concretizam (não sem problemas, equívocos e disputas), a urgência de se construir praticamente outros lugares de saber, outras formas de saber, renovando os vínculos indelévels entre educação e sociedade.

Referências

AMPM [Asociación Madres de Plaza de Mayo]. 30.000 Revoluciones. Revista de la Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo, Año 3, Nº 3, agosto 2009.

_____. 30.000 Revoluciones. Revista de la Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo, Año 2, Nº 2, octubre 2008.

BASILE, Teresa. La Universidad Popular de las Madres de Plaza de Mayo: emergencia de nuevas prácticas en cultura y poder en la Argentina de la posdictadura. In: Daniel Mato, coord.: Estudios y Otras Prácticas Intelectuales Latinoamericanas en Cultura y Poder. Caracas: CLACSO, CEAP, FACES, Universidad Central de Venezuela, 2002. p. 67-78. Disponível em: <http://globalcult.org.ve/pdf/Basile.pdf>. Acesso em: ago. 2011.

BOGO, Ademar. Organização política e política de quadros. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

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

¹² Em nosso trabalho de campo detalhamos estas questões de forma minuciosa, apresentando nossas impressões, os relatos e materiais obtidos *in loco*.

¹³ Texto originalmente escrito em 1919 sob o título *A escola de cultura* e publicada em *L'Ordine Nuovo* em 20 de dezembro daquele ano.

____. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica (orgs.). Por uma educação básica do campo. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 87-132.

CAMPIONE, Daniel. Hegemonia e contra-hegemonia na América Latina. In: COUTINHO, C. Nelson e TEIXEIRA, Andréa de P. (orgs.). Ler Gramsci, entender a realidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 51-66.

CHAUÍ, Marilena. *Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

COUTINHO, Carlos Nelson. Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

COUTINHO, Eduardo Granja. Processos contra-hegemônicos na imprensa carioca, 1889/1930. In: Comunicação e contra-hegemonia: processos culturais e comunicacionais de contestação, pressão e resistência. Org. de Eduardo Granja Coutinho. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008. p. 65-89.

EAGLETON, Terry. Ideologia: uma introdução. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista: Editora Boitempo, 1997.

FONTES, Virgínia. Intelectuais e mídia – quem dita a pauta? In: COUTINHO, Eduardo Granja (Org.). *Comunicação e contra-hegemonia: processos culturais e comunicacionais de contestação, pressão e resistência*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008. p. 145-161.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a crise do capitalismo real. São Paulo: Cortez, 2010.

GRAMSCI, Antonio. Escritos Políticos (vol. 2). Lisboa: Editora Seara Nova, 1976.

____. Cadernos do cárcere. Org. de Carlos Nelson Coutinho, Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010 (vol. 2).

LEHER, Roberto; LEITE, Sérgio P.; DE MEDEIROS, Leonilde S. CALDART, Roseli S.; PEREIRA, Isabel B.; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MANACORDA, Mario Alighiero. O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

MARX, Karl. Crítica do Programa de Gotha. São Paulo: Boitempo, 2012.

MAUERSBERGER, Christof. La UPMPM en su función de lugar de encuentro. In: AMPM. 30.000 Revoluciones. Revista de la Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo, Año 3, Nº 3, agosto 2009. p. 67-73.

MONASTA, Atillio. Antonio Gramsci. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MORAES, Denis de. Comunicação alternativa em rede e difusão contra-hegemônica. In: COUTINHO, Eduardo Granja (Org.). Comunicação e contra-hegemonia: processos culturais e comunicacionais de contestação, pressão e resistência. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008. p. 39-64.

MST. Nossa concepção de educação e de escola. In: MST. Dossiê MST Escola: documentos e estudos 1990-2001. Caderno de Educação nº 13. São Paulo: Expressão Popular, 2005a. p. 233-234.

____. Princípios da Educação no MST: Caderno de Educação nº 08. In: Dossiê MST Escola: documentos e estudos 1990-2001. Caderno de Educação nº 13. Edição especial. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2005b. p.159-179.

____. Pedagogia do Movimento Sem Terra: acompanhamento às escolas. Textos do Boletim da Educação nº 8. In: Dossiê MST Escola. Caderno de Educação nº 13. Edição especial. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2005c. p. 235-263.

NETTO, José Paulo. Universidade, caldo de cultura pós-moderno e a categoria de hegemonia. In: COUTINHO, Eduardo Granja (Org.). Comunicação e contra-hegemonia: processos culturais e comunicacionais de contestação, pressão e resistência. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008. p.119-143.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

PIZETTA, Adelar João. Formação e práxis dos professores de escolas de assentamentos: a experiência do MST no Espírito Santo. Dissertação de mestrado. Espírito Santo: Programa de Pós-Graduação em Educação – UFES, 1999.

____. A formação política no MST: um processo em construção. Revista OSAL. Buenos Aires: CLACSO, Ano VIII, nº 22, set. 2007. p. 241-250.

____. Na ENFF o conhecimento constrói consciências. Entrevista à Revista Sem Terra, 2010. Disponível em <http://www.mst.org.br/Na-ENFF-o-conhecimento-constrói-consciências>. Acesso em: jan. 2015.

PRINCESWAL, Marcelo. MST e a proposta de formação humana da Escola Nacional Florestan Fernandes: uma síntese histórica. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana – UERJ, 2007.

SADER, Emir. Hegemonia e contra-hegemonia. In: CECEÑA, Ana Esther (org.). Hegemonias y emancipaciones em el siglo XXI. Buenos Aires: CLACSO, 2004.

SEMERARO, Giovanni. Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006.

____. Libertação e hegemonia: realizar a América Latina pelos movimentos populares. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2009.

____. Construir a democracia popular: a fronteira mais avançada da educação. In: TORRES, Artemis & SEMERARO, Giovanni. Sobre saberes, educação e democracia. Cuiabá: UFMT, 2011a.

____. Filosofia da práxis e as práticas político-pedagógicas populares. Educação e Filosofia Uberlândia, v. 28, n. 55, p. 131-148, jul./dez. 2014.

WILLIAMS, Raymond. Marxismo e literatura. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.