

EDUCAÇÃO, TRABALHO E AUTOGESTÃO NO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST) E NO EJÉRCITO ZAPATISTA DE LIBERACIÓN NACIONAL (EZLN)

Cláudio Rodrigues da Silva (Mestre em Educação); Neusa Maria Dal Ri (Livre-Docente da UNESP, Campus de Marília)
silvanegrao@gmail.com; neusamdr@terra.com.br;
GT8 – Desafios da autogestão

Introdução

Esta pesquisa, documental e bibliográfica, investiga os principais princípios¹ teórico-práticos educacionais do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e do Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN). O principal objetivo do estudo é realizar um cotejamento dos princípios educativos e a forma como se operacionalizam nas experiências educacionais dos movimentos sociais citados e

Esta pesquisa está integrada a projeto mais amplo denominado *Movimentos sociais e educação democrática: antecedentes da pedagogia do trabalho associado* (DAL RI, 2012), que propõe um estudo dos movimentos dos trabalhadores do século XIX, tais como o cartismo britânico, anarquismo, socialismo utópico e marxismo, realizando um cotejamento com movimentos sociais atuais, como o MST e o EZLN, com o objetivo de verificar a existência de proposições comuns e transcendentais nas propostas educacionais desses Movimentos.

Dal Ri (2012) avança a hipótese de que alguns dos principais movimentos sociais de trabalhadores, como os mencionados, elaboraram e implementaram projetos próprios de educação consoantes com as respectivas ideologias e concepções de mundo²;

¹ Mesmo sendo denominados de princípios educativos, esclarece-se que os itens trabalhados foram estabelecidos para fins deste projeto de pesquisa, ou seja, determinados a partir da análise inicial efetuada por Dal Ri (2012; 2013). Isso não significa que esses mesmos itens apareçam nos textos dos Movimentos analisados como princípios, embora possam também ser denominados assim por eles. Não significa também que as categorias utilizadas para nomeação de cada princípio constem nos documentos analisados, nem mesmo que tais categorias tenham uma compreensão unívoca entre todos os Movimentos, não podendo, portanto, serem tomadas nas acepções correntes e atuais, dadas principalmente as especificidades político-ideológicas de cada Movimento.

² Entende-se por ideologia o conjunto de ideias e valores que dão sustentação à determinada visão de mundo. Parte-se do que apontam especialmente Althusser (1999), Mézáros (2006) e Severino (1986). Do ponto de vista macro, visão de mundo é o conjunto de princípios políticos, econômicos e culturais que configura e compõe um sistema de governo, um regime econômico, que resultariam de uma determinada formação econômico-social. Do ponto de vista dos indivíduos, visão de mundo, assim como ideologia, é um sistema teórico-prático de justificação das posições sociais, tendo, portanto, implicações teórico-práticas nos mais diferentes aspectos e instâncias que envolvem as relações sociais (DEMO, 1988).

criticaram/criticam ou negaram/negam o ensino oficial estatal; implementaram, em suas organizações e em suas escolas, a gestão democrática; e empreenderam ações no sentido de articular o ensino ao trabalho produtivo. Com isso, esses Movimentos contribuíram/contribuem para o processo de constituição e de difusão de uma concepção de mundo concernente à classe trabalhadora.

Trabalha-se com a hipótese de que esses Movimentos têm princípios *educativos* comuns. Esses princípios são: a) elaboração e implementação de um projeto próprio de educação conforme as ideologias e as concepções de mundo dos respectivos Movimentos; b) a crítica e/ou negação do ensino oficial estatal; c) implementação da gestão democrática nas associações e escolas dos Movimentos; d) ações visando formar os próprios educadores em consonância com a concepção de educação dos respectivos Movimentos; e) articulação entre ensino e trabalho produtivo. Esses princípios contribuiriam para a constituição e a veiculação de uma concepção de mundo concernente a cada Movimento e à classe trabalhadora.

Levanta-se como hipótese subsidiária que no momento histórico da Revolução Industrial e décadas posteriores, a aplicação dos princípios educativos foi importante para a auto-organização dos trabalhadores com vistas à ajuda mútua, à resistência aos ataques e aos impactos negativos decorrentes do modo de produção capitalista e, conforme a correlação de forças, para avanços políticos, econômicos e culturais, que incidiram e incidem diretamente sobre as condições de vida dos trabalhadores.

A relevância desta pesquisa está configurada, em grande parte, quando analisada no conjunto do projeto amplo, que contempla, de maneira concomitante e articulada, movimentos de trabalhadores: a) de diferentes momentos históricos, perpassando os séculos XIX, XX e XXI, abrangendo diferentes estágios de desenvolvimento do capitalismo e de auto-organização das classes trabalhadoras; b) que envolveram/envolvem amplos contingentes de trabalhadores de diferentes países e continentes; c) extintos e também em atuação; d) de perspectivas político-ideológicas distintas; e) com *locus* de atuação em ambientes diferentes, uns eminentemente urbanos, e outros rurais; f) uns tendo como principal atividade econômica a industrial, outros a agrícola; g) alguns mais heterogêneos em termos de composição étnico-culturais, como é o caso do MST; outros menos heterogêneos, como é o caso do EZLN.

Independentemente de suas especificidades, destaca-se que esses Movimentos têm em comum o fato de serem organicamente vinculados a setores das classes trabalhadoras. Assim, esse aspecto comum é mais relevante que os aspectos específicos que os

diferenciam. Além disso, o interesse desta pesquisa está centrado principalmente na questão educacional, em especial nas propostas e experiências levadas a termo pelos Movimentos.

O complexo de diferenças ou especificidades dos Movimentos não inviabiliza o desenvolvimento de pesquisas, mas, ao invés, provavelmente resultam em análises mais abrangentes e complexas, por conseguinte, aportando dados mais ricos e problematizadores. Desse modo, a pesquisa pode fornecer subsídios que permitiriam análises mais amplas e processuais, em especial no que se refere à autoeducação das classes trabalhadoras e de seus posicionamentos diante do ensino oficial estatal, além de contribuir para a sistematização de dados que demonstrem aspectos do processo de constituição da pedagogia do trabalho associado³, contemplada por Dal Ri (2012).

O EZLN e o MST estão entre os movimentos sociais de trabalhadores de maior expressividade na América Latina (BAUER, 2009; HEISENBECK FILHO, 2007; LÖWY, 2005; PINASSI, 2009), com reconhecimento e repercussão nos âmbitos nacional e internacional, e que influenciam outros movimentos sociais ou coletivos de trabalhadores de diferentes localidades e tendências político-ideológicas. São Movimentos com tempo de atuação superior a três décadas – cujos móveis são decorrentes do processo histórico, da estrutura e da conjuntura do modo de produção capitalista – e que tendem a perdurar, o que permite análises processuais dos respectivos percursos e atuações.

Numa conjuntura com agravamento da crise econômica e política (BEVILAQUA, 2011; PINASSI, 2009), a tendência é de aumento de tensões sociais e, possivelmente, de maior efervescência dos movimentos sociais. Os Movimentos enfrentam perseguições levadas a termo pelo Estado e por setores das classes dominantes, aos seus projetos políticos e educacionais. Numa conjuntura de agravamento da crise econômica e política, a tendência é de aumento de tensões sociais e, possivelmente, de maior efervescência desses Movimentos. Historicamente, em tempos de crises, a tendência é de intensificação do controle e da criminalização das organizações das classes trabalhadoras, inclusive no que tange aos seus projetos educativos, sejam de educação formal ou não formal. Assim, os indicativos são de que o processo de criminalização dos movimentos sociais de trabalhadores mais combativos tende a se intensificar, o que poderá demandar reposicionamento desses Movimentos, o que provavelmente impactará nos respectivos projetos educacionais.

³ Para um estudo do conceito ver Vieitez e Dal Ri (2001; 2009a).

Ainda em relação à relevância, ressalta-se que propostas e experiências de educação – no sentido *lato* desse termo – alternativas ou de resistências, em especial aquelas de iniciativa de trabalhadores e que se contrapõem aos modelos de educação e de sociabilidade hegemônicos vigentes, comumente não encontram espaço na história e nos documentos oficiais estatais (DAL RI; VIEITEZ, 2008). Além disso, na maioria das vezes, pesquisas na área da Educação privilegiam as iniciativas de educação escolar e oficial, especialmente as estatais, embora, em seu Artigo 1º, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) reconheça que a educação extrapola o âmbito escolar, abrangendo também os processos formativos que são desenvolvidos, entre outros espaços, nos movimentos sociais.

Movimentos sociais têm sido um tema candente especialmente na área acadêmico-científica, envolvendo pesquisas nas mais variadas perspectivas político-ideológicas ou teórico-metodológicas.

Martins (2004, p. 13) ressalta “[...] a necessidade das ciências da educação debruçarem-se, de forma sistematizada, sobre o caráter educativo dos movimentos sociais, e sobre as práticas educacionais exitosas presentes em sua dinâmica [...]”.

Bauer (2009, p. 20) entende que

[...] se faz absolutamente imperioso acompanhar e analisar o necessário esforço que os trabalhadores e demais setores populares buscam empreender, na perspectiva de fortalecer sua própria experiência de auto-organização, não apenas no plano corporativo e econômico de seus movimentos sociais, mas também na arena da cultura, da educação, da política, da influência e da disputa por hegemonia na esfera pública.

Os dados resultantes desta pesquisa, concomitantemente aos de outras pesquisas vinculadas ao projeto amplo, poderão oferecer subsídios para análises sobre a pertinência ou exequibilidade de determinadas proposições e experiências educativas empreendidas no decorrer da história por movimentos sociais de trabalhadores. Podem também oferecer subsídios para formulações ou avaliações de políticas educacionais pretéritas, atuais ou vindouras.

Ambos os Movimentos estão em atividade, propiciando, assim, de maneira contínua, elementos e contribuições empíricas para análises da atualidade especialmente. Além disso, dispõem de acúmulo histórico em termos práticos e teóricos, decorrência principalmente das próprias atuações por aproximadamente três décadas.

Dal Ri e Vieitez (2008, p. 28) ressaltam que “[...] a práxis educacional [...] do MST é diferenciada tanto em relação à escola oficial quanto em relação a outras proposições

críticas existentes”, o que torna significativa e pertinente a pesquisa da experiência pedagógica deste Movimento, “[...] dada a sua originalidade e possíveis virtualidades teóricas e práticas”. Dados apresentados por Mendes (2009) e Monteiro (2009) também indicam algo análogo em relação à práxis educacional do EZLN.

Partindo do que apontam Burawoy (2014) e Gramsci (2002), é importante para as classes trabalhadoras o registro dos seus processos de resistências ou de embates, bem como das suas experiências de auto-organização.

Por isso, inclusive, a importância de se pesquisar, de se retomar e de se cotejar princípios constitutivos das propostas e das experiências educacionais dos Movimentos citados, inclusive estabelecendo relações com o ensino oficial, especialmente na atualidade.

1 – Notas sobre o projeto educativo do MST

Fundado oficialmente em 1984, o MST tem como objetivo principal a organização dos trabalhadores na luta em prol da reforma agrária no Brasil. No entanto, o Movimento é decorrência de um processo de gestação que contou com o aporte de movimentos e lutas anteriores. Naquele ano, em um encontro nacional realizado no Município de Cascavel, Estado do Paraná, trabalhadores rurais envolvidos no processo de luta pela democratização da terra e da sociedade “[...] decidem fundar um movimento camponês nacional, o MST, com três objetivos principais: lutar pela terra, lutar pela reforma agrária e lutar por mudanças sociais no país.” (MST, 2010, p. 9).

A educação é considerada pelo MST uma atividade estratégica e tão importante quanto a conquista da terra (CALDART, 1997; STEDILE; FERNANDES, 2001). “A democratização do conhecimento é considerada tão importante quanto a reforma agrária no processo de consolidação da democracia. [...] o MST luta desde 1984 pelo acesso à educação pública, gratuita e de qualidade em todos os níveis [...]” (MST, 2010, p. 23).

O MST possui um projeto próprio de educação e de pedagogia, em consonância com sua concepção de mundo, crítica ao modo de produção capitalista, e que tem por base a democracia, a cooperação, a solidariedade e a posse coletiva dos meios de produção, em especial da terra (CALDART, 1997; STEDILE; FERNANDES, 2001). “Consideramos a educação uma das dimensões da formação, entendida tanto no sentido amplo da formação humana, como no sentido mais restrito da formação de quadros para a nossa organização e para o conjunto das lutas dos trabalhadores.” (MST, 1996, p. 8).

Ainda que atribua significativa importância à escola pública, o MST nega dialeticamente o ensino propiciado pelo Estado às classes trabalhadoras, dados o modo de organização e funcionamento e também a ideologia difundida pela escola estatal (DAL RI; VIEITEZ, 2008). Assim, o MST cria um projeto próprio de educação apontando que “[...] acreditamos que é a educação *do* movimento [...] que pode melhor dar conta das suas demandas de formação [...]” (MST, 1996, p. 6, grifos do autor). “*A escola que cabe na pedagogia do MST é aquela que não cabe nela mesma, exatamente porque assume o vínculo com o movimento educativo da vida, em movimento.*” (MST, 2001, p. 24, grifos do autor).

A gestão democrática é um dos princípios mais importantes do MST, especialmente na educação, em todos os níveis e modalidades, sendo as escolas “[...] geridas pelos próprios alunos [...]” (DAL RI; VIEITEZ, 2008, p. 28). “Considerar a democracia um princípio pedagógico significa dizer que [...] os educandos [...] precisam também, e principalmente, vivenciar um espaço de participação democrática, educando-se pela e para a democracia social.” (MST, 1996, p. 19).

A formação dos próprios educadores é outro princípio crucial para o MST, que tem uma frente de trabalho específica para isso, pois “[...] à medida que o próprio MST faz/gere o seu curso de Magistério, ali estará encarnada a sua dinâmica, o seu processo histórico” (CALDART, 1997, p. 140). Assim, “Ser educador é conseguir apreender a dimensão educativa das ações do Movimento, fazendo delas um espelho para nossas práticas de educação” (MST, 2001, p. 33). Como o Movimento ressalta, “*O MST é o grande educador dos Sem Terra*” (MST, 2001, p. 19, grifos do autor).

A articulação entre ensino e trabalho produtivo também é um princípio elementar do projeto educativo do MST (CALDART, 1997; DAL RI; VIEITEZ, 2008). O MST estabelece “[...] uma intrínseca relação entre educação e trabalho [...] priorizando um envolvimento direto do educando com seus estudos e a realidade da qual faz parte” (BAUER, 2009, p. 93). Conforme o MST (1996, p. 15) na sua proposta de educação “o trabalho tem um valor fundamental. É o trabalho que gera a riqueza; que nos identifica como classe; e que é capaz de construir novas relações sociais e também novas consciências”.

2 – Notas sobre o projeto educativo do EZLN

O EZLN é composto majoritariamente por indígenas e camponeses de diferentes etnias, tendo como espaço territorial de atuação municípios autônomos rebeldes zapatistas (Marez) no Estado de Chiapas, México, e como principal referência Emiliano Zapata, uma das principais lideranças da Revolução Mexicana de 1910 (HILSENBECK FILHO, 2007; MENEZES NETO, 2013).

Mesmo que seu processo de gestação remonte à década de 1980, o EZLN tornou-se ampla e internacionalmente conhecido em 1994, quando os zapatistas realizaram um levante, entrando em conflito com forças armadas mexicanas, grupos paramilitares, entre outros (HILSENBECK FILHO, 2007; MENEZES NETO, 2013).

Nosotros somos los zapatistas del EZLN, aunque también nos dicen ‘neo zapatistas’. Bueno, pues nosotros los zapatistas del EZLN nos levantamos en armas en enero de 1994 porque vimos que ya está bueno de tantas maldades que hacen los poderosos, que sólo nos humillan, nos roban, nos encarcelan y nos matan, y nada que nadie dice ni hace nada. Por eso nosotros dijimos que ‘¡Ya Basta!’, o sea que ya no vamos a permitir que nos hacen menos y nos traten peor que como animales. Y entonces, también dijimos que queremos la democracia, la libertad y la justicia para todos los mexicanos, aunque más bien nos concentramos en los pueblos indios. Porque resulta que nosotros del EZLN somos casi todos puros indígenas de acá de Chiapas, pero no queremos luchar sólo por su bien de nosotros o sólo por el bien de los indígenas de Chiapas, o sólo por los pueblos indios de México, sino que queremos luchar junto con todos los que son gente humilde y simple como nosotros y que tienen gran necesidad y que sufren la explotación y los robos de los ricos y sus malos gobiernos aquí en nuestro México y en otros países del mundo. (EZLN, 2005, p. 1-2)

Os Marez estão entre os principais desdobramentos desse levante (HILSENBECK FILHO, 2007; MENEZES NETO, 2013).

Bueno, pues empezamos entonces a echarle ganas a los municipios autónomos rebeldes zapatistas, que es como se organizaron los pueblos para gobernar y gobernarse, para hacerlos más fuertes. Este modo de gobierno autónomo no es inventado así nomás por el EZLN, sino que viene de varios siglos de resistencia indígena y de la propia experiencia zapatista, y es como el autogobierno de las comunidades. O sea que no es que viene alguien de afuera a gobernar, sino que los mismos pueblos deciden, de entre ellos, quién y cómo gobierna, y si no obedece pues lo quitan. O sea que si el que manda no obedece al pueblo, lo corretean, se sale de autoridad y entra otro. (EZLN, 2005, p. 5)

Os principais móveis de luta e de reivindicações zapatistas são “[...] techo, tierra, trabajo, alimento, salud, educación, información, cultura, independencia, democracia, justicia, libertad y paz. Una nueva Constitución que reconozca los derechos y libertades del pueblo, y defienda al débil frente al poderoso.” (EZLN, 2005, p. 20).

Como decorrência, autonomia, autogestão e autodeterminação dos povos são princípios basilares dos zapatistas, que têm ideologia e concepção de mundo próprias. Por isso a democracia direta e local é um princípio elementar deste Movimento. As pessoas que ocupam cargos de liderança ou de comando são eleitas e devem apresentar satisfações cotidianas às comunidades e podem ter seus mandatos revogados a qualquer momento, conforme as decisões dessas comunidades, o que reitera o princípio do mandar obedecendo, elementar para os zapatistas (AGUIRRE ROJAS, 2008; BRANCALEONE, [s. d.]; HEISENBECK FILHO, 2007; MENDES, 2011; MENEZES NETO, 2013; SPINELLI, 2010). Um dos principais lemas dos zapatistas é a mudança por baixo e pela esquerda, com vistas a um mundo onde caibam todos os mundos (AGUIRRE ROJAS, 2008; HILSENBECK FILHO, 2007).

Ainda que composto majoritariamente por indígenas e camponeses e que dê forte ênfase à questão indígena, esse Movimento, pelos móveis que adota, extrapola particularismos (ANJOS, 2013; BRANCALEONE, [s. d.]; HILSENBECK FILHO, 2007; MONTEIRO, 2011; SCHILLING; SANTOS, 2008; SPINELLI, 2010), abrangendo interesses passíveis de extensão, se não a todas as classes trabalhadoras, ao menos a parte significativa delas.

Os indicativos são de que, por possuir ideologia e concepção de mundo próprias, o EZLN depara-se com a necessidade de negar a educação estatal e de constituir o próprio projeto educacional.

O Movimento tem uma concepção própria de educação, que é executada por intermédio de escolas próprias bilíngues primárias e secundárias. Dada a ênfase zapatista na defesa da autonomia, as escolas assumem características diferentes, conforme as necessidades e decisões das respectivas comunidades (MENDES, 2009; SANTOS, 2008; SANTOS; SCHILLING, 2008; SPINELLI, 2010).

Por ter uma concepção própria de educação, o Movimento nega incondicionalmente o ensino oficial estatal, recusando-se a receber recursos do Estado (MONTEIRO, 2011), que, por sua vez, não reconhece as escolas zapatistas e, assim, não certifica seus estudantes, certificação que não interessa ao Movimento (MENDES, 2009; 2011; MENEZES NETO, 2013).

Nos Marez as escolas rompem com a política educacional oficial do Estado (MENEZES NETO, 2013). Essa ruptura decorre não só da negativa e do descaso do Estado, que não propicia escolas e ensino em condições adequadas às necessidades das comunidades indígenas, mas principalmente porque o ensino oficial estatal opera na lógica

das classes dominantes. Além disso, o ensino oficial estatal é homogeneizador, discriminatório e não respeita as diferentes etnias e culturas dos povos indígenas, a começar pela língua oficial imposta, o espanhol, desconhecida ou mesmo não utilizada por significativo percentual de povos indígenas (ANJOS, 2013; MENEZES NETO, 2013; MONTEIRO, 2011; SANTOS, 2008). O preconceito e a discriminação dos povos indígenas e de mestiços perpassam a história do México (BRANCALEONE, [s. d.]; DE FAZIO, 2007).

Uma das características elementares das escolas zapatistas é a gestão democrática. Como em outras instâncias das organizações zapatistas, prevalece o princípio do mandar obedecendo, uma práxis que se contrapõe à visão burocrática de gestão, típica das escolas estatais especialmente. As escolas zapatistas estão sob efetivo controle das respectivas comunidades onde estão instaladas, que decidem todos os assuntos atinentes à educação. As escolas trabalham na perspectiva da autogestão, sendo os assuntos decididos em assembleia pelas comunidades, responsáveis pelo autossustento das escolas, inclusive no que se refere ao provimento de educadores. Em conformidade com a concepção de mundo do EZLN, a consulta popular – com poder de deliberação em todas as instâncias, inclusive na educação – é sistemática e a política é parte integrante do cotidiano de toda a comunidade (BRANCALEONE, [s. d.]; HILSENBECK FILHO, 2007; MENDES, 2009; MENEZES NETO, 2013).

Os promotores, isto é, os educadores, das escolas zapatistas são formados pelo próprio Movimento, em conformidade com a ideologia e a concepção de mundo zapatistas. Os educadores são eleitos e nomeados pelas respectivas comunidades. Os educadores não são assalariados e não desfrutam de privilégios em decorrência da função exercida, mas recebem algum apoio material das comunidades pelo trabalho desenvolvido. No entanto, como as demais pessoas da comunidade, não são isentos de executar trabalhos na produção. Além disso, precisam participar do governo local. Ser educador implica ensinar não apenas conteúdos escolares, mas também desenvolver a autonomia própria e dos estudantes (MENEZES NETO, 2013).

Até mesmo pela forma de organização social e pelo modo de produzir típicos das culturas e etnias indígenas da região ou dos Marez, a relação entre trabalho e educação é orgânica, ou seja, faz parte do cotidiano, pois o trabalho é uma necessidade para toda a comunidade responsável pela produção de grande parte dos itens necessários à vida material (HILSENBECK FILHO, 2007; MENEZES NETO, 2013; MONTEIRO, 2011;

SANTOS, 2008). Ressalta-se que o Movimento tece severas críticas à lógica do mercado de trabalho, bem como à educação que se submete a essa lógica.

Em síntese, o EZLN visa uma educação baseada em usos e costumes indígenas, conforme cada etnia, que atenda às necessidades das comunidades locais, que seja organicamente vinculada ao cotidiano e às lutas políticas, assim como à ideologia e à concepção de mundo zapatistas.

3 - Estabelecendo relações entre os projetos educativos do MST e do EZLN

Os indicativos são de que o MST e o EZLN apresentam algumas características comuns, em termos de princípios, não obstante as especificidades e diferenças teórico-práticas relativas às respectivas ideologias e concepções de mundo.

Ambos atuam organicamente nas esferas da política, da economia e da cultura (DAL RI; VIEITEZ, 2008; HILSENBECK FILHO, 2007; MENDES, 2009), considerando, direta ou indiretamente, questões ligadas à categoria classe social, articulada e simultaneamente a outras questões que comumente os denominados novos movimentos sociais trabalham de forma isolada ou exclusiva, como, por exemplo, territorialidade, identidade, gênero, sexualidade, meio ambiente, etnia, cultura, entre outras. Ou seja, MST e EZLN trabalham na perspectiva da totalidade, articulando dialeticamente a unidade e a diversidade, o geral e o particular.

Tanto o EZLN quanto o MST tecem severas críticas ao modo de produção capitalista e têm entre seus principais móveis a democracia, o poder popular. Assim, contraditoriamente, lutam não só pela implementação ou por avanços em termos de direitos políticos, econômicos e sociais, mas também contra a negação, pelo Estado e pelas classes dominantes, de determinados direitos apresentados como inerentes à cidadania nos moldes liberais, pautada pelo individualismo, pela mercantilização de todas as instâncias da vida social. Como contraponto esses Movimentos adotam práticas e apresentam reivindicações que remetem a uma concepção crítica de cidadania, baseada na solidariedade, na cooperação, na coletividade, entre outros valores, numa lógica que tende a se distanciar da do capital (HILSENBECK FILHO, 2007; MENDES, 2009; SANTOS, 2008; SANTOS; SCHILLING, 2008).

Os dois Movimentos defendem a igualdade real, o trabalho coletivo, a posse coletiva da terra, a sustentabilidade, entre outras questões que são contrárias à lógica do capital (HILSENBECK, 2007; MENDES, 2009; MENEZES NETO, 2013; MONTEIRO,

2011). Com isso, até por necessidade de sobrevivência, tensionam os principais pressupostos do Estado Democrático de Direito.

Ambos têm o campo como território de atuação e têm suas produções baseadas predominantemente em atividades agrícolas.

Esses Movimentos implementam ações no sentido de conseguirem conquistar melhores condições de vida, não só para seus membros, mas também para outros setores das classes trabalhadoras. Desenvolvem e têm potencial para a realização de atividades em cooperação com outros setores, coletivos ou movimentos sociais de trabalhadores, nacionais ou internacionais, o que apontaria para um processo de aproximação de distintos segmentos das classes trabalhadoras. Fazem a crítica à globalização e ao imperialismo, às políticas do capitalismo neoliberal, em especial a privatização e a mercantilização de todas as instâncias da vida social, principalmente da natureza, o que inclui a vida humana (HILSENBECK FILHO, 2007; MENDES, 2009; SPINELLI, 2010).

Ambos são considerados, conforme a perspectiva de análise adotada, como ecléticos e heterodoxos (ANJOS, 2013; HILSENBECK FILHO, 2007; MENEZES NETO, 2013; SANTOS; SCHILLING, 2008; SPINELLI, 2010), com perspectivas teórico-práticas que se diferenciam entre si, porém, com alguns referenciais em comum, como, por exemplo, Freire, Guevara, Martí, Marx e Ponce (MENDES, 2009; VIEITEZ; DAL RI, 2009b). Eles foram criados nas últimas décadas do século XX, momento de implementação ou de intensificação de políticas de capitalismo neoliberal e de agravamento das condições de vida de amplos setores das classes trabalhadoras, em países periféricos do capitalismo. A criação desses Movimentos indica a capacidade e a disposição de auto-organização de setores das classes trabalhadoras visando enfrentar o capital.

Ainda que haja consonância no que se refere a alguns pontos e que ambos façam críticas ao modo de produção capitalista – em especial no que se refere a questões, como, por exemplo, propriedade, trabalho, produção, distribuição e consumo –, em última análise, os indicativos são de que, principalmente pela divergência em termos de concepção de poder e pela forma de relação com o Estado, há significativas diferenças em termos de teóricos e de ideologias e, por conseguinte, de táticas e de estratégias, portanto, de operacionalização de seus projetos políticos e educativos.

Outro ponto comum a esses Movimentos e que, em alguma medida, pode impactar inclusive em os seus projetos educativos, é que eles enfrentam dificuldades de variadas ordens, especialmente financeiras e políticas para levarem adiante seus projetos; enfrentam desafios que extrapolam o âmbito nacional, empreendem lutas de resistência, tensionam os

pressupostos do Estado capitalista, os aparatos repressivos e ideológicos estatais e privados, contabilizando derrotas, mas também importantes conquistas para seus membros e, em certos casos, para outros setores das classes trabalhadoras.

Também no que se refere à educação verifica-se um conjunto de pontos convergentes entre o MST e o EZLN, em especial no que tange aos princípios que, na hipótese de Dal Ri (2012), são transcendentais e comuns aos movimentos sociais de trabalhadores mencionados, desde os primórdios do capitalismo industrial.

Todavia, como apontado, há indicativos de que, em termos de operacionalização, até mesmo pelas diferentes teorias e ideologias desses Movimentos, esses princípios apresentem significativas diferenças entre MST e EZLN (MENDES, 2009), assim como foi possível constatar no cotejamento das propostas dos owenistas, dos cartistas e do MST (SILVA, 2014).

Outros pontos que resultariam em significativas diferenças entre MST e EZLN estão relacionados a questões étnico-culturais e também às estruturas jurídico-políticas dos respectivos Estados Nacionais. A questão da territorialidade seria outro fator que parece contribuir para essas diferenciações, já que o EZLN tem como base principal de atuação os Marez, enquanto o MST tem como base acampamentos ou assentamentos da reforma agrária (MENDES, 2009; SPINELLI, 2010).

Consideram-se, ainda, as necessidades, os limites e as potencialidades desses Movimentos, decorrentes do tempo de existência e de atuação, pois há indicativos de que, mesmo sendo a educação inerente aos seus projetos políticos, conforme foram crescendo, as demandas também foram sendo expandidas e complexificadas, o que repercute também na educação, resultando inclusive na criação de escolas ou de um sistema próprio de educação (DAL RI; VIEITEZ, 2008; MENDES, 2009; MENEZES NETO, 2013) abrangendo diferentes níveis ou modalidades, como é o caso do MST.

Todavia, em relação à educação ressalta-se uma diferença elementar entre os Movimentos. Enquanto o EZLN nega incondicionalmente o ensino oficial estatal, o MST, inclusive pelas suas matrizes teóricas e também por força da legislação nacional (BRASIL, 1988; 1990; 1996), nega dialeticamente o ensino oficial estatal. O MST tenta – com casos exitosos – ocupar, isto é, conquistar a hegemonia em escolas estatais e, conforme as condições objetivas e subjetivas, implementar seus princípios educativos (CASA, 2005; DAL RI; VIEITEZ, 2008; MARTINS, 2004; SANTOS, 2010).

A educação é um ponto basilar do projeto político desses Movimentos. A rigor, trata-se de autoeducação, já que esses Movimentos não só tecem severas críticas ou mesmo

recusam o Estado enquanto educador de seus membros e das classes trabalhadoras, mas entendem-se e atuam como autoeducadores, pela própria vivência cotidiana dos respectivos princípios, valores, ideologias e lutas dos Movimentos. Isso remete à questão do currículo oculto, segundo Dal Ri e Vieitez (2008), um importante elemento educativo nas organizações.

O MST apresenta sua educação como *omnilateral* (SILVA, 2014), enquanto o EZLN apresenta a sua como *integral* (MENDES, 2009). Em comum entre essas concepções está a recusa a uma educação unilateral, visando à formação para o mercado de trabalho e baseada na ideologia e na concepção de mundo dominantes.

Para esses Movimentos a educação não é um fim, mas um meio para o desvendamento da realidade, para a instrumentalização de seus membros para as lutas políticas, entre outros objetivos. Trata-se de uma educação ampla, para além da sala de aula ou da escola, uma educação que visa à transformação das pessoas e da sociedade, que difunda novos valores com vistas a novas relações sociais, de maneira que as novas gerações sejam educadas, desde tenra idade, na luta e com base nas ideologias e concepções de mundo dos respectivos Movimentos (DAL RI; VIEITEZ, 2008; HILSENBECK FILHO, 2007; MENDES, 2009; MENEZES NETO, 2013; SANTOS, 2008), que divergem e recusam a ideologia e a concepção de mundo veiculadas pelo ensino oficial estatal.

O EZLN faz menção a uma educação que esteja a serviço dos *povos*, enquanto o MST reivindica uma educação que atenda aos interesses das *classes trabalhadoras*. Em última instância, esses Movimentos colocam em tela a função social da educação e da escola, o que já era recorrente, segundo Flett (2006) e Silva (2014), entre setores ou Movimentos das classes trabalhadoras no século XIX.

Os Movimentos, e por extensão, seus projetos educacionais, são combatidos, direta ou indiretamente, pelo Estado e pelas classes dominantes (MENDES, 2009; 2011; MENEZES NETO, 2013; MST, 2009; 2011), o que também ocorria com os cartistas e com os owenistas (SILVA, 2014).

O MST e o EZLN entram em conflito não só com as estruturas jurídico-políticas dos Estados Nacionais e com interesses das classes dominantes locais, mas defrontam-se principalmente com corporações transnacionais (ANJOS, 2013; MENEZES NETO, 2013) que, dada a dinâmica da divisão internacional da produção, expandem cada vez mais suas áreas de influência e de exploração, demandando, em escalas cada vez maiores, terra, água

e outros recursos naturais, além de força de trabalho em conformidade com o sistema produtivo dominante.

4 – Autogestão da educação e do trabalho

A autogestão – com diferentes nuances, conforme os diferentes Movimentos e momentos históricos – em especial no que se refere à educação e ao trabalho, é uma questão central entre diversos movimentos sociais de trabalhadores, permeando debates desde o século XIX, especialmente entre anarquistas e marxistas. Na atualidade, a temática da autogestão está presente entre alguns segmentos das classes trabalhadoras, como, por exemplo, entre setores da economia solidária, fábricas recuperadas, fábricas ocupadas, MST, EZLN, entre movimentos sociais ou organizações de trabalho associado (DAL RI, 2012; DAL RI; VIEITEZ, 2008; SARDÁ; NOVAES, 2012; VIEITEZ; DAL RI, 2009a).

A autogestão é fundamental para a auto-organização, em termos políticos, econômicos ou culturais, das classes trabalhadoras, estando diretamente relacionada com a questão da desalienação – ainda que germinalmente – tanto no que se refere ao processo quanto no que se refere ao produto do trabalho (MÉSZÁROS, 2002; SARDÁ; NOVAES, 2012).

A educação – no sentido *lato* deste termo, ou seja, tanto a educação formal, quanto a não formal ou a informal – pode cumprir papel elementar para o processo educativo autogestionário. Assim, para a execução de uma educação emancipatória ou autogestionária é condição imprescindível o descarte da gestão tipicamente empresarial-capitalista e a implementação de uma gestão democrática.

A concepção de gestão precisa ser consoante com a finalidade a que se propõe a educação. Por isso a necessidade da articulação e da coerência entre o currículo formal e o currículo oculto, pois se se tem como objetivo educar com vistas a uma sociedade democrática ou autogerida, a própria escola – e, por conseguinte, seu modelo de organização, gestão e funcionamento – tem que necessariamente ser pautada por princípios democráticos ou autogestionários, pois, como ressaltam Dal Ri e Vieitez (2008), as relações sociais que se estabelecem no interior da escola são um importante currículo oculto, tendo, portanto, alto potencial educativo.

Gramsci (2006) chama a atenção para o potencial do ensino oficial, (auto)apresentado como democrático, no processo de perpetuação das desigualdades

sociais, inclusive porque esse ensino privilegia a satisfação de interesses práticos imediatos.

Numa perspectiva de emancipação das classes trabalhadoras, faz-se necessária uma educação unitária e democrática, que os capacite para serem governantes, pois, conforme Gramsci (2006, p.50),

[...] a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado o aprendizado gratuito das capacidades e da preparação técnica geral necessárias a essa finalidade.

Porém, no sistema do capital o tipo de educação propiciado às classes trabalhadoras é concebido e executado com vistas, dentre outros objetivos, à perpetuação da divisão hierárquico-vertical entre governantes e governados e, por conseguinte, à perpetuação dos trabalhadores na condição de subalternos. Segundo Gramsci (2006) “A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio [...]”.

A sociedade atual e suas variadas instituições são dominadas por práticas heterogestionárias, característica estruturante da reprodução das relações sociais capitalistas (SARDÁ; NOVAES, 2012).

Desde a família, a igreja, as relações amorosas, a escola e a universidade, os locais de trabalho, os sindicatos e os partidos, o Estado etc., tudo parece contaminado pelo espírito da hierarquia, o culto ao chefe, a divisão técnica do trabalho que parcela os sujeitos sociais e infinitas especialidades etc., dando a impressão de ser esta a única forma possível e eficaz de organização para as relações sociais de produção da vida material e social. Em alguma medida, o capital conseguiu difundir e ‘convenceu-nos que a heterogestão é necessária pela sua superioridade técnica, camuflando dessa maneira a sua natureza histórica e política, seu mecanismo de controle, exploração e opressão’. (SARDÁ; NOVAES, 2012, p. 154)

No contrafluxo do *modus operandi* heterogestionário, existem experiências autogestionárias que vêm sendo implementadas por diferentes setores das classes trabalhadoras, em especial pelas organizações de trabalho associado, em diferentes locais do mundo, e que vêm contribuindo para avanços teórico-práticos de Movimentos de trabalhadores que implementam ações no sentido anticapitalista e de questionamento do sistema inerentemente heterogestionário e hierárquico-vertical.

Assim, experiências realizadas pelo MST e pelo EZLN, não sem adversidades ou contradições, que partem das condições reais e dos respectivos territórios, são exemplos de ações que podem contribuir para o processo de emancipação das classes trabalhadoras e para avanços do trabalho associado.

Considerações finais

Os dados levantados em pesquisa anterior (SILVA, 2014) indicam que os princípios educativos especificados estão, desde a Revolução Industrial, presentes em diferentes iniciativas educacionais de setores das classes trabalhadoras, como, por exemplo, os cartistas britânicos, os utópicos owenistas e o MST. Já os dados levantados até o momento relativos a esta pesquisa indicam a pertinência da hipótese aventada por Dal Ri (2012) também no que se refere ao MST e ao EZLN. Esses princípios seriam, portanto, transcendentais e comuns aos Movimentos mencionados, estando relacionados ou condicionados principalmente pelas condições objetivas e subjetivas dos trabalhadores, assim como pela correlação de forças em cada conjuntura.

Em última instância, esse conjunto de princípios, se levado ao extremo de suas potencialidades, contribui para o processo educativo numa perspectiva democrática ou autogestionária e aponta para um processo, ainda embrionário, de superação da alienação do trabalho e de construção do trabalho associado. A continuidade da pesquisa possibilitará aprofundar o cotejamento dos princípios educativos do MST e do EZLN, bem como eventuais mudanças teórico-práticas no que se referem aos respectivos projetos educacionais.

Referências

AGUIRRE ROJAS, C. A. *Mandar obedecendo: las lecciones políticas del neozapatismo mexicano*. México, DF: Contrahistorias, 2008.

ALTHUSSER, L. *Sobre a reprodução*. Petrópolis: Vozes, 1999.

ANJOS, D. M. P. Pequena crítica contra um grande prejuízo: totalidade e classe social contra o reducionismo cultural nas análises do EZLN. *Aurora*, Marília, v. 7, p. 103-114, 2013. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/aurora/article/viewArticle/3416>>. Acesso em: 3 abr. 2014.

BAUER, C. *Educação, terra e liberdade: princípios educacionais do MST em perspectiva histórica*. São Paulo: Pulsar; Xamã, 2009.

BEVILAQUA, A. P. *A crise do capital em Marx e suas implicações nos paradigmas da educação: contribuição ao repensar pedagógico do século XXI*. Fortaleza: Editora da Universidade Federal do Ceará, 2011.

BRANCALEONE, C. *Os zapatistas e o significado da experiência de autogoverno indígena e camponesa no México contemporâneo*. [s.d.] [s. 1.] p. 1-23. Disponível em: <http://api.ning.com/files/JBQFk69Zn3WOpCPpXuxBPnLy*iTyAW0yeAu0DvX7pdsy7IgkUh3yirvARRgKtZtGbT18OBiP1INvPUPDCI-ESBy2GwqTfTcM/zapatistas.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2014.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/publicacaoLegislacaoAnotada/anexo/Completo.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2013.

_____. *Lei nº 9.394, de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 7 abr. 2012.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente (1990)*. Disponível em: <<http://9cndca.sdh.gov.br/legislacao/Lei8069.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2013.

BURAWOY, M. *Marxismo sociológico: quatro países, quatro décadas, quatro grandes transformações e uma tradição crítica*. São Paulo: Alameda, 2014.

CALDART, R. S. *Educação em movimento: formação de educadoras e educadores no MST*. Petrópolis: Vozes, 1997.

CASA, V. M. *Políticas educacionais no município de Rosana: a municipalização da educação nas escolas de ensino fundamental do Assentamento Gleba XV de Novembro – um projeto de política social?* 2005. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

DAL RI, N. M. Movimentos sociais e educação democrática: antecedentes da pedagogia do trabalho associado. In: ELISALDE, R.; DAL RI, N. M.; AMPUDIA, M.; FALERO, A., PEREYRA, K. (Orgs.). *Movimientos sociales, educación popular y trabajo autogestionado en el Cono Sur*. Buenos Aires: Buenos Libros, 2013, v. 1, p. 97-132.

_____. Movimentos sociais e educação democrática: antecedentes da pedagogia do trabalho associado. *Projeto de Pesquisa*. Marília, 2012.

_____; 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.

DE FAZIO, A. H. P. Emiliano Zapata: Representações no cinema e na fotografia. In: SEMANA DE HISTÓRIA: PENSANDO O BRASIL NO CENTENÁRIO DE CAIO PRADO JR., 24., 2007, Assis. *Anais...* Assis, 2007. Disponível em: <<http://www.assis.unesp.br/Home/Eventos/SemanadeHistoria/andrea.PDF>>. Acesso em: 29 mar. 2014.

DEMO, P. *Introdução à metodologia da ciência*. São Paulo: Atlas, 1988.

EJÉRCITO ZAPATISTA DE LIBERACIÓN NACIONAL (EZLN). *Sexta Declaración de la Selva Lacandona*. México, 2005. Disponível em: <<http://www.cedoz.org/site/content.php?doc=64&cat=10>>. Acesso em: 7 abr. 2014.

FLETT, K. *Chartism after 1848: The working class and the politics of radical education*. Thowbridge: The Merlin Press, 2006.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. 5.

_____. *Cadernos do cárcere*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. v. 2.

HILSENBECK FILHO, A. M. *Abaixo e à esquerda: uma análise histórico-social da práxis do Exército Zapatista de Libertação Nacional*. Marília, 2007. 247 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, *Campus* de Marília.

LÖWY, M. *Ecologia e socialismo*. São Paulo: Cortez, 2005.

MARTINS, F. J. *Gestão democrática e ocupação da escola: o MST e a educação*. Porto Alegre: EST, 2004.

MENDES, C. F. *Pra Solettrar a Liberdade: as propostas educacionais dos zapatistas no México e dos sem-terra no Brasil na década de 90*. 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/primeirosimposio/completos/cleciomendes.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2014.

_____. Os Zapatistas e o Estado: um diálogo truncado e a busca por uma educação autônoma. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA: HISTÓRIA E MÍDIA, 2., 2011, Jataí. *Anais...*, Jataí, 2011.

Disponível em: <<http://www.simposioproducaosocial.org.br/Trabalhos/104.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2014.

MENEZES NETO, A. J. O zapatismo e a educação: o marxismo e o indigenismo na América Latina. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E O MARXISMO 2013: MARX HOJE, 130 ANOS DEPOIS, 2013, Niterói. *Anais...*, Niterói, 2013. Disponível em: <<http://www.uff.br/niepmarxmarxismo/MM2013/Trabalhos/Amc253.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2014.

MÉSZÁROS, I. *Para além do capital*. Rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2002.

_____. *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo, 2006.

MONTEIRO, E. B. Considerações sobre o Zapatismo enquanto movimento social e as ideias de autonomia e democracia a partir de uma breve experiência etnográfica. *Cadernos do LEME*, Campo Grande, p. 56-69, jun. 2011. Disponível em: <<http://www.leme.ufcg.edu.br/cadernosdoleme/index.php/e-leme/article/view/32>>. Acesso em: 18 mar. 2014.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). *Fechar escolas itinerantes é atacar a escola pública*. Brasília-DF, 2009. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/node/6509>>. Acesso em: 25 nov. 2010.

_____. “*Fechar escola é crime!*”. 2011. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/campanha-fechar-escola-e-crime-mst>>. Acesso em: 16 jul. 2012.

_____. *MST – Lutas e conquistas*. São Paulo: MST, 2010.

_____. Pedagogia do Movimento Sem Terra – Acompanhamento às escolas. *Boletim da Educação*. Porto Alegre, n. 8, jun., 2001.

_____. *Princípios da educação no MST*. Porto Alegre: MST, 1996.

PINASSI, M. O. *Da miséria ideológica à crise do capital: uma reconciliação histórica*. São Paulo: Boitempo, 2009.

SANTOS, A. R. *A gestão educacional do MST e a burocracia do Estado*. 2010. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação: conhecimento e inclusão social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas, Belo Horizonte.

SANTOS, J. S. O movimento zapatista e a educação: direitos humanos, igualdade e diferença. 2008. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/.../Juliana_da_Silva_Santos.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2014.

SARDÁ, M.; NOVAES, H. T. O sentido histórico da autogestão. In: BENINI, É. A. et al. (Orgs.). *Gestão pública e sociedade: fundamentos e políticas públicas de economia solidária*. São Paulo: Outras Expressões, 2012. p. 153-186.

SCHILLING, F. I.; SANTOS, J. S. Direitos Humanos, igualdade e diferença: as tensões em torno das relações de gênero no Movimento Zapatista. *Org & Demo*, Marília, v. 9, p. 75-94, 2008. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/orgdemo/article/viewFile/53/234>>. Acesso em: 14 jan. 2014.

SEVERINO, A. J. *Educação, ideologia e contra-ideologia*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

SILVA, C. R. *Educação e trabalho em movimentos sociais: princípios educativos transcendentais e comuns ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), aos Socialistas Utópicos Owenistas e aos Cartistas Britânicos*. Marília, 2014. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Marília.

SPINELLI, L. G. Zapatismo, autonomia e territorialidade da luta social. In: SIMPÓSIO LUTAS SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA, 4., 2010, Londrina. *Anais...*, Londrina, 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/anais_ivsimp/gt1/16_lucasspinelli.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2014.

STEDILE, J. P.; FERNANDES, B. M. *Brava gente* – a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

VIEITEZ, C. G.; DAL RI, N. M. *Mudança social na América Latina, trabalho associado e educação*. Araraquara: Junqueira & Marin; Marília: Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia, 2009a.

_____; _____. *Trabalho associado* – cooperativas e empresas de autogestão. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____; _____. Transcendências do trabalho alienado, educação e trabalho associado na América Latina. *Revista Acadêmica PROCOAS-AUGM*. Montevideo, v. 1, n. 1, nov., p. 21-47, 2009b. Disponível em: <<http://www.grupomontevideo.edu.uy/docs/boletin.%20procoas.pdf>>.