

## Educação e liberdade: a circulação do pensamento pedagógico no Mercosul durante os anos de abertura política.

André Gustavo Ferreira da Silva

### **Abstract:**

In this article we explore the notion of freedom expressed in the pedagogical thinking of the MERCOSUR countries (Argentina, Paraguay, Uruguay and Brazil) during the re-democratization period. We do a comparative study with emphasis on the ideas of autonomy and democracy in the current era. It is methodologically supported by bibliographic research using periodicals of large circulation in the pedagogical environment. It is concluded that the integration of pedagogical ideas in the region was driven by the connection of the teacher union movement, the progressive Catholic Church and even the conjunction of interests of sectors linked to private schools. The idea of liberty was represented through the defense of private freedom advocated by school owners, and also defended through the rereading of the New School by the middle sector of society. It was also understood as revolution of capitalist structures by the teacher union movement - which proposed the pedagogical process as counter-hegemonic - and as liberation by educators linked to Freire.

**Keywords:** freedom, re-democratization, 1980's, periodicals, MERCOSUL, integration.

O objeto deste artigo é a noção de liberdade que circulava no pensamento pedagógico de países do MERCOSUL (Argentina, Paraguai, Uruguai e Brasil) durante o período de redemocratização. Objetivamos desenvolver um estudo comparativo acerca do pensamento pedagógico nos referidos países durante os anos de abertura política, destacando as ideias de autonomia e democracia correntes na época. O trabalho se insere no campo da história das ideias, demonstrando, via a variação do conceito de liberdade, as nuances da realidade social e pedagógicas daqueles países durante a década de 1980, período marcado pelo processo de redemocratização política na região. Entendendo que a diversidade de acepções do conceito de liberdade corresponde aos modos de representação expressos por determinados grupos em relação à construção política da autonomia individual e coletiva constituída em meio aos esforços de redemocratização. Metodologicamente, apoia-se em pesquisa bibliográfica, utilizando prioritariamente periódicos de grande circulação no meio pedagógico dos países estudados. Justifica-se tal procedimento pela ampla circulação dos periódicos investigados tanto nas suas nações de origem quanto em outras da região. A pesquisa da qual resulta este trabalho foi produzida com o apoio do

Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq/Brasil), que possibilitou os meios para o levantamento de fontes bibliográficas em importantes acervos nos países aqui relacionados.

A contextualização histórica pressupõe que os anos de 1980 são o tempo de tensões políticas que culminam na derrocada dos governos ditatoriais na Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai. A suspensão do Ato Institucional N°5 (AI5) no Brasil, as mobilizações populares no Uruguai, a traumática Guerra das Malvinas na Argentina, anunciam as crises políticas que marcam o período, que, simbolicamente, se encerra com a tardia derrubada de Alfredo Stroessner no Paraguai, em 1989.

A partir das fontes acionadas, o desenvolvimento deste texto busca consubstanciar respostas às seguintes questões: como se representava a ideia de liberdade no pensamento pedagógico após o período ditatorial? Como se expressava a integração do ideário pedagógico no MERCOSUL? Quais as especificidades nas formas de recepção à ideia de democracia e ao pensamento gramsciano e freireano na região?

Apesar de estarmos cientes de que as identidades atribuídas externamente a grupos é, via de regra, uma imposição de quem as atribui, utiliza-se aqui este procedimento no intuito de apontar as aproximações entre as concepções e práticas investigadas. Assim, ordenando os resultados encontrados, indicamos quatro tendências de aproximação: Liberal-Conservadora, Liberal-Democrata, Marxista-Gramsciana, Freireana.

### O pensamento liberal-conservador

Em meio ao tenso processo de redemocratização, as forças conservadoras que apoiaram o regime militar em seus respectivos países, se comportam de maneira diversa e o ideário liberal-conservador assume distintos tons no discurso pedagógico no MERCOSUL.

Na Argentina, o jornal *El Clarín*, periódico de grande circulação é um dos veículos de comunicação mais sintonizados com o governo militar. Além de tratar diversas temáticas sob a ótica do interesse das forças de apoio ao regime, o jornal também inclui as questões referentes à educação no rol de suas matérias, caracterizadas pela defesa da autoridade do Estado e pela participação do capital privado. Assim, faz circular semanalmente o caderno *Panorama Educativo*, especializado na matéria educação. O suplemento destaca em 04 de maio de 1980 (22-23) o lançamento das diretrizes do Ministério de Cultura e Educação intituladas *Formación Moral y Cívica*. A formação moral proposta aborda conhecimento bíblico, filosofia e política clássicas, cristianismo, a igualdade entre os homens e o amor entre estes e a Deus. Segundo essas diretrizes, o homem é

composto pela dimensão da liberdade, além da individualidade e racionalidade (Clarín 04/03/1980: 22-23).

A noção liberal de liberdade - a autonomia individual - é associada à ideia de Estado de Direito, o lugar propício para que a liberdade individual seja exercida em sua plenitude, sendo seu direito protegido pelo Estado. Neste sentido, numa matéria relacionada à '*Academia Nacional de História*' o jornal salienta a exaltação à individualidade e a ideia de que 'a educação deve propor-se a dar a cada sujeito a capacidade de 'saber ser' e (...) aceitam que os deveres do Estado em matéria educacional devem ser feitos de acordo com a ação privada' (Clarín 04/06/1980: 34).

A integração regional dos interesses conservadores no campo da educação também encontra no El Clarín um veículo. Assim, escudado na defesa da liberdade como autonomia individual, o caderno Panorama Educativo (Clarín 23/07/1987: 47) noticia a VI Jornada Latino-Americana de Educação, promovida pela Federação de Associações Educativas Privadas Latino-Americanas (FAEPLA) e pelo Sindicato de Estabelecimentos Privados de Ensino do Estado de São Paulo (Brasil), salientando que tais entidades defendem que o ensino seja 'livre para a iniciativa privada' e que 'se administrará sem a ingerência do poder público', sendo o 'dever do Estado e da comunidade democratizar o acesso à escola e o exercício da livre escolha', não sendo negado ao cidadão o direito ao exercício de sua autonomia em escolher entre uma escola pública ou uma escola privada.

No Paraguai, a ditadura de Alfredo Stroessner representou um dos governos mais conservadores das Américas, durando 35 anos. Contudo, os atores conservadores hegemônicos se constituíram desde o final do Séc. XIX, com a fundação do *Partido Colorado*, em 1887. De tal forma, que a sociedade paraguaia diferentemente da argentina e brasileira, por exemplo, não vivenciou antes do período ditatorial o período de relativa democratização e nacionalismo caracterizado como Populismo, que naqueles países produziu líderes como Perón e Vargas.

Assim, a organização política dos atores contrários ao regime militar no Paraguai, pouco tem o que resgatar como referência contrária ao regime de exceção. Assim, no que tange ao campo da educação, a própria representação classista docente, a *Federación de Educadores del Paraguay* (FEP), fundada em 1936, é, no período, um veículo da política governista. O atrelamento da FEP ao governo Stroessner fica explícito no registro do seu presidente, Oscar Vera (Memoria de la Comisión Directiva de la FEP, exercício 1984-1985, 02), afirmando ser o Ministro da Educação, Ortíz Ramírez, 'um interlocutor consciente' para com as inquietações da categoria e que suas respostas aos pleitos docentes 'se caracterizam por sua sinceridade e suas posições coincidem com nossas aspirações'. Esta vinculação também se explicita quando, na ocasião da abertura da cerimônia de comemoração dos cinquenta anos da FEP (1986), o presidente de então afirma que

avalia ‘em grau superlativo a majestosa obra do Governo Nacional, que (...) transformou a infraestrutura física e programática do sistema educativo do país, (...) permitindo ao educador exercer sua profissão com comodidade e decoro’ (Reflexiones de la Presidencia de la FEP – apertura XXV Convencion Anual, 1986).

No Brasil, ao longo dos governos militares o modelo educacional foi organizado segundo as diretrizes ditadas pelos acordos do então Ministério da Educação e Cultura (MEC) com a *United States Agency of Development (USAID)*, valorizando a pedagogia tecnicista-behaviorista. Representantes desta perspectiva conservadora ainda tinham importante presença nos primeiros anos de oitenta, ocupando funções de referência na burocracia estatal.

A revista *Ágora*, do Conselho Estadual de Educação do Paraná, veicula um ideário mais conservador, sendo o órgão de divulgação do pensamento dos membros do Conselho, então escolhidos por indicação política. A edição de 1982, trás a opinião de Dorothy Gomes Carneiro, conselheira de 1971 a 1982, sobre o papel social do professor, que deve ser capaz de promover a criatividade dos alunos, incentivando-os à busca de soluções, por ela entendidas como pacíficas, para os problemas sociais. Segundo Dorothy Carneiro, agindo assim, o professor ‘não será mais um contestador, desgastado pela agitação de bandeiras que lhe foram impostas, maldizendo a tudo e a todos, e especialmente toda ordem existente’ (Carneiro, 1982: 15). O exercício da liberdade não deve ultrapassar os limites do que seja útil à comunidade; o docente deve ser ‘um facilitador da ação comunitária (...) seus atos devem ser marcados pela objetividade, praticados dentro de um espírito científico’ (Carneiro, 1982: 16). Baseando-se nessas premissas, a atuação do professor ‘terá a garantia de não se confundir com a defesa de ideologias ou de partidos políticos, desgastando-se e desviando-se de seu objetivo primeiro – a integração para o atendimento às necessidades da comunidade’ (Idem). As opiniões de Dorothy Carneiro expressam o ideário conservador próprio de um ambiente político menos totalitário que o paraguaio, posto que sua defesa acerca da não participação política dos professores revela indiretamente um nível maior de engajamento da classe docente no processo de abertura política, já militando em organismos sindicais ou agremiação partidária de oposição ao regime militar.

### O pensamento liberal-democrata

A linha de pensamento liberal-democrata se confunde com os últimos registros do Movimento Escola Nova. O movimento que ganha força no início do século vinte e se constituiu como uma ampla frente de contestação à chamada pedagogia tradicional é caracterizado pela construção da autonomia discente e pela constituição social das liberdades democráticas.

Na década de oitenta, o Uruguai foi o espaço mais significativo para a circulação do ideário democrático-escolanovista. No Brasil, esta corrente foi pouco explorada, devido, pode se supor, à forte presença do pensamento marxista-gramsciano, crítico do escolanovismo, e também pelo fato de que neste período, a crítica à escola tradicional e livresca ficou associada à pedagogia freireano e à sua denúncia à educação bancária, ocupando assim o espaço que no Uruguai foi dado ao ideário escolanovista.

O grande expoente uruguaio do escolanovismo foi Julio Castro (1908-1977), que influenciou educadores nos países de língua espanhola no Cone Sul. Castro desempenhou diversas funções relativas ao exercício profissional da educação, foi professor, dirigente escolar, inspetor pedagógico, sindicalista, escritor, significativa obra pedagógica, e foi delegado regional para Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai na *Asamblea Mundial de Educación* (1964). Além de editor do *‘Marcha’*, revista de grande circulação no Cone Sul. Em agosto de 1977, após ser prendido por militares, Castro desaparece.

Devido à reedição de seus textos nos anos de oitenta pela *Revista de Educación del Pueblo*) e pelo *Cuadernos de Marcha*, as ideias de Julio Castro voltam a ganhar força no cenário pedagógico do Cone Sul, mesmo depois de seu desaparecimento.

A leitura de Castro valoriza na pedagogia deweyniana seu aspecto social. Segundo o educador uruguaio (2007: 105), a atenção com a comunidade e com a liberdade são elementos básicos no escolanovismo, defendendo que apenas num ambiente social de liberdade é que a criança pode se desenvolver com plenitude (Castro, 2007: 116). Contudo, mesmo defendendo o lado emancipatório do escolanovismo, Castro alerta que a pedagogia escolanovista não consegue responder a todos os problemas referentes à educação. Em especial pela razão de que seus métodos estão baseados mais numa reflexão intelectual, do que na reflexão sobre a vivência da própria prática pedagógica (Castro, 2007: 149). Não obstante, Castro defende que a herança deweyniana constituiu seu espaço na cultura educacional do Uruguai, pois *‘aunque sus métodos cayeran en el olvido quedó asimilado, definitivamente, mucho de lo esencial de su espíritu’* (Castro, 2007:149).

Deve-se salientar que defesa da liberdade e da democracia por parte do pensamento de Dewey e do escolanovismo pode ser incorporado ao amplo leque de manifestação do discurso liberal. Todavia, no âmbito dos países do MERCOSUL seria impreciso, e até injusto, associar essa corrente pedagógica ao pensamento conservador da região. Pois, a identidade do ideário pedagógico tradicional com o projeto de poder da oligarquia agrária – a fonte emanadora do ideário conservador latino-americano - confere à crítica à pedagogia tradicional uma significativa dimensão política. Desta forma, no MERCOSUL, a luta a favor da pedagogia escolanovista se confunde com a luta política contra as forças oligárquicas na sociedade. Entre as décadas de 1930 e 1940, o movimento escolanovista estava na

linha de frente não apenas contra a escola tradicional, mas também em oposição aos atores políticos que por ela se representavam no campo da educação. Daí, deve-se levar em conta que o projeto liberal-democrático, representado pelo pensamento pedagógico escolanovista, foi contestador e inovador em relação à tradição oligarca à pedagogia tradicional, que na região tinha a Igreja Católica como ferrenha representante e defensora.

Então, se nos EUA o projeto liberal democrático coincidia com o projeto das classes dominantes, no Cone Sul, em meio à hegemonia da oligarquia latifundiária (herdeira do colonizador escravocrata), até o projeto democrático liberal era profundamente transformador.

A *Revista de la Educación del Pueblo* (REP) é um periódico uruguaio sintonizado com a herança escolanovista. Representa o desejo de democracia e de educação pública para todos. Interrompido em 1976 pelo governo ditatorial, o periódico volta a circular em meados de 1985. O editorial desta nova fase registra o desejo de liberdade e progresso social, apontando ambos como expressão do próprio desenvolvimento humano (REP N: 29, 1985: 05). Em outra edição, o periódico aponta que o desenvolvimento de cultura de liberdade é decorrência direta do trabalho de constituição de uma realidade democrática. Por conseguinte, a democratização do espaço escolar fomenta o exercício e a reflexão sobre a liberdade, elementos ausentes na educação conservadora (REP N: 32, 1985: 11-13). No editorial da edição Nº 34, o periódico defende que a democracia e a liberdade são as condições básicas para que a escola forme pessoas críticas e empenhadas com o progresso e a paz social (REP N: 34, 1986: 03).

Diversos articulistas em seus textos salientam o valor da democracia e o apoio ao desenvolvimento do país: Victor Brindisi (REP N: 29, 1985: 45) defende a integração de todos a favor das conquistas sociais; Francisco Sanguñedo (REP N: 30, 1985: 21) reconhece os professores como formadores da democracia e da liberdade; Marta Dermachi (REP N: 35, 1987: 09) defende a escola como uma guardiã da tradição democrática, da liberdade, e da justiça, observando que a escola democrática não tolhe a autonomia subjetiva do aluno; Manuel Claps defende o laicismo da escola para que assim se possa desenvolver a liberdade de pensamento, onde a escola seja a defensora do progresso da liberdade e da democracia. (REP N: 31, 1985: 12); Jaime Monestier também defende a laicidade no âmbito do ensino, exercida não apenas no campo religioso, mas também no que se refere ao campo ético e ideológico, pois a tem como a condição necessária a formação da liberdade de consciência, fator imprescindível ao desenvolvimento da democracia (REP N: 36, 1987: 38); Norma Morales e Mabel Moreni (REP N: 38, 1987: 14-17), salientam a necessidade da reorganização curricular da escola, para que se valorize as práticas democráticas e o exercício da autonomia.

No Brasil, a Revista de Educação da UFSM e o Periódico da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio Grande do Sul, se

constituíam como espaços de uma reflexão pedagógica centrada na liberdade individual. Malvina Dorfman define a liberdade tanto como o espaço de desenvolvimento da criatividade como a oposição às coerções emocionais que prejudiquem o potencial criativo do indivíduo (Dorfman, 1979). O espaço escolar deve ser constituído como um ambiente próspero para o desenvolvimento de todas as aptidões cognitivas e emocionais do indivíduo, características que condizem com a ideia de liberdades democráticas numa perspectiva liberal.

### O pensamento marxista-gramsciano

O apodo ‘marxismo ocidental’ é uma identificação controversa. Segundo Ricardo Musse (2012), o termo foi elaborado por Karl Korsch e incluía apenas ele e György Lukács. Contudo, a inclusão de Antonio Gramsci à dupla é difundida, dentre outros, por Perry Anderson (1976: 43), para quem Lukács, Korsch e Gramsci, são ‘os verdadeiros progenitores de todo o modelo do marxismo ocidental’. Sendo esta aceção a mais em voga. Assim, o marxismo praticado do lado de cá do hemisfério não é necessariamente o mesmo daquele do outro lado da ‘cortina’. Nesta lógica, é de se supor que do lado ocidental, as formas de reprodução e reelaboração do legado de Marx e Engels tenham também suas peculiaridades. É, então, inserida na peculiaridade do marxismo ocidental que encontramos nos referidos países do Cone Sul a presença de elementos do pensamento gramsciano nos discursos dos anos 1980, presença alimentada, em especial, pela dinâmica sindical e dos movimentos em defesa da educação pública.

A contribuição de Antonio Gramsci pode ser destacada pela percepção de que as transformações na estrutura do Estado podem anteceder as transformações nas relações de produção e de propriedade, apontando a possível autonomia da esfera política diante das estruturas produtivas, significando a possibilidade da transformação na superestrutura desencadear o processo de transformação na própria base estrutural, apontando a possibilidade de a transformação superestrutural desencadear o processo de transformação da base econômica e distributiva da sociedade. As transformações na esfera superestrutural, isto é, no âmbito da ideologia e cultura, correspondem à conquista da hegemonia: a formação de um novo consenso que legitima e impulsiona as ações que revolucionam a sociedade.

Michel Thiollent (1981) comenta quais foram, segundo ele, as razões para a disseminação do ideário gramsciano no campo da educação. Segundo o autor, a relação intelectuais/massas na perspectiva do leninismo, é caracterizada pela ideia segundo a qual os intelectuais devem apenas difundir para as massas as ações e nortes a serem adotados, atribuindo às massas interesses que muitas vezes elas próprias não se reconhecem neles (Thiollent, 1981: 55). Para Thiollent, há em Lênin uma oposição à unidade entre processos pedagógicos políticos (Thiollent,

1981: 57), deixando de valorizar metodologicamente a investigação social e a função do pesquisador social (1981: 56). Todavia, com a noção de hegemonia, Gramsci abre um leque de perspectivas para a natureza pedagógica dos processos políticos, pois, a hegemonia é também constituição de subjetividade e cultura (Thiollent, 1981: 59).

Assim, no âmbito da perspectiva apontada por Gramsci, a disputa pelos aparelhos culturais - por exemplo, escola, universidade e igreja - é tão importante quanto a luta pelo controle das representações sindicais. Novas perspectivas políticas são abertas para a escola e, conseqüentemente para o professor, pois, sendo um dos principais aparelhos a serem acionados a favor da constituição da hegemonia, será também nela que a luta contra-hegemônica terá um de seus teatros mais importantes.

A década de oitenta acompanha a emergência política dos sindicatos na América Latina. Especialmente, a partir de sua segunda metade, acompanha também a integração da luta sindical docente na região do Cone Sul, envolvendo Argentina, Brasil, Uruguai e inclusive oriundas do Paraguai, no caso a *Organización de los Trabajadores de la Educación em Paraguay* – OTEP.

A ‘educação’ se colocava como um tema sensível à classe média, o próprio diário *El Clarín*, como vimos, apoiador do regime ditatorial argentino, abria espaço semanal para este debate. Contudo, o discurso sindical problematizava não apenas a melhoria das condições de ensino e do fortalecimento da escola pública, mas também as formas de contestação ao regime e à sociedade capitalista.

O periódico *Educación y Cultura Latino Americana* (ECLA) de Montevideu (Uruguai) se constitui como o veículo de integração e formação da ação sindical docente no Cone Sul. No Editorial de maio-junho de 1988, intitulado ‘*Educadores latinoamericanos por la unidad*’, enaltece a que seria a constituição da primeira ‘comissão internacional – verdadeiramente pluralista e representativa – em solidariedade com os educadores argentinos em conflito’ (ECLA, A: 2, N: 3, 1988: 01), em referência a importante greve encaminhada pela *Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina* (CTERA). Registrando que tal comissão foi composta por representações mundiais e latino-americanas (CSME, CMOPE, SPIE, FLATEC) e por sindicatos nacionais (SUTEP – Peru, FVM – Venezuela, FUM-TEP – Uruguai, OTEP – Paraguai, CPB – Brasil, CP - Chile) e um sindicato regional (APROESP – São Paulo [Brasil]). O compromisso do periódico com a causa da educação libertadora e a unidade dos trabalhadores da educação fica explícito ao atestar que: ‘Hoje, deste editorial queremos simplesmente ratificar (...) nosso compromisso irredutível na causa de construir entre todos e com todos a unidade dos trabalhadores em educação e sua identificação com o Movimento dos Trabalhadores em geral’ (ECLA, A: 2, N: 3, 1988: 03). Ainda no desempenho da função de integração do ideário sindicalista docente, o periódico também serve de veículo para as denúncias de perseguição à



OPEP e na prisão de seu Secretário Geral, Gabriel Spíndola, no Paraguai, decorrente de seu conflito com a FEP e das ações de confronto direto com a política educacional do final do governo Strossner (ECLA, A: 2, N: 4, 1988: 01).

A defesa da ideia de que o docente é um ‘trabalhador’ em educação e cultura está lastreada na própria concepção marxista-gramsciana de unidade da classe trabalhadora. Pela qual, a ação revolucionária do educador está em lutar por uma escola e uma educação revolucionária, isto é, contra hegemônica. Neste sentido, a escola pública é um significativo instrumento de ruptura dos mecanismo de dominação. Para tanto, se faz necessária uma tomada de consciência acerca dos sutis mecanismos de dominação, pois o processo de libertação passa, necessariamente, pela ‘educação’ crítica da consciência do homem. Nesta perspectiva, Jorge Conde, Cláudia G. Constanzo e Gustavo Conde propõem ‘investigar nas escolas a existência de emergentes modelos alternativos ao autoritário e promovê-los’ (ECLA, A: 2, N: 3, 1988: 13). A reflexão dos referidos educadores leva em conta que o consenso legitimador da dominação tem um componente de medo, construído no período de maior repressão. Neste sentido, Novaro e Palermo (2007: 183) comentam, em relação à Argentina, mas que acreditamos não ser uma realidade diferente nos outros países, que: ‘a educação foi sujeita a um controle minucioso, que Juan C. Tedesco denomina de ‘currículo oculto’: ações dirigidas a vigiar e castigar operando sobre as relações entre docentes e alunos, entre os próprios alunos, e entre estes e suas famílias’.

Sob o contexto do medo como herança, os educadores defendem que um dos principais objetivos para a escola pública, e que também deve ser a meta da relação educador-educando, é ‘contribuir para uma tomada de consciência da situação vivida até o presente (1986), que possibilitará a diminuição das ansiedades provocadas pelo medo, particularmente o medo à transformação’ (ECLA, A: 2, N: 3, 1988: 13).

O processo de transformação da escola pressupõe um momento de tensão entre a antiga estrutura institucional e a nova que surge. Sob esta ótica, os autores salientam a necessidade de se constituir a formação de uma ‘contra-instituição’: coletivo de trabalho, democraticamente constituída e amplamente representativa dos segmentos que compõem a escola, voltado para a construção de uma realidade curricular e pedagógicas alternativas (ECLA, A: 2, N: 3, 1988: 16).

Contudo, a constituição de uma educação libertadora advém necessariamente da mobilização da própria classe trabalhadora. Desta forma, a greve é não apenas um instrumento de denúncia acerca da realidade educacional deixada pelos anos de ditadura mas é também um dos principais instrumentos de mobilização a favor de um projeto libertador para toda a América Latina. A revista *Educación y Cultura* reforça esse compromisso ao anunciar no Editorial do quarto número de 1988, intitulado ‘*Solidaried, unidad e lucha*’ que:

‘Importantes greves como as do sul do Brasil, Argentina ou Peru, todas relativamente recentes, são pontos altos na combatividade dos sindicatos da Educação. E junto a elas, tem crescido a solidariedade de todos os sindicatos da América e das organizações supranacionais de trabalhadores da educação. Solidariedade, unidade e luta para construir entre todos uma educação a serviço da libertação do povo’. (ECLA, A: 2, N: 4, 1988: 02)

No Brasil, a revista *Educação e Sociedade* publicada em São Paulo, inicialmente pela editora Cortez e posteriormente pela associação da Cortez com a Editora Autores Associados, foi um importante espaço para a circulação e debates em torno do pensamento gramsciano. Tendo sido nela que Michel Thiollent (1981) escreveu suas análises sobre a disseminação do ideário gramsciano no campo da educação.

Segundo José Libâneo a pedagogia brasileira no início dos anos 1980 era dividida em duas grandes correntes: a pedagogia liberal e a progressista. A Pedagogia Progressista sendo composta pelas correntes, libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos (Libâneo, 1984: 21). Esta última tinha como representantes Guiomar Namó Mello, Carlos Jamil Cury e Dermeval Saviani, (Libâneo, 1984: 15), sendo este seu principal expoente.

No final dos anos setenta, Saviani lidera um grupo de educadores que incorpora o conceito gramsciano de hegemonia para o pensamento pedagógico. O ideário propagado por Saviani reconhece a educação como não condenada à reprodução, mas como um espaço de luta contra-hegemônica. Sendo esta esta perspectiva adotada como norte teórico para a reflexão do movimento sindical docente.

O periódico *Educação e Sociedade* foi palco de um dos mais significativos debates no campo marxista-gramsciano da educação: a controvérsia entre a defesa do papel político da competência técnica, defendida por Guiomar Namó de Melo, e a defesa do papel político como o sentido primaz da competência técnica, defendido por Paolo Nosella. Debate que expressava o dilema prático da ação política no campo da educação: a valorização da ação docente enquanto provocador da socialização de saberes científicos ou enquanto provocador da mobilização política desde a escola.

Guiomar Mello (1983) defendia que a competência técnica poderia possuir um sentido político. Pois, diferenciava o papel da formação política do papel da escolarização institucionalizada. No entanto, salienta que isso não retira o caráter político da escola, pois continua inserindo-o no contexto do necessário avanço histórico, cuja força reside no avanço objetivo da classe trabalho, que, por sua vez, passa por seu progresso intelectual. A autora localiza a escola e a ação do docente no contexto da evolução das forças produtivas, distinguindo o papel e a ação dos partidos do papel e da ação da escola, notadamente do sistema público de educação. Por sua vez, Nosella (1983) defende a escola enquanto espaço da ação contra-hegemônica: as ações efetivadas pelos trabalhadores da educação, os

potenciais senhores da escola, contribuem para a libertação da classe trabalhadora como um todo, pois, transformam a escola de um instrumento da reprodução da dominação em um instrumento de luta revolucionária.

Para Paolo Nosella, a ideia de que se pode chegar ao compromisso político pela competência técnica pode ‘representar, na prática, uma volta a um novo e disfarçado tecnicismo pedagógico’ (Nosella, 1983: 91). Segundo o pedagogo, isso se dá devido ao fato de que Guiomar não historiciza a noção de competência, ou seja, ela não precisa a diferença ‘entre o conceito de competência para a cultura dominante e para as classes emergentes’ (Nosella, 1983: 91). Para Guiomar, o papel político da escola é o de contribuir para o aprimoramento da formação intelectual do trabalhador. Ao professor cabe tornar-se competente no seu papel de formador intelectual.

O calor do debate acaba suscitando a intermediação de Saviani, que fora orientador tanto de Guiomar quanto de Nosella; o educador sugere uma síntese superadora que ultrapasse a falsa polarização entre a competência técnica e o envolvimento político. (Saviani, 1983), síntese esta, de forma expressa, na ideia de uma pedagogia crítico-social dos conteúdos.

Ainda no Brasil, outra expressão do ideário gramsciano também de significativo impacto nas práticas políticas da educação se deu com a difusão das metodologias alternativas de pesquisa focadas na interação e intervenção do pesquisador junto ao problema investigado. Conjunto de metodologias que aqui se compõem em especial por pesquisa-ação e pesquisa-participante e na América Latina se desenvolvem no final dos anos 1960 (Richardson, 2003: 175). Tais metodologias encontram no pensamento marxista-gramsciano uma importante base teórica que propiciava a formatação do pesquisador atuante enquanto um intelectual orgânico.

No Brasil, os métodos alternativos de pesquisa se inseririam nos trabalhos de educação popular exigidos pelo anseio de redemocratização e participação popular presentes nos centros acadêmicos e na sociedade (Souza, 1990a: 59). Nesta perspectiva, a função social do educador, inspirada no conceito gramsciano de intelectual orgânico, é constituir-se como um pedagogo da contra-hegemonia: é um educador-pesquisador que se reconhece praticando a intervenção balizado por instrumentais teóricos críticos, ultrapassando a figura do “agitador”. Segundo Thiollent (1981: 58-59), apesar de Gramsci não formular explicitamente uma metodologia de pesquisa, sua obra se constitui como um terreno favorável ao seu desenvolvimento, em especialmente no que se refere à problemática da relação entre intelectuais e massas e o papel político da investigação social e da pedagogia.

Adotando a perspectiva do intelectual engajado, João Francisco de Souza, membro da Rede Latino-Americana de Pesquisa Participante do CEAAL (Conselho de Educação de Adultos da América Latina) e atuante no ICAE (Conselho Internacional de Educação de Adultos), no periódico ‘Tópicos Educacionais’ do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco

defende que as transformações correntes na sociedade e no conhecimento estavam sendo possíveis devido ao encontro entre a sabedoria popular e o conhecimento crítico dos intelectuais e lideranças revolucionárias que gesta uma cultura popular desviante da ideologia hegemônica (Souza, 1985: 32).

O ideal de intelectual orgânico que norteava a prática dos educadores populares da década de oitenta estava calçado no conceito de um método necessário para que a referida organicidade produzisse não apenas engajamento político, mas, sobretudo, saber e conhecimento. Assim, se a formação cultural e acadêmica do militante o faz ascender da condição de ativista para a de intelectual orgânico, a preocupação com o método de abordagem e investigação o faz ascender da condição de intelectual para a de pesquisador.

Roberto Jarry Richardson é chileno e chegou ao Brasil no final da década de setenta, enviado pelo programa das Nações Unidas para a América Latina. Radicou-se na Paraíba, vinculando-se à Universidade Federal da Paraíba. Segundo Jarry, no início da década de oitenta, o conceito tradicional de desenvolvimento apontado pelo crescimento do PIB ou de crescimento econômico priorizado sobre melhorias sociais já se manifestava fracassado. Destarte, pautando-se pelos pressupostos das metodologias alternativas de pesquisa, cujo cerne é a valorização do engajamento coletivo a favor das soluções interativamente propostas, Jarry defende que ‘existirá desenvolvimento quando os membros da comunidade forem sujeitos da ação e não objetos desta; quando puderem consolidar sua autonomia e autoconfiança; quando puderem elaborar e executar seus próprios projetos’ (Richardson, 1983: 76).

O pedagogo descreve dois modelos distintos de sociedade: a sociedade dominada e a sociedade libertada. Na primeira, ‘as pessoas estão dominadas pelo Estado e/ou pelo poder econômico, assistido pelos seus especialistas, os tecnocratas’ (Richardson, 1983: 76). Já na sociedade libertada, ‘entre as pessoas se estabelece um terceiro sistema de comunicação alimentado pela sua criatividade’ (Richardson, 1983: 77).

A sociedade libertada é aquela constituída por indivíduos e coletividades autoconfiantes, pois só assim poderão enfrentar e solucionar seus problemas econômicos e sociais. Segundo Richardson (1983: 77), a autoconfiança ‘significa desenvolver, em cada pessoa e na comunidade, a capacidade autônoma de tomar decisões e agir responsavelmente’. A educação tem um papel chave na construção da sociedade libertada, haja vista ser dela a tarefa de formar indivíduos e, conseqüentemente, coletividades autoconfiantes. A ação dos educadores é correlata à ação dos pesquisadores e cientistas sociais: não devem nem impor nem monopolizar o saber e sua produção, ‘devem, no melhor dos casos, desempenhar o papel de animadores’ (Richardson, 1983: 80).

## O pensamento freireano

A cultura pedagógica brasileira acompanha ao longo da década de oitenta a consolidação do pensamento de Paulo Freire como uma das mais salubres correntes pedagógicas no Brasil. A Revista de Educação da Associação de Educação Católica do Brasil (AEC) foi inegavelmente um ator significativo no acolhimento e difusão das ideias de Paulo Freire na realidade da educação brasileira. O grande poder de inserção em segmentos importantes da sociedade civil organizada e de mobilização de um número razoável de quadros em torno de um conceitual estruturador de uma prática, fez deste periódico um dos principais espaços para a socialização do ideário freireano no Brasil, representando, na época, importantes segmentos progressistas da Igreja Católica ligados à Teologia da Libertação.

Desde suas origens no Movimento de Cultura Popular, no início dos anos 1960, a ação educacional de Paulo Freire esteve direta ou indiretamente relacionada aos segmentos mais progressistas da Igreja Católica. Passada quase uma década, agora no exílio no Chile, do presidente Eduardo Frei, um católico Democrata-Cristão, a elaboração de seu clássico ‘Pedagogia do Oprimido’ coincide com advento da Teologia da Libertação. Neste sentido, a circulação da pedagogia freireana pode ser debitada, em parte, ao uso de suas noções por parte de vários atores sociais ligados à Igreja, tais como Comunidades Eclesiais de Base (CEB), Círculos Operários, Associações Comunitárias e outros. Por conta do engajamento de educadores católicos progressistas, também diversas as escolas católicas no Brasil incorporaram em seu cabedal de princípios noções oriundas do ideário freireano, atingindo assim significativos setores da classe média. que apesar do poder de formação de opinião junto ao conjunto da sociedade, se mantinha omissa e arredia às questões políticas nacionais.

No início dos anos 1980, a influência do ideário teológico-libertador sinalizava a direção a ser conduzida a ação educacional das escolas católicas no Brasil. No ano de 1979, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) determina as ‘Diretrizes da Ação Pastoral da Igreja no Campo da Educação’ (CNBB, 1979: 51), publicadas na Revista AEC que, dentre as quais, podemos destacar: a promoção da função social da educação, o encaminhamento de ações concretas visando a promoção da educação integral, evangelizadora e libertadora, o desenvolvimento do campo da educação de base junto aos grupos mais marginalizados, a promoção da educação formal e informal intencionando a valorização da cultura popular e dos valores cristãos. Some-se a essas diretrizes a circulação do conceito de ‘pecado social’ a motivar o engajamento dos educadores católicos ao ideário da libertação. Sistematizado pelo teólogo jesuíta Francisco Taborda (1981), em artigo também publicado na Revista AEC, em 1981, o referido “pecado” é definido como o pecado que se efetiva e se reproduz nas estruturas da sociedade, transpondo a dimensão individual dos atos. A sociedade que coíbe e espolia a dignidade humana

do seu povo comete o pecado social. Taborda aciona também a escola católica na tarefa de coibir as injustiças sociais através de uma educação crítica.

Neste contexto, diversos articulistas da Revista AEC encontram nas ideias de Freire o fundamento para suas reflexões pedagógicas. Podemos destacar, por exemplo, Sergio Haddad, que se detém na problemática referente à educação de jovens e adultos, especificamente acerca do ensino supletivo. Divergindo da noção corrente segundo a qual a escolarização pode combater a pobreza, Haddad (1982) defende que a educação tem que ter um caráter iminentemente político libertador, conduzindo o educando a uma participação crítica no mundo. Onde o próprio ensino supletivo e de jovens e adultos pode se constituir como uma ferramenta de conscientização e organização política (Haddad, 1981).

A recepção à pedagogia freireana no Brasil não fica restrita às experiências não-formais de educação ou à educação de Jovens e Adultos. Ao longo dos anos 1980, registra-se a tentativa de incorporação de seu ideário também na educação regular ofertada por escolas católicas. A religiosa Maria Leônida Fávero (1988), assessora para assuntos de educação da CNBB, defende que a orientação do currículo e do cotidiano dessas escolas valorize diretrizes coincidentes com o ideário freireano, apontando o processo pedagógico para no sentido da humanização integral e instauração da educação libertadora. Processo que tem na atuação do professor sua pedra angular, posto que seja docente quem atua no cotidiano da escola, estabelecendo diretamente o diálogo com o aluno. A educadora comunga de Freire a ideia de que a educação é sempre um ato político e propõe que mesmo em meio à educação formal se construa uma prática libertadora. Prática que, segundo a religiosa, já estava sendo desenvolvida por diversos educadores que incorporando as ideias de Freire, experimentavam alternativas libertadoras (Fávero, 1988).

Refletindo sobre o processo de libertação a partir das diretrizes difundidas pela Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano, Danilo Gandin (1983 e 1988), define a educação libertadora como aquela que é capaz de converter o aluno em sujeito de o seu próprio avançar de uma vida menos humanas para patamares mais de dignidade humana (Gandin, 1988b). Para o pedagogo, a educação libertadora se efetiva quando um coletivo pedagógico se constitui como um veículo de transformação social e humana no sentido da justiça e da solidariedade (Gandin, 1988). Neste sentido, a educação libertadora não se restringe à socialização de saberes e conteúdos. Gandin (1988: 85) sugere que, a despeito da natureza progressista da tendência crítico-social dos conteúdos, indicando que esta corrente se equivoca ao crer que o oprimido se libertará apenas dominando o saber do opressor. Pelo contrário, a educação libertadora, sintonizada com Freire, implica, além do acionamento de saberes, o olhar reflexivo do sujeito si mesmo e sobre o mundo que o cerca, resignificando constantemente sua consciência de mundo; em suma, a função da educação libertadora é a conscientização.

A circulação do ideário freireano nos demais países do MERCOSUL se dará de forma mais regular a partir da metade da década de oitenta, salientando que no Paraguai esta circulação mais efetiva foi encontrada só nos anos 1990. Mesmo assim, não se constituindo, como no Brasil, uma corrente pedagógica propriamente dita. Por conseguinte, o pensamento freireano é circulado nesses países como uma variação mais libertária do legado fundado pelo chamado marxismo ocidental. A forte dimensão personalista-fenomenológica da obra de Freire não é notada nesta circulação. Salientando que no Uruguai, provavelmente devido a presença do escolanovismo na cultura pedagógica desta nação, debitada certamente à influência de Júlio de Castro no pensamento pedagógico uruguaio, o pensamento de Freire circula também como um defensor da democracia, liberdade e autonomia do educando, além das tensas questões relacionadas à problemática do oprimido.

A revista EDUCOO foi o periódico que mais se aproximou do papel exercido pelo periódico brasileiro 'Revista AEC' quanto à difusão do ideário freireano. Valorizando e incentivando a cooperação no universo das práticas pedagógicas, o periódico, em cujos articulistas se encontram Frei Beto e o próprio Paulo Freire, se constitui como um espaço de experiências alternativas caracterizadas pelo partilhamento coletivo, sintonizado com a noção freireana de comunhão. Segundo a qual 'ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão' (Freire, 1987: 52).

O periódico em seu subtítulo manifesta aquela que seria sua principal missão: 'por una educación alternativa'. Editada em Buenos Aires, expressa as reflexões da 'Cooperativa de trabalhos em educação', sediada na referida cidade (EDUCOO, N: 06,1987). Atesta que persegue dois grandes objetivos, coerentes com a valorização do partilhamento coletivo em relação à problemática educacional: 'Comunicación y difusión: tem por finalidade estabelecer e manter contato com e entre os docentes a nível nacional, dar a conhecer todo material útil para o esclarecimento de nossa realidade, e oferecer perspectivas pedagógicas inovadoras. Talleres de investigación y capacitación: refletir as dificuldades da nossa problemática e buscar com todos uma solução' (EDUCOO, N: 06, 1987).

Conforme se afirmou acima, o ideário freireano é recepcionado segundo um viés marxista, provavelmente, mais intenso até do que a própria filiação de Freire a essa corrente. Sob esta perspectiva, encontramos na revista uruguaia 'Educación y Cultura Latino Americana', de tendência marxista-gramsciana, referência direta ao educador pernambucano. O já referido Editorial do quarto número, escuda-se no conceito de 'educação bancária' para denunciar que mesmo já tendo passado o período mais terrível da repressão, as forças reacionárias ainda exercem seu poder na educação via a impetração de normas e decretos para a política educacional que desviam a escola de seu papel emancipador. Neste Editorial, o periódico denuncia que: 'resulta evidente o interesse dos grupos mais reacionárias da sociedade em domesticar a educação e os educadores; em impor um ensino bancário segundo o

principio formulado por Paulo Freire, notavelmente centralizado e dependente do poder político em todos seus níveis de cisão, profundamente acrítico e impositivo no que concerne à práxis cotidiana da aula’ (*Educación y Cultura Latino Americana*, A: 2, N: 4, 1988: 01).

Assim, junto com Fanon, Martí e Dussel, Freire se insere no panteon composto pelos pensadores latinos americanos que refletiram nosso continente numa perspectiva atualmente identificada como pós-colonial. Servindo de aporte teórico para um olhar que ‘olhe’ nossa realidade e o lugar político de nossa educação a partir de nossos próprios olhos.

O registro da contribuição das ideias freireanas para a educação no Paraguai, infelizmente, encontrou-se apenas em material posterior à década estudada. Em 12 de setembro de 1992, o jornal ‘*Correo Semanal*’ noticia sua visita a Asunción, onde, segundo o jornal, Freire afirmara: “me fazia falta conhecer o Paraguai. Por razões políticas não me havia sido possível concretizar esse desejo” (*Correo Semanal*, 1992: 13). Sendo importante frisar que a recíproca é verdadeira: por razões políticas, a cultura pedagógica paraguaia ao longo dos anos oitenta pouco conheceu do pensamento de Paulo Freire. Mesmo, no início dos anos 1990, finda a ditadura de Strossner, o pedagogo é veiculado pelos setores mais conservadores como um ‘indiscutível “guru” da educação libertária’ (Idem), preocupado com a ‘transformação radical do medíocre modelo educativo imposto a nossos povos’ (Idem). Assim, mesmo depois do período mais arbitrário do regime paraguaio, Freire ainda é associado à pacífica defesa de ‘modelo’ educativo mais eficiente, menos medíocre.

### Considerações finais

O contexto da abertura democrática fez emergir no debate pedagógico a defesa da liberdade segundo um amplo leque de significação. Movida em especial pela conexão do movimento sindical docente, pela ala progressista da Igreja Católica e até pela conjunção de interesses de setores ligados às escolas privadas, a integração do ideário pedagógico no Cone Sul se desenvolve com vigor ao longo dos anos 1980. A ideia de liberdade foi representada seja pela defesa das liberdades privadas, que no plano educacional tinha nos proprietários de escola seus maiores defensores; seja pela liberdade democrática, defendida pelos setores médios das sociedades da região e que se sintonizava com as releituras do escolanovismo; seja pela liberdade enquanto revolução das estruturas capitalistas, defendida por amplos setores do movimento sindical e que propõe o processo pedagógico enquanto ação contra hegemônica; seja pela liberdade enquanto libertação, proferida por atores relacionados à Igreja progressista cuja expressão no campo pedagógico se dá pela reflexão e prática freireanas. A integração do ideário pedagógico no Cone Sul se constituiu no bojo do próprio movimento de circulação e integração política dos



setores da sociedade civil ligados diretamente à educação: sindicatos docentes, representações patronais e a Igreja Católica, que é, desde a colonização, um dos principais atores do campo pedagógico em toda América Latina.

A interação foi expressa pela aproximação de ideias e práticas que se assemelham a tendências. O elemento recorrente que aproximam liberais-conservadores é a ideia do Estado enquanto guardião da liberdade e provedor da democracia e que a autonomia individual deve se dar nos limites legais. A aproximação entre os liberais-democratas se dá na valorização da liberdade enquanto ambiente da criatividade e democracia efetivada. A recorrência de noções e práticas relacionadas ao ideário gramsciano foi a que mais se manifestou enquanto uma tendência, baseada na representação dos profissionais da educação enquanto “trabalhadores da educação”, compreendendo a educação enquanto luta contra-hegemônica. Em relação à circulação do ideário freireano, temos que o elemento aproximativo é a difusa ideia de educação libertária, que busca incorporar a uma fenomenológica concepção de autonomia individual com a ideia de emancipação sócio-política.

Na época, a educação era representada por todas as tendências como o elemento necessário para a consolidação de suas respectivas concepções de democracia. Atualmente, apesar da perda de importância da educação na pauta política nos anos posteriores à abertura democrática, especialmente em decorrência das políticas neoliberais adotadas na região, a integração das ações educacionais no Cone Sul e de resto em toda a América Latina vivencia, a nosso ver, um momento promissor. Não apenas pela constituição da UNASUL e de algumas iniciativas dos governos ligados ao MERCOSUL para com o intercâmbio de discentes e docentes na região, mas, sobre tudo, pelo progresso na integração das representações dos trabalhadores da educação no continente expresso na realização do Encontro do Movimento Pedagógico Latino-Americano, que já está na segunda edição. Atestando que, mesmo diante de nossa frágil história democrática, é mais uma vez do povo latino americano que despontará as soluções para suas próprias demandas.

## Referências

- Anderson, P. (1976) *Considerações sobre o Marxismo Ocidental* (Trad. Carlos Cruz). Porto: Edições Afrontamento.
- Azevedo, C., & Raminelli, R. (Org). (2011) *História das Américas: novas perspectivas*. Rio de Janeiro: FGV.
- Bandeira, L. (2010) *Brasil, Argentina e Estados Unidos: conflito e integração na América do Sul*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

- Carneiro, Dorothy (1982). “A integração da agência de ensino superior na comunidade”. *Ágora: Publicação do Conselho Estadual de Educação do Paraná*, Curitiba, Imprensa Oficial do Estado, Ano.02, No. 02 jan/dez.
- Castro, J. (2007) *El banco fijo y la mesa colectiva: vieja y nueva educación*. Montevideo: MEC.
- Chiavenato, J. (1980) *Stroessner: Retrato de uma Ditadura*. São Paulo: Brasiliense.
- CNBB (1979) “Diretrizes da ação pastoral da Igreja no campo da Educação”. *Revista AEC: Revista de Educação da Associação de Educação Católica do Brasil*. Rio de Janeiro, Ano 08, No. 34, p. 51.
- Dorfman, M. (1979) “O jogo e a criatividade”. *Educação: Periódico da Faculdade de Educação da PUC-RS*. Porto Alegre, PUC-RS, No. 03, jun.
- Fávero, M. (1988) “A educação libertadora no cotidiano da escola”. *Revista AEC: Revista de Educação da Associação de Educação Católica do Brasil*. Rio de Janeiro, Ano 17, No. 67: 70-76
- Freire, Paulo. (1987) *Pedagogia do Oprimido* (23<sup>a</sup> Ed.) Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gandin D. (1983) “Elementos para estabelecer uma metodologia de ação transformadora”. *Revista AEC: Revista de Educação da Associação de Educação Católica do Brasil*. Ano 12, No 48: 11-27
- \_\_\_ (1988) *Escola e transformação social*. Petrópolis: Vozes.
- \_\_\_ (1988b) “Horizonte e Caminho”. *Revista AEC: Revista de Educação da Associação de Escolas Católicas do Brasil*, Ano 17, No 67: 51-57.
- Gramsci, A. (1981) *Concepção dialética da história*. Trad. C. N. Coutinho. 4<sup>a</sup>. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Haddad, Sérgio (1981) “Educação popular, educação de adultos e ensino supletivo”. *Revista AEC: Revista de Educação da Associação de Escolas Católicas do Brasil* Ano. 10, No. 40.
- \_\_\_ (1982) “Educação para a participação política: o exemplo de Paulo Freire”. *Revista AEC: Revista de Educação da Associação de Educação Católica do Brasil*, Rio de Janeiro, Ano 11, No. 43: 27-38.
- Landinelli, Jorge (1988) “La Función Pública de La Universidad Uruguaya”. In Morosini, Marília Costa (org) *Universidade no MERCOSUL*. São Paulo: CORTEZ.
- Libâneo, José (1984) *Democratização da Escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 6<sup>a</sup> Ed. São Paulo: Loyola.
- Mello, Guiomar de (1983) *Magistério de primeiro grau: da competência técnica ao compromisso político*. 3<sup>a</sup>. Ed. São Paulo: Autores Associados & Cortez.
- Moraes, Ceres. (2000) *Paraguai: a consolidação da ditadura de Stroessner (1954-1963)*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Morosini, Marília (1998) *Universidade no MERCOSUL*. São Paulo: Cortez.
- Musse, Ricardo. A gênese do conceito de marxismo ocidental In Blog da Boitempo <http://blogdaboitempo.com.br/2012/02/10/a-genese-do-conceito-de->

- [marxismo-ocidental-coluna-de-estreia-de-ricardo-musse/](#) Acessado em 08/07/2013
- Nosella, Paolo (1983) “Debate: Compromisso político como horizonte da competência técnica”. *Educação e Sociedade: revista quadrimestral de ciência da educação*, São Paulo, Cortez, Ano V, No. 14, p. 91-97.
- Novaro, Marcos & Palermo, Vicente (2007) *A Ditadura Militar Argentina 1976-1983*. (Trad Alexandre M. Silva). São Paulo: EDUSP.
- Richardson, Roberto (1983) “Pobreza rural, desenvolvimento e educação”. *Educação e Sociedade: revista quadrimestral de ciência da educação*, São Paulo, Cortez, Ano V, No. 14.
- \_\_\_ (2003) (org) *Pesquisa-ação: princípios e métodos*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB.
- Roca, Miguel (1987) Julio Castro, Persona Buscada A Seguir Buscando. Palabras pronunciadas en el acto de homenaje a Julio Castro realizado en el Paraninfo de la Universidad de la República, Montevideo, 28 de agosto.
- Saviani, Dermeval (1980) *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez.
- \_\_\_ (1983) “Debate: Competência Política e Compromisso Técnico ou (o pomo da discórdia e o fruto proibido)”. *Educação e Sociedade: Revista quadrimestral de ciência da educação*, São Paulo, Cortez & Autores Associados, Ano 05, No. 15.
- Souza, João de (1985). “Aspectos Metodológico da pesquisa participante e a pesquisa-ação”. *Tópicos Educacionais: Revista do Centro de Educação da UFPE*, Recife, Vol. 03, No. 01/03.
- \_\_\_ (1990a) “A contribuição do CE face às necessidades educacionais da região”. *Tópicos Educacionais: Revista do Centro de Educação da UFPE*, Recife, Vol. 08, No. 02.
- Stroessner, Alfredo. (1977) *Política y Estrategia Del Desarrollo*. Assunção: Biblioteca Colorados Contemporâneos.
- Taborda S.J., Francisco (1981) “Educação e Justiça: tentativa de juízo teológico sobre a questão”. *Revista AEC: Revista de Educação da Associação de Educação Católica do Brasil*, Rio de Janeiro, Ano 10, No. 39: 36-56.
- Thiollent, Michel (1981) “Uma contribuição à pesquisa – ação no campo da comunicação sociopolítica”. *Educação e Sociedade: revista quadrimestral de ciência da educação*, São Paulo, Ano 03, No. 09.
- Trinidade, Hélió; Blanquer, Jean-Michel (2002) *Os desafios da Educação na América Latina*. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes.
- Trinidade, Hélió (2001) “O Discurso da Crise e a Reforma Universitária Necessária da Universidade Brasileira”. In Gentili, P. (Ed.) *As Metáforas da Crise: “Da Universidade em Ruínas” á “Universidade na Penumbra”*.

## Periódicos

### Argentina:

*EDUCCO*: A II, N: 04, 1987 a AII, N: 06 1987.

*Panorama Educativo In Clarín*: maio de 1980 a julho 1987.

*Novedades Educativas*: AIII, N: 29, 1990 e A VII, N: 50, 1995.

### Brasil:

Educação e Sociedade

Revista AEC

### Uruguai:

*Revista de Educación del Pueblo*: 1ª Época, N: 28, 1976 a 2ª época, N: 45, 1990.

*Cuadernos de Marcha*: 3ª Época, A I, N: 03, 1985 a 3ª Época, A III, N: 21, 1987

*Educación y Cultura LatinoAmericana*: A II, N: 02, 1988 a A III, N: 06, 1989.

### Paraguai:

*Correo Semanal*: 12/09/1992

### Arquivo

*Federación de Educadores del Paraguay* (FEP)