

Melo Almeida, Denise Mesquita de  
Entre ações coletivas e subjetividade: o caráter educativo dos movimentos sociais  
Eccos - Revista Científica, Vol. 11, Núm. 1, enero-junio, 2009, pp. 141-156  
Universidade Nove de Julho  
Brasil

Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=71512097008>

**ECCOS**  
Revista Científica

*Eccos - Revista Científica*  
ISSN (Versión impresa): 1517-1949  
eccos@uninove.br  
Universidade Nove de Julho  
Brasil

# ENTRE AÇÕES COLETIVAS E SUBJETIVIDADE: O CARÁTER EDUCATIVO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

**Denise Mesquita de Melo Almeida**

Doutoranda e Mestre em  
Educação – Universidade  
Estadual de Campinas. Docente  
do Instituto Mairiporã de  
Ensino Superior e Consultora  
Pedagógica.  
Piracicaba – SP [Brasil]  
[denise.melo@gmail.com](mailto:denise.melo@gmail.com)

Discutem-se, neste artigo, os movimentos sociais em sua dimensão educativa, lançando especial atenção sobre eles como elementos estruturantes da subjetividade dos sujeitos que os constituem. Além disso, estabelecem-se correlações com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) quando se define o conceito de educação e processos educativos não formais, com a finalidade de identificar o potencial transformador dos movimentos sociais relativos não apenas ao cenário político-econômico, mas também à dinâmica das relações vividas pelas pessoas mais diretamente ligadas a ele.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação não formal. Movimentos sociais. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra. Subjetividade.

## 1 Introdução

1 Em parte constituinte do arcabouço teórico da Dissertação de Mestrado “Subjetividade de Mulheres Assentadas pelo MST”, defendida na Unicamp, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria da Glória M. Gohn.

Neste espaço<sup>1</sup>, lançamos olhar para os movimentos sociais em sua dimensão educativa, em especial observando-os como elementos estruturantes da subjetividade dos sujeitos que os constituem. Portanto, buscamos situar-nos em relação à compreensão daquilo que, com outros autores (como GOHN, 1992, 1999), designa-se como caráter educativo dos movimentos sociais.

Percorrendo esse caminho, identifica-se onde se localiza, de um modo geral, o potencial transformador dos movimentos sociais e, especificamente, percebemos que as mudanças que engendram não são apenas relativas ao cenário político-econômico, mas também se referem à dinâmica das relações vividas pelas pessoas mais diretamente ligadas a ele (MELO, 2001).

No percurso desse trajeto, estabelecemos correlações com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), ao explicitarmos o conceito de movimentos sociais que norteia nosso olhar e a concepção de educação e de processos educativos que respalda essa discussão. Com isso, acreditamos sinalizar diferentes dimensões em que a atuação dos movimentos sociais pode ser entendida em suas ações educativas na sociedade.

## 2 Conceito de movimentos sociais

Estudos sobre as ações coletivas chamam atenção para o fato de que os movimentos sociais, embora estejam sempre sujeitos aos efeitos das racionalizações do processo de mundialização do capital, apresentam-se como alternativas e/ou possibilidades de ruptura com a ordem hegemonicamente vigente. Além disso, apontam para a capacidade de sinalizar possibilidades de mudança na estrutura macrossocial e de interferir nas rotinas do cotidiano, engendrando novas formas de relações sociais. No Brasil, vários autores têm trabalhado com a temática; no entanto, a concepção teórica

que nos auxiliará a compreender os processos que constituem e organizam o MST pauta-se nas elaborações de Cândido Grzybowski (1991), em sua dedicação ao estudo dos movimentos sociais rurais, Scherer-Warren (1998a) e Gohn (1997, 1999) que, além de se dedicarem aos estudos de movimentos sociais urbanos, publicaram várias pesquisas a respeito do MST, oferecendo importantes contribuições para a reflexão sobre as categorias de análise dos movimentos sociais.

Grzybowski analisa os movimentos, tendo como base a compreensão de história referenciada na perspectiva teórica de Gramsci (1991), em que o processo histórico é tomado como constituinte da humanidade, e o homem, como “[...] o conjunto das relações sociais [...]” (GRAMSCI, 1991, p. 43), tal como na sexta tese de Marx contra Feuerbach (MARX, 1978). Na tradição gramsciana, o homem é entendido como o “vir a ser”, “[...] o homem ‘devém’, transforma-se continuamente com as transformações das relações sociais” (GRAMSCI, 1991, p. 43).

Assim, os movimentos sociais devem ser compreendidos dialeticamente como constituídos e constituintes de uma trama concreta de relações históricas que se engendram pelo confronto de forças e de interesses nas lutas entre classes sociais que ocorrem em diferentes esferas e níveis da dinâmica da sociedade:

Os próprios movimentos sociais (são vistos) como a expressão contraditória das relações econômicas, políticas e culturais que os engendram. Numa formulação emprestada a Gramsci, os movimentos sociais aparecem como ‘blocos históricos’, como síntese dialética de elementos objetivos e subjetivos, de conteúdo e forma (GRZYBOWSKI, 1991, p. 13 - 14).

Ao identificar os movimentos sociais com “blocos históricos”, é preciso compreendê-los como “[...] a estrutura global na qual se inserem, como

momentos dialéticos, a estrutura econômica e as superestruturas ideológicas” (COUTINHO; KONDER, 1991, p. 4). Os movimentos são analisados, portanto, em sua totalidade e vistos como um todo que, em si, pode ser identificado como “sujeitos políticos coletivos”, isso porque expressam as contradições próprias das condições de existência impostas pelo modo de produção capitalista e representam um importante foco de concentração de poder no conjunto da sociedade civil.

São sujeitos históricos coletivos que, na correlação de forças do conjunto da sociedade civil, interferem na dinâmica social na medida em que revelam o conflito dos interesses entre classes antagônicas. Ao fazê-lo, trazem à tona a possibilidade do enfrentamento que pode converter-se na construção da democratização das relações sociais e de produção. Esse aspecto concentra a verdadeira importância dos movimentos sociais quando analisados pela perspectiva gramsciana: a possibilidade que eles representam de promover rupturas nas tramas econômicas e ideológicas hegemônicas.

Outros autores, que também analisaram os movimentos sociais sob a ótica das correlações de força e da política entre as classes sociais, igualmente os interpretaram como elementos viabilizadores de rupturas nas estruturas postuladas e de constituição de espaços sociais mais democráticos. Gohn, em 1997, por exemplo, realizou um importante estudo sobre o desenvolvimento dos diferentes paradigmas de análise dos movimentos sociais surgidos na história das ciências sociais, resgatando suas bases epistemológicas e observando sua recepção em diferentes países. Nesse percurso, dedica atenção especial às tendências analíticas predominantes na América Latina e no Brasil, finalizando o trabalho com a apresentação de sua proposta de interpretação em que os conceitua da seguinte maneira:

Movimentos sociais são ações sociopolíticas construídas por atores sociais coletivos pertencentes a diferentes classes e camadas sociais, articuladas em certos cenários da conjuntura socioeconômica

mica e política de um país, criando um campo político de força social na sociedade civil (GOHN, 1997, p. 251).

Ao interpretar os movimentos sociais como “ações”, a autora valoriza o caráter dinâmico de tais movimentos. Além disso, permite a emergência de questões relativas ao sujeito que desempenha essa “ação” e o questionamento das relações que o constituem. Embora ela mesma forneça resposta, argumentando que essas “ações” são promovidas e sustentadas por atores sociais coletivos, o que nos importa é que, no momento que possibilita a pergunta sobre quem é o sujeito da ação, abre caminho para que se reflita sobre os atores que concretamente o constituem em seu cotidiano e produz o espaço para que se tente vislumbrar os “rostos na multidão” (RUDÉ, 1991). Rostos que existem num determinado tempo histórico, compartilhando determinadas formas de compreender o mundo e a própria existência; que se reúnem formando coletivos organizados em torno de objetivos comuns na intenção de promover ações orientadas para alcançá-los. De acordo com a concepção de Gohn (1997), as características dos atores, os elementos que os unificam como grupo social, as necessidades e os anseios materiais ou simbólicos demandados por esse coletivo é que definem o conteúdo e a forma de suas ações.

No nosso entendimento, a concepção apresentada por Scherer-Warren (1998a) é complementar à elaborada por Gohn. A autora também compreende os movimentos como ações coletivas organizadas, produzidas em reação a carências não atendidas. Entretanto destaca o aspecto da comunicação entre os participantes, apontando para a velocidade e o dinamismo das relações que constituem tais movimentos, observando ainda diferentes graus ou formas de inserção num mesmo movimento social. Para Scherer-Warren (1998b),

[...] Movimento social é um conjunto abrangente de práticas sociopolítico-culturais que visam a realização de um projeto de mudança (social, sistêmica ou civilizatória), resultante de múlti-

plas redes de relações sociais entre sujeitos e associações civis. É o entrelaçamento da utopia com o acontecimento, dos valores e representações simbólicas com o fazer político, ou com múltiplas práticas efetivas. (SCHERER-WARREN, 1998b, p. 15-16).

Diante de tais contribuições, o MST, neste estudo, é analisado tanto como “expressão contraditória das relações” que o engendram, “enquanto campo de forças”, quanto pela visualização dos atores coletivos que se comunicam no processo de sua constituição. No processo dinâmico em que o movimento vai ganhando identidade, sem deixar de relacionar-se com a alteridade, mas justamente por fazê-lo constantemente, ele também é, então, síntese de determinações econômicas e culturais, comportando um corpo conceitual e um conjunto de ações específicas e, em meio às suas características de ator coletivo, a dimensão dos sujeitos individuais que o constituem. Observa-se que não importa pensar como as individualidades e as personalidades dão rumos específicos ao movimento, pois não se trabalha com a concepção de que o coletivo possa reduzir-se à soma de unidades individuais nem com a compreensão de que as diretrizes de um movimento social sejam definidas unilateralmente por uma elite de indivíduos esclarecidos. No entanto, interessa-nos discutir que o contexto das práticas coletivas é constitutivo das personalidades individuais que o compõem e que a dimensão de singularidade dessas personalidades individuais, em sua construção social, é ponto relevante para a discussão ética e política no interior do próprio processo coletivo e de suas diretrizes, linhas e modos de atuação.

### 3 Caráter educativo dos movimentos sociais

Um modo de abordar o fato de que os movimentos sociais passam a ser constitutivos das personalidades individuais daqueles que neles se inserem é

tratá-los em termos de seu caráter educativo, pois a constituição dos indivíduos, em sua dimensão de subjetividade, passa, necessariamente, por variados processos educativos. Nesse sentido, cabem algumas considerações sobre o conceito geral de educação que se pretende trabalhar e sobre algumas discussões atuais a respeito do caráter educativo dos movimentos sociais.

Algumas dessas considerações podem ser encontradas em elaborações de autores como Delari Jr. (2000), que distingue dois conceitos que entende serem complementares, relativos à educação no que se refere à intencionalidade do ato educativo e à educação num sentido antropológico mais geral. Quanto a esse sentido, o autor faz menção à relação da psicologia histórico-cultural de Vigotski, com o papel central que o conceito de educação assume no interior dessa abordagem:

Por educação não estamos entendendo apenas a escolarização [...]. Pode-se conceber a educação como algo propriamente humano, porque só os seres humanos se educam, só os seres humanos constituem sua própria existência a partir de processos de significação pelos quais passam a ser inseridos num determinado universo histórico e cultural. Então, pela linguagem vamos aprendendo a ser o que somos na relação com os grupos culturais nos quais somos inscritos desde que nascemos. Ora a educação ganha um caráter antropológico mais amplo, pois é tratada essencialmente como relação social mediada pela linguagem, relação pela qual cada um, mediante o confronto com um outro, pode recriar em si aquilo que toda a sua sociedade criou ao longo da história de suas lutas, alianças, derrotas e conquistas. (DELARI JR., 2000, p. 72).

Essa visão nos interessa justamente porque aproxima uma concepção ampla de educação a questões relativas à constituição social da subjetividade



numa abordagem histórico-cultural. Então, pode-se partir do princípio de que o que educa nos movimentos sociais são todas as suas práticas culturais, mesmo quando não planejadas especificamente com função de educar, visando contribuir para a apropriação de conteúdo específico, como se verifica nas ocupações, nas mobilizações e nas marchas promovidas pelo MST.

Construir um acampamento com barracos de lona é uma prática cultural em que se apreendem certos conteúdos simbólicos significativos para quem participa dessa prática. Nesse contexto, aprender a sobreviver sob barracos, organizando diferentes instâncias coletivas responsáveis por suprir as mais variadas necessidades do grupo, também implica processos educativos. Trata-se de algo que se assimila com os outros numa relação social, mas que não necessariamente foi programado intencionalmente por eles para levar alguém a aprender. São práticas culturais e coletivas que envolvem a apropriação de significados e de modos de ser, de sentir, de fazer e de dizer.

Gohn (1992 e 1999) trata a questão sob um aspecto mais amplo para o conceito de educação, por meio de uma diferenciação entre educação formal e não formal, e distingue o que pertence ao campo do “processo pedagógico” do que é de responsabilidade da educação, sendo este mais amplo do que aquele:

Falar da existência de um processo educativo no interior de processos que se desenvolvem fora dos canais institucionais escolares implica em ter, como pressuposto básico, uma concepção de educação que não se restringe ao aprendizado de conteúdos específicos transmitidos através de técnicas e instrumentos do processo pedagógico. (GOHN, 1992, p. 17).

Dessa maneira, para a autora, “[...] Cumpre destacar, portanto, duas questões: a educativa e a pedagógica. A educativa é o processo cujos produ-

tos são realimentadores de novos processos. A pedagógica são os instrumentos utilizados no processo[...]” (GOHN, 1992, p. 19). Uma vez que a educação não se restringe à sua dimensão pedagógica (*stricto sensu*), é possível visualizar o caráter educativo das ações que se dão para além das práticas formais próprias das instituições escolares, abrindo espaço para pensar o caráter educativo dos movimentos sociais.

No caso do MST, sua organização em setores contempla a preocupação com o aspecto da educação formal – a erradicação do analfabetismo e o estabelecimento de diretrizes para a educação infantil e o ensino fundamental e médio –, expressa em diferentes documentos como os cadernos de formação do setor de educação e os livros sobre a articulação por uma educação básica do campo. Muitos autores escreveram a esse respeito, tais como Di Pierro e Haddad (2000), Silva (2004) e Caldart (1997). Contudo, considerando todo o âmbito de sua atuação social, o MST, como a maioria dos movimentos sociais, inscreve-se no âmbito da educação não formal.

Verifica-se que o caráter educativo dos movimentos sociais tem um duplo aspecto, pois se refere tanto à educação daqueles que compõem sua base, sua militância e suas diferentes instâncias orgânicas quanto à dos diferentes atores sociais que se relacionam com o movimento e a sociedade como um todo. Numa relação recíproca com a sociedade, o movimento educa e é educado (BEZERRA NETO, 1999, p. 17). Gohn destaca algumas das diferentes fontes do processo educativo vivenciado pelos movimentos sociais, que surgem

- 1) da aprendizagem gerada com a experiência de contato com fontes de exercício de poder;
- 2) da aprendizagem gerada pelo exercício repetido de ações rotineiras que a burocracia estatal impõe;
- 3) da aprendizagem das diferenças existentes na realidade social a partir da percepção das distinções nos tratamentos que os diferentes grupos sociais recebem de suas demandas;

- 4) da aprendizagem gerada pelo contato com as assessorias contratadas ou que apoiam o movimento;
- 5) da aprendizagem da desmistificação da autoridade como sinônimo de competência, a qual seria identificada como sinônimo de conhecimento. (GOHN, 1992, p. 51).

Em cada uma dessas fontes, há uma reciprocidade do que os movimentos sociais aprendem e ensinam. Nesse aspecto, é interessante notar que elas se relacionam com diferentes dimensões da constituição da vida humana que se referem ao âmbito da vida pública e se relacionam também com distintos modos possíveis de articulação e rearticulação do cotidiano. Entende-se, assim, que, ao olhar mais de perto as diferentes práticas educativas que compõem o conjunto das ações dos movimentos sociais, é possível enxergar diferentes dimensões que, embora nem sempre sejam tratadas de modo equitativo em termos das prioridades dos próprios movimentos, parecem relevantes para uma reflexão sobre suas diretrizes e seus modos de atuação.

#### **4 Dimensões do caráter educativo dos movimentos sociais**

Tendo como base os estudos de Gohn (1992 e 1999), observam-se pelo menos quatro dimensões do caráter educativo dos movimentos sociais: a da construção da cidadania, a da organização política, a da cultura política e a da configuração do cenário sociopolítico e econômico. A essas quatro dimensões, acrescentar-se a da subjetividade, como intimamente relacionada às primeiras, mas tendo também suas especificidades.

Na dimensão da construção da cidadania, os movimentos sociais educam e educam-se, uma vez que se trata de um processo que não pode ser construído pela imposição de medidas verticais ou pela importação de mo-

delos preestabelecidos a serem aplicados mecanicamente, e educação para a construção da cidadania ocorre no próprio exercício das ações que são inerentes a uma experiência cidadã. Ao mesmo tempo, não há cidadania, no seu sentido pleno, sem a educação como um processo que a compõe:

A educação ocupa lugar central na acepção coletiva da cidadania. Isto porque ela se constrói no processo de luta que é, em si próprio, um movimento educativo. A cidadania não se constrói por decretos ou intervenções externas, programas ou agentes pré-configurados. Ela se constrói como um processo interno, no interior da prática social em curso, como fruto do acúmulo das experiências engendradas. [...] A cidadania coletiva se constrói no cotidiano através do processo de identidade político-cultural que as lutas cotidianas geram. (GOHN, 1992, p. 16).

Na dimensão da organização política, os movimentos sociais também têm um caráter educativo na medida em que, no seu interior, aprendem-se, ao mesmo tempo, tanto a legitimidade e o caráter genérico dos pontos de pauta que surgem, a princípio, de necessidades imediatas quanto as práticas de negociação e de organização política, necessárias para caracterizar essa legitimidade e convertê-la em respostas concretas por parte do Estado ou das instâncias competentes para tal, de modo que “A consciência adquirida progressivamente através do conhecimento sobre quais são os direitos e os deveres dos indivíduos na sociedade hoje, em determinadas questões por que se luta, leva concomitantemente à organização do grupo.” (GOHN, 1992, p. 17). Essa tomada de consciência concomitante ao processo prático de organização das ações implica o princípio de que “[...] a construção da cidadania coletiva se realiza quando, identificados os interesses opostos, parte-se para a elaboração de estratégias de formulação de demandas e táticas de enfrentamento dos oponentes” (GOHN, 1992, p. 18).

Na dimensão da cultura política, o caráter educativo dos movimentos sociais é mais explícito, pois se refere à própria constituição da visão de mundo dos grupos politicamente organizados, na rearticulação de suas diferentes referências culturais, oriundas de fontes múltiplas e fragmentárias, na direção da construção de uma leitura da realidade atual que permita desenvolver ações transformadoras:

O exercício da prática cotidiana nos movimentos sociais leva ao acúmulo de experiência, onde tem importância a vivência no passado e no presente para a construção do futuro. Experiências vivenciadas no passado, como opressão, negação de direitos etc., são resgatadas no imaginário coletivo da grupo de forma a fornecer elementos para a leitura do presente. (GOHN, 1992, p. 18).

Desse modo, essa dimensão diz respeito à própria constituição de uma atitude de resistência à hegemonia das classes dominantes, ou seja, ao processo político pelo qual elas impõem ou procuram impor o convencimento quanto à validade universal de seus princípios ideológicos:

A dimensão espaço-tempo resgata elementos da consciência fragmentada das classes populares, ajudando sua articulação, no sentido gramsciano da construção de pontos de resistência à hegemonia dominante, construindo lentamente a contra-hegemonia popular. (GOHN, 1992, p. 21).

Nesse processo, essa força de resistência e de construção de uma contra-hegemonia vai criando modos de educação da sociedade em que o saber popular, condensado no conjunto cultural próprio às práticas organizadas do movimento social, passa a penetrar em outros espaços da sociedade civil:

O saber popular politizado, condensado em práticas políticas participativas, torna-se uma ameaça às classes dominantes à medida que ele reivindica espaços nos aparelhos estatais [...] O saber popular estaria invadindo o campo de construção da teia de dominação das redes de relações sociais e da vida social. (GOHN, 1992, p. 51).

Na dimensão do cenário sociopolítico e econômico, os movimentos sociais também educam e educam-se na medida em que suas “[...] práticas reivindicatórias servem [...] como indicadores das demandas e das necessidades de mudanças, reorientando as políticas e os governantes em busca de legitimidade” (GOHN, 1992, p. 52). Os movimentos aprendem a organizar-se para mudar o cenário, e o cenário aprende a modificar-se em razão da organização dos movimentos: “A pressão e a resistência têm como efeitos demarcarem alterações nas relações entre os agentes envolvidos. O caráter educativo é duplo: para o mandatário e para o agente governamental, controlador/gestor do bem demandado” (GOHN, 1992, p. 52). Esses efeitos tendem a difundir-se na sociedade, o que demonstra a possibilidade concreta de criar formas de relações entre o Estado e a sociedade civil que deem conta de garantir conquistas democráticas não apenas no âmbito formal, mas também no da democratização de bens materiais e culturais fundamentais para o pleno exercício da cidadania. Os movimentos sociais sinalizam possíveis mudanças na sociedade de um modo geral, mas principalmente sugerem formas de interferir na rotina do cotidiano, engendrando vias para a construção do novo. Produzem novas formas de ver o mundo, a política, a economia, a natureza e o homem.

Na dimensão da subjetividade, entende-se que os movimentos sociais cumprem um importante aspecto educativo, pois as marcas de todas as dimensões anteriores traduzem-se também em atitudes a serem assumidas por indivíduos concretos e são constitutivas não só de sua consciência social, política e história, mas também, e simultaneamente, de sua consciência de

si. Os diferentes aspectos da vida humana postos em pauta pelos movimentos sociais, e que se referem a pautas como as relações sociais de gênero, a relação com o meio ambiente e o resgate da dignidade e autoestima das classes populares, estão associados à formação de valores que implicam um processo de constituição social de sentidos e significados apropriados, repetidos e transformados pelos indivíduos, passando a considerar sua existência nas diferentes relações em que se inserem.

No caso do MST, essa trama de processos constitutivos de uma nova possibilidade de vivência objetiva e subjetiva pode ser verificada no contexto dos enfrentamentos, em relação à organização política, em suas áreas de assentamentos e acampamentos. Conflitos pautados pelas contradições e limites intrínsecos ao desejo de construção da “nova” sociedade, do “novo” homem e da “nova” mulher, circunscritos em seu projeto político de cunho contra-hegemônico (MELO, 2003, p. 114).

Essas contradições é que conduzem o MST a redefinir, constantemente, suas agendas, incorporando temas relativos aos valores organizativos das relações interpessoais como elemento fundante da construção e implantação de tal projeto. Movimento observado tanto na organização concreta de suas ocupações e assentamentos quanto nas articulações políticas que estabelece, nos documentos que publica e nas práticas educativas – formais e não formais – que proporciona aos sujeitos que o integram.

### COLLECTIVE ACTIONS AND SUBJECTIVITY:

#### THE EDUCATIVE CHARACTER OF SOCIAL MOVEMENTS

In this article, the social movements are discussed in its educative dimension, with special attention to them as elements that structure the subjectivity of citizens. Besides, it is related with the landless rural workers' movement (MST) when defines the concept of educa-

tion and non-formal educational processes, intending to identify the potential in transforming the social movements related not only to the politico-economic scene but also to the dynamics of experienced relationships of people directly related to it.

**KEY WORDS:** Landless rural workers' movement. Non-formal education. Social movements. Subjectivity.

## Referências

BEZERRA NETO, L. *Sem-terra aprende e ensina: estudo sobre as práticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais*. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

CALDART, R. *Educação em movimento*. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

COUTINHO, C. N.; KONDER, L. Nota sobre Antônio Gramsci. In: GRAMSCI, A. 1991. *A concepção dialética da história*. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

DELARI JR., A. *Consciência e linguagem em Vigotski: aproximações ao debate sobre subjetividade*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas-Faculdade de Educação, Campinas, 2000.

DI PIERRO, M. C.; HADDAD, S. Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década de educação para todos. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo SEAD, v. 14, n. 1, p. 29-40, 2000.

GOHN, M. G. M. *Movimentos sociais e educação*. São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. *Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. São Paulo: Loyola, 1997.

\_\_\_\_\_. MST e mídia. *Cadernos do CEAS*, Salvador, n.179, 1999.

GRAMSCI, A. *A concepção dialética da história*. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GRZYBOWSKI, C. *Caminhos e descaminhos dos movimentos sociais no campo*. Petrópolis: Vozes, 1990.



MARX, K. *Manuscritos econômicos - filosóficos e outros textos escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores).

MELO, D. M. A construção da subjetividade de mulheres assentadas pelo MST. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação, Campinas, 2001.

\_\_\_\_\_. Subjetividade e gênero nos documentos do MST: 1989 a 2000. In: GOHN, (Org.). *Movimentos sociais no início do século XXI*: antigos e novos atores sociais. Petrópolis: Vozes, 2003.

RUDÉ, G. *A multidão na história*: estudo dos movimentos populares na França e na Inglaterra, 1730 - 1848. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1991.

SCHERER-WARREN, I. Abrindo os marcos teóricos para o entendimento das ações coletivas rurais. Salvador, *Caderno CRH*, n. 28, jan./jun.1998(a).

\_\_\_\_\_. Movimentos em cena ... e as teorias por onde andam? *Cadernos de pesquisa do programa de pós-graduação em sociologia política*, Florianópolis/SC, v. 15, p. 1-21, 1998(b).

Recebido em 15 abr. 2009 / aprovado em 15 maio 2009.

**Para referenciar este texto**

ALMEIDA, D. M. de M. Entre ações coletivas e subjetividade: o caráter educativo dos movimentos sociais. *EccoS*, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 141-156, jan./jun. 2009.