

ENFRENTAMENTOS À NATURALIZAÇÃO DA ORDEM DO CAPITAL: POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO NOS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO

Cecília Maria Ghedini – UNIOESTE
ghedini61@yahoo.com.br

Eixo 2: América Latina e a educação dos trabalhadores (tendências conjunturais, educação comparada, políticas públicas, perspectivas)

Resumo: Este momento histórico se apresenta como um dos mais desafiadores já vividos pela humanidade se considerarmos o avanço da hegemonia dos mecanismos do capital no sentido do controle dos vários aspectos da vida desde o local, passando por esferas mais amplas, até a subjetividade humana. A América Latina tem um diferencial neste sentido por manter vivas as lutas de resistência contra-hegemônica, principalmente através dos Movimentos Sociais, dentre os quais se destaca o Movimento Sem Terra. Dentre as tarefas necessária neste enfrentamento a desnaturalização desta ordem do capital fortemente subjetivada nas formas como se estabelecem suas relações concretas, se apresenta como uma das mais urgentes. Dos diversos processos produzidos pelos Movimentos Sociais nas últimas décadas vimos nascer no contexto das lutas dos camponeses uma proposta educativo-formativa com grandes possibilidades de desnaturalizar tal ordem, uma vez que articula conteúdo e forma através de um instrumental pedagógico que tem como foco essencial o sistema de alternância e a organicidade da coletividade em formação. Potencializar tais ações, aprofundar a investigação e sistematizá-las pode ser entendida como uma necessidade para firmar tais experiências e contribuir com o avanço de um projeto histórico que se entende transformador.

Palavras-chave: Movimentos Sociais do Campo. Educação. Resistência. Naturalização.

1. Introdução

Este artigo tem como objetivo apresentar uma dimensão potencial das propostas educativo-formativas dos Movimentos Sociais do Campo no sentido do enfrentamento da naturalização da ordem do capital uma vez que articula no seu fazer um “movimento” entre o conhecimento da realidade e o conhecimento sistematizado pela humanidade, sustentado numa coletividade que dá forma e conduz o processo de amadurecimento tanto dos sujeitos quanto dos horizontes necessários para a sustentação de um projeto histórico de transformação.

O capitalismo, neste momento histórico apresenta-se como um sistema que hegemoniza o modo de vida no planeta internalizando “sua ordem” também através das instituições, dentre elas a escola. Construir propostas de formação para além do que a escola tal qual a conhecemos tem feito até aqui tem sido uma das tarefas dos Movimentos Sociais do Campo, constituindo-se também numa tarefa que nos remete a potencializar estes processos em curso e ao mesmo tempo aprofundá-los através da investigação e a sistematização.

Salienta-se que esta produção coloca-se no limite de quem se arriscou a buscar os nexos entre processos contra-hegemônicos de formação-educação em curso e a lógica quase inexorável de um sistema político-econômico que perpassa as formas materiais produzindo sujeitos alienados e conformados com a ordem existente.

2. Resistências, lutas dos movimentos sociais construindo novas subjetividades

A perspectiva da revolução/transformação apontada pelos movimentos sociais no contexto da hegemonia do capital, neste momento histórico, debate-se diante de ameaças reais, como se fosse uma guerra civil molecular, que ataca em várias frentes nos diferentes territórios, contudo, como espaços singulares e diversos, podem constituir-se, contraditoriamente em potências para o enfrentamento dos instrumentos do capital. Destas ameaças, identifica-se a instalada pela competitividade do mercado que permeia desde a lógica social das grandes corporações até o dia a dia de cada sujeito enredado principalmente em relações exacerbadas de consumo: “todas as populações, em níveis e graus diferenciados, dependem de mercados: mercado de trabalho, mercado de bens, mercadorias e serviços, mercados legais ou ilegais, formalizados ou informais” (FONTES, 2005, p. 48).

Mesmo que não fique tão evidente na forma como percebemos as relações mundiais, as diversas estratégias do capital, seja através do mercado ou do enfraquecimento da luta, têm sido constantemente enfrentadas, de diferentes formas, principalmente na América Latina, como nos lembra Anderson: “[...] a América Latina [...] é a única área do mundo com uma história contínua de transtornos revolucionários e lutas radicais há mais de um século (2004, p. 44-45).

Nosso continente tem uma questão social e cultural forte, com Movimentos Sociais e organizações que desenvolvem diversas lutas e isto significa por um lado, avanço e esperança nestes tempos em que o capitalismo recrudesce e, ao mesmo tempo, escamoteia suas ofensivas por sermos “um sentido”, “um lugar” para/do mundo onde existem lutas democráticas, iniciativas/acontecimentos em curso por revolução/transformação, para além da “democracia de mercado”.

De modo geral, no liberalismo considera-se democracia a inserção da população para o mercado consumidor, e não o poder de inserção e participação popular. Wellen Wood (2006), mostra que democracia – no seu sentido pleno - no plano capitalista não é possível o que temos são lutas democráticas que, a longo prazo podem constituir-se em bases concretas

para a transformação tanto no sentido das instituições, quanto os sujeitos que se produzem nestas lutas.

Nesta perspectiva, destacamos alguns aspectos que constituem preocupações do ponto de vista dos Movimentos Sociais como seu contexto profundamente marcado pela pobreza e pelas necessidades dela advindas, que condiciona a compreensão da luta por espaços democráticos e participação popular, apenas para suprir estas necessidades de mercado/consumo (legítimas num primeiro momento), porém, não suficientes e até prejudiciais, quando o trabalhador não percebe qual sua condição na relação de trabalho com o mercado e o capital. Outro aspecto é o desafio de que nossas experiências democrático-participativas, por mais inovadoras e fecundas que sejam, possam transcender as rígidas fronteiras impostas pelo capitalismo à soberania popular. Como no diz Boron: seu inimigo não é [...] o “populismo” ou o “socialismo”. O inimigo é o próprio capitalismo, que debilitou o impulso democrático [...] Os mercados sequestraram a democracia e, diante da consumação do saque a cidadania se fechou sobre si mesma (2010, p. 81). Sair desse encapsulamento que nos metemos, exige avanço em nossas experiências, tanto na dimensão das lutas e conquistas de governos nas diversas esferas, quanto em outros confrontamentos específicos e territorialmente organizados que exigem um maior conhecimento que aprofunde os sentidos de projeto emancipatório e amplie a visão de mundo para além do horizonte de mercado.

A luta por participação e democracia que se queira para além do mercado, e que inclua a emancipação dos sujeitos individuais e coletivos nela envolvidos, deverá estar aliada a um movimento emancipatório conscientemente assumido, ou seja, os envolvidos devem “sentir/perceber/captar” a contradição que permite este “movimento” desde uma realidade que se lhes apresenta como pronta/perfeita/única. A luta necessária é a que tem horizonte político percebido coletivamente no sentido de lhes compreender os fundamentos (pilares que os sustentam) e apontamentos para projetos de futuro.

A continuidade destas lutas e movimentos que nos façam protagonistas e portadores de esperança coloca-nos os desafios apresentados por Boron, bem como exige novos passos, dentre eles estudo e aprofundamento e, a criação de novas experiências, a fim de desenvolver os meios, a partir dos quais se poderá enfrentar, tanto a ofensiva liberal e suas estratégias de desmonte das organizações que se constituem como força social ancoradas no trabalho, quanto o mercado com sua frenética homogeneização em todas as dimensões da vida humana e natural.

Será preciso re-conhecer o mundo sempre de novo, ou seja, compreendermos o que está em curso e, ao mesmo tempo, que categorias nos permitem sua apropriação. Os seres

humanos estão cada vez mais separados do que produziram enquanto história, cultura e sociedade, será necessário retomar estas pegadas seja através do trabalho ou das lutas e organizações para que produzam-se a si mesmos de forma consciente. Tal ação deve ir além de apenas assegurar a imediaticidade da subsistência, mas utilizar-se das capacidades desenvolvidas ao longo de uma história já vivida, desde muito antes deste tempo em que predomina a relação social do capital e, incorporando estes aprendizados que o constituíram, ser capaz de integrar a consciência da abertura para o futuro (FONTES, 2009).

Nesta tarefa de transformação que engendra projetos de futuro, cabe-nos uma análise mais consciente das formas concretas sob as quais se desenvolvemos processo educativos/formativos percebendo qualsubjetividade que se produz desde esta materialidade, o que implica considerar tanto os novos sujeitos coletivos, quanto as experiências que subvertem a lógica do capital.

Esta percepção fortalece o que estamos apontando no sentido de que, tanto as lutas, a partir das “múltiplas formas de opressão capitalista: exploração, patriarcado, discriminação, sexismo, racismo e ecocídio” (BORON, 2010, p. 87), quanto à formação empreendida pelos movimentos sociais em seu “movimento” no processo de transformação é essencialmente formadora dos sujeitos nela envolvidos¹. Tais formações que tem base na materialidade que as constitui - e formam subjetividades -, não podem ser compreendidas desligadas desta formação social, somos parte do fenômeno e ele é parte de nós mesmos assim, a realidade é uma construção coletiva cotidiana, na qual indivíduos e sociedade se transformam mutuamente (MANCETO, 2004).

No momento crítico em que vivemos, em que o ideário neoliberal avança com êxito, no sentido de impor seus argumentos em prol do individualismo [...] trata-se de desestruturar os discursos únicos e naturais, [...] trata-se da construção de uma nova cultura política e, em última instância, de diferentes qualidades da vida pessoal e coletiva mais assentes na autonomia e no autogoverno, na descentralização e na democracia participativa (MANCETO, 2004, p. 46-47).

Neste sentido, as instituições com suas formas, construídas num sistema histórico, humano, podem ser desestruturadas, enfrentadas em sua aparente neutralidade, transformadas ou pelos menos minimizadas em seus efeitos. Esta tem sido a apostado movimentos sociais enquanto construção de uma nova ordem: desnaturalizara “aparente neutralidade” através de ações que coloquem em “movimento” esta realidade.

¹ Tomamos como base desta afirmação a tese de Caldart (2004), onde apresenta de forma aprofundada este aspecto do Movimento Sem Terra; aqui, ampliamos também para outros MSPdoC.

Nesta perspectiva, se tomarmos a dimensão da educação e nela, a escola tal como a conhecemos na sociedade atual, ainda que a educação tenha a importante tarefa da humanização, esta encontra-se subsumida na instrução. Por sua vez, este conhecimento mínimo alcançado com a instrução na escola, torna-se máximo se considerarmos que a ação da escola como um todo exerce um papel eficaz no sentido de internalização da relação social do capital quando, por sua forma, privilegia, do ponto de vista ideológico e prático, esta relação que é também conhecimento. “Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados” (MESZÁROS, 2005, p. 45).

O que precisa ser confrontado e alterado fundamentalmente é todo o sistema de internalização com todas as suas dimensões visíveis e ocultas. Romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente (p. 47).

Nas últimas décadas ao tratar-se da escola do ponto de vista de experiências educativas entendidas como luta e resistência, o que mais se destaca são as práticas dos Movimentos Sociais Populares do Campo, protagonizados pelo MST por ter se constituído num espaço de síntese das práticas educativas não-formais desenvolvidas neste momento histórico, “[...] o MST [é], enquanto Movimento de luta social e enquanto organização política dos trabalhadores e das trabalhadoras sem terra, o grande educador/formador de quem nele participa ou com ele se envolve (CALDART, 1997, p. 16). É esta dimensão também que o coloca como referência de educação formal contrahegemônica, uma vez que criou uma nova proposta educativa que incorpora as experiências vividas no processo histórico de lutas: “Seria preciso produzir teoricamente esta nova pedagogia, partindo sim das pequenas experiências [...] mas indo além delas, confrontando-as com as contribuições das diversas ciências da educação [...] (CALDART, 1997, p. 64).

3. Experiências de Educação nos Movimentos Sociais

As práticas formativas que se desenvolveram no bojo das lutas dos movimentos sociais possibilitaram uma percepção mais concreta da escola pública, preferentemente de dois eixos: a formação de professores e a forma como a escola socializa o conhecimento. Nestas práticas pode-se observar em seu conteúdo e formamarcas muito mais próximas do projeto do capital do que de um projeto de educação como humanização.

Tratando-se da formação dos professores, percebia-se a não compreensão do processo da reforma agrária, como nos diz Caldart: “[...] depois de conquistada a escola junto ao município ou ao estado, eram designadas para essas áreas professoras da rede oficial de ensino [...] em alguns casos tendo uma visão bastante preconceituosa em relação ao sem-terra (2004, p. 244). Será esta contradição que vai gerar a necessidade de uma formação que permitisse compreender a realidade que cercava a escola na qual estes professores deveriam trabalhar e, de certa forma, dá origem a um processo educativo/formativo que construiu formas pedagógicas baseadas numa organicidade que vai da objetividade da prática social e suas contradições experimentada na coletividade do movimento social compreendido como educativo, à organização formal do ensino, no caso, o curso Magistério objetivando a formação de educadores para escolas de acampamentos e assentamentos (BELEDELLI, 1992; CALDART, 1997; CAMINI, 1998; SIRENA, 2002).

Contudo é importante perceber que, neste espaço dos MSPdoC, a origem desta necessidade da formação de educadores nasce de uma definição de mudar a escola mas, para qual escola? “Uma escola diferente!”. (CALDART, 1997; CAMINI, 1998; SIRENA, 2002). Esta definição vem seguida da necessidade de formar os educadores: “Um Curso de Magistério [...] poderia ser uma oportunidade ímpar de desdobrar de uma vez os meandros pedagógicos desta tal “escola diferente”. E, de certo modo, assim foi, assim está sendo (CALDART, 1997, p. 65).

A escola passou então a ser requerida para ajudar nessa formação, e, pela percepção (ou já pela análise) de que a escola conhecida não faz isso, os Sem-Terra começaram a discussão sobre como construir uma escola “diferente”, que pudesse cumprir com objetivos específicos a ela, mas relacionados a objetivos formativos que vão para além dela (CALDART, 2010, p. 158).

Na experiência da escola socialista nos seus primeiros anos também se buscava encontrar o que era essencial para a nova escola. Freitas (2010) ao referir-se aos educadores que se desafiavam a pensar a educação no período inicial da revolução russa, diz: “tinham apenas uma certeza: a de que a escola czarista não servia” (p. 210), por isso era preciso criar uma escola diferente da anterior. E tiveram de reinventá-la a partir das teorias que embasavam a luta social naquele período e das experiências mais avançadas que puderam recolher, contudo, as ideias não eram homogêneas.

Outro aspecto importante, no caso dos Movimentos Sociais, é perceber que ao conceber este processo de educação/formação havia uma preocupação em se criar algo novo: “O desafio de que partimos foi o de construir um *método pedagógico* próprio para atender o

objetivo central de nossa proposta de educação, ou seja, preparar os *sujeitos populares* para a implementação (não teórica, mas sim prática) do novo projeto” [...] (FUNDEP, 1994, p. 45-46). Essa parece ser a preocupação central na emergência sócio-histórica daquele momento, dar conta de formar educadores e recriar a escola.

Assim, protagonizados pelo MST e tendo como mote central de sua ação, num primeiro momento recriar a escola e formar os educadores, os movimentos sociais do campo, arriscam-se a recriar a prática pedagógica e propor outras mediações para sua efetivação, mediações que tem abertura para serem recriadas a independente de onde se situea escola² e da forma como ela consegue organizar-se, tendo como uma dimensão fundamental a alternância em tempos educativos³: Tempo Escola – TE e Tempo Comunidade – TC, que se articulam através do Projeto Metodológico – PROMET, construído em cada etapa na coletividade do curso como instrumento pedagógico maior que materializa a relação educativa entre os objetivos formais do curso, os componentes curriculares, os Movimentos Sociais de origem e as relações com o contexto sociopolítico mais amplo (ITERRA, 2004), compreendendo, num primeiro momento a realidade de origem destes sujeitos, mas também a intencionalidade de formação presente neste processo educativo/formativo.

Os tempos educativos nascem para reforçar dois princípios importantes de nossa pedagogia: a) Um é a necessidade de mudar a existência dos educandos (seu jeito de viver e perceber o mundo), criando assim uma abertura para o questionamento e a busca de uma nova síntese, já que os nossos educandos vêm de uma cultura [...] em que o tempo é dividido pelas tarefas de acordo com o dia, sem levar em conta o tempo cronológico, e por isto nem são vistos como tempo, fica uma espécie de “tempo natural” gerido pelo espontaneísmo e condicionado pela objetividade da sobrevivência [...] Propositalmente dividimos o dia em vários tempos controlados cronologicamente, o que cria um impacto cultural [...] b) O outro é que a “escola não é só lugar de estudo, e menos ainda aonde se vai apenas para ter aulas, por melhor que sejam e devam ser. [...] (esta) escola é um lugar de formação humana, e por isso várias dimensões da vida devem ter lugar nela, sendo trabalhadas pedagogicamente (ITERRA, 2004, p. 22-23).

Este processo de educação/escola busca atribuir o “mesmo peso”, no sentido de “o mesmo tempo” tanto ao estudo científico dos conhecimentos que a humanidade sistematizou, quanto ao estudo dos “conhecimentos científicos” da realidade concreta em que vivem e se

² Referimo-nos aos cursos criados na FUNDEP, a partir de 1989, com o objetivo de atender as demandas de educação e de escolarização alternativa das classes populares do campo, dentre eles destacamos o TAC – Técnico em Administração em Cooperativas e o Curso de Magistério. Atualmente, os cursos de ensino superior para formação de professores, seguem esta metodologia.

³ Os processos de educação formal, nos Movimentos Sociais, utilizam preferentemente a denominação “Regime ou Sistema de Alternância”, diferenciando da “Pedagogia da Alternância” desenvolvida em outros processos de educação formal no espaço do campo. “A escola, local onde acontece o desenvolvimento do processo educativo/formativo, funciona no regime ou sistema de alternância [...] um período em que a maior influência é a da escola e um período em que a maior influência é a da comunidade, entendida como o Movimento ao qual pertence [...] nos dois períodos ambos se influenciam” (ITERRA, 2004, p. 20).

produzem os sujeitos do processo de formação. Junte-se a esta forma a capacidade de perceber e encaminhar os conflitos explicitados no processo que levaram também a um amadurecimento da proposta de organicidade desejada na origem, articulando Movimentos Sociais, educandos, educadores e coordenações. Tais aprendizados, constantemente avaliados e recriados a partir da realidade social, do projeto político e do embasamento teórico-metodológico (CALDART, 2004), deram forma uma organicidade que significa

[...] coletividade em movimento, relação entre as diversas partes do todo, entre as tarefas e seus objetivos, entre as pessoas que participam do processo de construção da coletividade. Implica fluxo permanente de informações e ações. É a dinâmica cotidiana que garante a continuidade de uma organização coletiva. Faz parte da Pedagogia do Movimento a dimensão de enraizamento das pessoas em coletividades com memória e com projeto de futuro. Essas coletividades são os acampamentos, os assentamentos, a família sem Terra, o próprio MST. E este enraizamento acontece através de um método específico de inserção na dinâmica desta coletividade, ou em sua organicidade (ITERRA, 2004, p. 33-34).

A forma como se desenvolveram os cursos, a capacidade dos educadores que coordenavam estes processos em lidar com as contradições e mediações presentes e o instrumental criado/organizado, indica que, o processo de educação quando altera a forma concreta da prática educativo/formativa, aumenta as possibilidades de apropriação do conhecimento, porque a forma traz um conteúdo que possibilitará superar a alienação imposta por força da ordem social vigente, ou por sua vez, conformar-se a esta ordem. Constatase que é a relação concreta e intencional do “movimento” empreendido com a coletividade para compreender as contradições e mediações presentes na realidade e o aporte da teoria estudada, que criam tais possibilidades, uma vez que este movimento dialético gera “uma pedagogia” que desnaturaliza relações que sempre foram tomadas como “normais” na sociedade e na própria escola, tal qual a conhecemos.

Estas “novas relações pedagógicas” nos desafiam a compreender um aspecto que nos parece essencial com relação estes processos: o que produz esta forma educativo-formativa não são apenas as “ideias homogêneas” com relação às teorias que compunham o processo pedagógico, mas a capacidade de articular, num primeiro plano, fundamentos teóricos coesos postos pelo projeto político-social que sustenta a proposta de luta por transformação social e que darão diretrividade ao processo educativo. A hipótese poderia ser de que, o foco com potencial para desnaturalizar “a ordem” tal como ela se apresenta, não está numa unidade discursiva metodologicamente coesa, mas nos princípios desta “forma educativa” que dão

movimento a estas diferenças colocando-as em relação com o projeto histórico de transformação em curso.

Na prática desta escola - seja de formação de professores ou de outros níveis de escolarização - a materialização destas relações educativo-formativas no conjunto da alternância dará origem a um “instrumental pedagógico específico que possibilita os sujeitos em formação visibilizar contradições, acertos, potencialidades, limites, conteúdos, numa forma que permite colocarem-se “em relação com”, “em relação de”, em relação a”. Parece-nos que estas mediações lhes possibilitam oportunidades de construir seu processo de aprendizagem/apropriação, desde/com a coletividade que, além de viabilizar o acesso ao conhecimento científico apresenta um horizonte de superação do atual projeto histórico, rompendo consideravelmente a conformação produzida, normalmente, pelo sistema de educação. “O que precisa ser confrontado e alterado fundamentalmente é todo o sistema de internalização, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas.” (MÉSZÁROS, 2005, p. 47).

Pode-se apontar então que na medida em que a forma educativa consegue captar/expressar a intencionalidade do projeto político-social de formação, a coesão e a coerência (homogeneidade) deverão ser resultado e não “modelo a ser seguido” pois, se assim for, se estará submetendo o conteúdo/conhecimento transformador a uma forma conformadora, o que diminuiria as possibilidades de apropriação do conhecimento e de construção de sujeitos com autonomia mediante este conhecimento e, nisto, se impediria também a tarefa de desnaturalização que o processo educativo-formativo deveria produzir, no sentido de sujeitos e propostas de resistência ao projeto histórico hegemônico. No caso dos MSPdoC parece-nos que este contexto, nem sempre coeso e organizado por conta da objetividade da existência conseguiu criar algo novo também, por não estar totalmente submetido aos processos formais/institucionais de educação formal. “Muito do processo contínuo de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições formais. Felizmente, porque estes espaços não podem ser manipulados e controlados de imediato pela estrutura educacional formal legalmente salvaguardada e sancionada” (MÉSZÁROS, 2005, p. 53).

O que se construiu nos processos educativos dos MSPdoC na sua origem, destaca-se também por perceber que cabe a esta “escola diferente” ser capaz de relacionar-se para além de si mesma. Caldart (2010, p. 154) nos lembra que esta “especificidade se refere fundamentalmente aos processos produtivos e de trabalho no campo (centrados ou de alguma maneira vinculados à agricultura), das lutas sociais e da cultura” [...]. Aspectos estes presentes na maior parte das experiências de Educação do Campo desenvolvidas na última década em escolas públicas situadas em assentamentos ou regiões de agricultura familiar/camponesa,

experiências de relacionar a escola presente nestes locais ao trabalho, à diversidade agrícola, à organização das famílias, às festas, entre outros. “A escola, mesmo que ensine um conteúdo determinado, também forma pelas vivências que propicia em seu interior. E até mesmo quando deixa de ensinar o conteúdo, forma. A escola não é só conteúdo escolar, a escola é também uma “relação” (V. Shulgin)” (FREITAS, 2010, 212-213).

Perceber o que está “fora da escola” seja relacionado ao trabalho, às lutas ou à vida com suas contradições, colocando estas constatações e aprendizagens “em relação” ao que está “dentro da escola”, significa criar condições para que se compreenda/aprenda desde o que faz sentido no imediato, o que está velado, por ter sido internalizado na socialização exercida “com todos os meios que a ordem dominante tem à disposição, desde os limites econômicos até a manipulação ideológica e cultural, completamente em sintonia com a realidade alienante da ordem econômica e social estabelecida” (MÉSZÁROS, 2011, p. 533) e, desde esta compreensão, passar por um processo educativo/formativo dialético que permita sua superação.

Quando os movimentos sociais do campo organizados, desenvolvem estes processos de escolarização dos camponeses vinculados às condições concretas de sua vida, ao trabalho, à cultura, à história e memória destes povos, às lutas, às experiências produtivas que se constituem como bases que dão “movimento à escola”, toma curso a materialização de uma “outra forma de escola”, que, de nosso ponto de vista ao qual ainda cabe investigação e aprofundamento, esta forma permite aos sujeitos do processo educativo apropriar-se do conhecimento desde as contradições concretas que vivem, alcançando mais efetivamente a formação necessária apontada pelo projeto dos movimentos sociais, ou seja, para além da escola. “Nunca é demais salientar a importância estratégica da concepção mais ampla da educação, expressa na frase: “a aprendizagem é a nossa própria vida”. Pois muito do nosso processo contínuo de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições educacionais formais” (MÉSZÁROS, 2005, p.53).

Assim, o processo de educação/formação, inserido intencionalmente num projeto social, não vai apenas preparar com instrução os educandos para que se apropriem do conhecimento sistematizado, mas prepará-los também para perceber, a partir dos projetos em curso naquele local, as contradições e as potencialidades envolvidas na vida local, territorial, nacional, global, de forma situada, consciente, menos alienada por uma lógica de mercado que transitou, nestes últimos anos, de uma economia de mercado para uma sociedade de mercado, naturalizando esta relação como o único espaço onde seja possível se é sujeito e exercer a democracia.

Estas iniciativas, tanto as que trazem dimensões mais locais ou individuais, quanto as que se desafiam a ocupar espaços no Estado, geram críticas e incompreensões pelos que assumem concepções de transformação mais “radicais” e também pelos adeptos da escola formal “em sua assepsia e neutralidade”, contudo, nos parece ser uma perspectiva de formação/educação é fundamental para a “desnaturalização” da relação social do capital pela apropriação de conhecimentos essenciais na perspectiva da educação como humanização e capazes de produzir projetos de futuro.

Subverter as formas com as quais o capital busca instalar-se permanentemente é um aprendizado que os movimentos sociais tem feito, mas trata-se de reconhecê-los e aprofundá-los, pois, a subjetividade humana, mesmo passando por processos de escolarização “mais universais”, ainda constitui-se fortemente marcadas por fundamentos liberais enquanto concepção de sociedade e pela lógica do capital nos modos concretos de estar na sociedade. No caso da América Latina, e também do Brasil, tanto no caso dos movimentos sociais em suas mobilizações por derrubar governos antidemocráticos, quanto as massas que se mobilizaram para votar em governos populares, logo após estas conquistas, se desmobilizaram e recuaram, ou as vimos votar e retornar para suas casas (BORON, 2010). Neste aspecto específico de uma “aprendizagem” histórica “das/com as” massas populares e, mesmo “dos/com os” MS que “voltam para casa” depois da conquista, nos arriscamos a dizer: o que os faz não perceber que um horizonte novo, recém conquistado é um processo a ser construído, trilhado com todos os aprendizados acumulados na luta que agora re-começa, é porque a percepção da “conquista”, de modo geral ainda é aquela aprendida pelo senso comum: “temos um salvador escolhido e ele fará por nós”, uma percepção que não estabeleceu amarrações entre a realidade e o conhecimento científico seja ele histórico ou social, não teve nenhuma referência de que o projeto social esperado é construído pela coletividade da nação, numa primeira dimensão. Falta-nos a compreensão do que fundamenta as conquistas, no sentido de uma transformação/revolução, que deveria ser base à concretização das lutas que se pretendem transformadoras.

Trata-se de empreender processos mais consistentes de formação/subjetivação desde o movimento que a luta empreende e que passam também, propostas de formação/educação a serem re-criadas, em vista da superação da “internalização mistificadora” produzida pelas relações sociais hegemônicas. É possível depreender que uma parte do que significa o capitalismo foi desnaturalizada e incorporou-se à subjetividade destes sujeitos quando se compreendeu a perspectiva e a “massa foi às ruas para lutar” mas, não se compreendeu ainda que a luta é processo, caminho a ser construído. Este passo (que nos falta) é condição para

concretizar novos sujeitos coletivos, instituições, formas de atuação, expressões culturais entre outras dimensões.

Uma das necessidades para este avanço nos parece que seja a capacidade desconstruir os espaços educativo-formativos formais, de modo a superar a internalização exercida pelas formas do capital fortemente legitimadas pela escola tal como a conhecemos. Beber na fonte dos movimentos sociais desde os processos empreendidos e aqui descritos poderá ser uma alternativa de referência na experiência histórica que se nos impõem, enquanto sujeitos deste tempo. Acreditamos que estas estratégias em ritmo de processo possibilitariam aos povos construírem-se e reconhecerem-se como sujeitos nele, e por isso, com legitimidade, construir espaços de democracia possível para uma transformação, inevitavelmente, processual e coletiva.

4. Algumas conclusões

Nas contradições postas pelo sistema do capital, e nelas, a luta dos movimentos sociais que se desafiam a transformar a organização social vigente, cria novas ações e estratégias e produz novos sujeitos, não porque assumem um discurso articulado e inovador, mas porque conseguem produzir “um movimento” que lhes permite apropriar-se do mundo e dos conhecimentos sistematizados pela humanidade, tendo em conta suas vidas localmente situadas e as contradições dali advindas, superando o que se apresenta como se fosse inexorável, passo a passo.

Neste processo a desnaturalização das leis que regem a vida (trabalho, cultura, produção, arte) é dos grandes desafios que se impõem às tarefas históricas de nosso tempo e uma das dimensões que cabe, principalmente aos educadores/formadores, como reafirma Fontes (2005), ao tratar da História e do Capitalismo: é uma das exigências “desnaturalizar essa vida que nos parece, como simples pessoas que somos, imersas neste mundo – decorrer de uma força superior, de uma suposta natureza dos homens e das “coisas” (p. 71).

A naturalização se constrói numa realidade “comum” a praticamente todos os indivíduos pela vivência que decorre num processo “natural” desde muito tempo: a família, a religião, a comunidade, as instituições, processos em que os sujeitos estão inseridos desde sua infância e que, internaliza essa naturalização, consequentemente, tal relação social que conduz a vida, parece a única possível.

Vivemos um momento em que, cada vez mais, tudo ao nosso redor parece mover-se automaticamente, torna-se natural a expropriação, a exacerbção do consumo, a banalização

da vida humana e natural, o desmonte das tradições e dos valores, a não existência do lugar que mantém raízes aos diversos povos, entre outras dimensões. Somos envolvidos de todas as formas e inúmeros sentidos pelo movimento desta sociedade, como se, ser parte dela nos constituísse desde sempre e não existisse outra perspectiva.

Essa “natureza”, essa segunda pele cultural, entretanto, é produzida quanto as relações sociais que a engendram. Assim, não se pode simplificar a tarefa para os historiadores – ou os educadores –, mas, ao contrário, precisamos analisar e demonstrar a complexidade das relações sociais nas quais vivemos. É partir da produção e da socialização do conhecimento dessa complexidade – que é também o conhecimento das formas de organização populares capazes de exigir e impulsionar as possibilidades abertas nesse processo –, que a História (e um verdadeiro futuro) torna-se possível (FONTES, 2005, p. 71).

Isto nos exige desenvolver cada vez mais nossa capacidade de enfrentamento ao condicionamento do capital, ensaiando novas formas, a partir dos aprendizados que podem dar base à continuidade dos projetos que visam uma sociedade mais igualitária. Tais iniciativas podem ser encontradas nas diversas formas de resistência e organização, dentre elas nos processos de educativo-formativos desenvolvidos pelos movimentos sociais do campo, cabemos sermos capazes de dimensioná-las e potencializá-las.

Acreditamos que as mudanças consistentes sejam aquelas que acontecem processualmente, arraigadas às contradições da vida humana, superando-as e ampliando-se a partir de incorporações do que a humanidade produziu de melhor num método, capaz de mover-se “entre o velho e o novo”. Neste sentido, será preciso também avançar na investigação de que aspectos são estes e em que medida são possíveis de ser replicados e fortalecidos como sínteses das lutas dos movimentos sociais nas últimas décadas.

5. Referências Bibliográficas

- ANDERSON, Perry. **A batalha das idéias na construção de alternativas.** In.: BORON, Atilio A. (org). *Nova hegemonia mundial: Alternativas de mudança e movimento social.* Buenos Aires: CLACSO, 2004, 1^aed., p.37 – 52
- BELEDELLI, S. **A experiência de uma escola que constrói com, e para o trabalho.** Joaçaba, 1992. (Monografia de pós-graduação *Lato Sensu* em Sociologia da Educação).
- BORON, Atilio. **Crise das democracias e os movimentos sociais na América Latina: notas para uma discussão.** In.: CASTELO, Rodrigo (Org.). Encruzilhadas da América Latina no século XXI. Rio de Janeiro: Pão e Rosas, 2010. p.81- 97.
- CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** São Paulo: Expressão Popular, 2004.

- _____. **Educação em Movimento:** Formação de educadoras e educadores no MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- _____. **A Educação do Campo e a perspectiva de transformação da forma escolar.** In: Educação do Campo: reflexões e perspectivas. MUNARIM, A.; BELTRAME, S.; CONTE, S. F.; PEIXER, Z. I. (orgs). Florianópolis: Insular, 2010.
- CAMINI, I. **O cotidiano pedagógico de professores e professoras e uma escola de assentamento do MST:** limites e desafios. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1998.
- FONTES, Virgínia. **Determinação, história e materialidade.** Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v.7 n.2, p. 209-229, jul./out.2009. Disponível em: <http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r245.pdf>
- FONTES, Virgínia. **Reflexões im-pertinentes: história e capitalismo contemporâneo.** Rio de Janeiro: Bom Texto, 2005.
- FREITAS, L. C. de. **Projeto Histórico Comunista e Educação.** Entrevista por Elza Margarida de Mendonça Peixoto, Maria de Fátima Rodrigues Pereira, Micheli Ortega Escobar, Celi NelzaZulke Taffarel, Claudio de Lira Santos Júnior. In.:Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Londrina-PR, v. 2, n. 2, p. 207-214; ago. 2010.
- FUNDEP - Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa (Três Passos – RS). **Coragem de Educar: uma proposta de educação popular para o meio rural/FUNDEP;** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- ITERRA - Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária. **Instituto Josué de Castro – Método Pedagógico.** Cadernos do ITERRA. Ano IV. No. 9. Veranópolis, dez/2004.
- MANCEBO, Deise. **Indivíduo e Psicologia: gênese e desenvolvimentos atuais.** In: MANCEBO, Deise; VILELA, Ana Maria Jacó. (Org.). *Psicologia Social: abordagens sócio-históricas e desafios contemporâneos*. 2. ed. Rio de Janeiro, 2004, p. 35-48.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MÉSZÁROS, I. **Crise estrutural necessita de mudança estrutural.** In: UFBA – Universidade Federal da Bahia. Conferência de abertura I Encontro de São Lázaro. Salvador. Jun/2011. Disponível em: <http://www.ffch.ufba.br/IMG/pdf/Conferencia_Meszaros.pdf>.
- SANTOS, Milton. **O retorno do território.** In: *OSAL : Observatorio Social de América Latina*, Buenos Aires, Año 6 n. 16, jun.2005. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal16/D16Santos.pdf>>.
- SIRENA, M. T. **Um olhar sobre a experiência do Departamento de Educação Rural-DER: Sonhos, Conflitos e Aprendizagens.** Ijuí, 2002. Dissertação de Mestrado. Departamento de Pedagogia. Curso de Mestrado em Educação nas Ciências. Universidade de Ijuí – RS.
- WOOD, E. M. **Democracia contra Capitalismo:** a renovação do materialismo histórico. Trad. Paulo Cesar Castalheira. São Paulo, Boitempo, 2003.

WOOD, E. M. **Estado, Democracia e Globalização.** In: A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas. BORON, A. A.; AMADEO, J.; GONZÁLEZ, S. 1^a. ed. E 1^a reimp. – Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2006. p. 381-393.