LAUDEMIR LUIZ ZART

PRODUÇÃO SOCIAL DO CONHECIMENTO NA EXPERIÊNCIA DO CURSO DE AGRONOMIA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO (CAMOSC): INTERAÇÃO DA UNEMAT E DE MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO

CAMPINAS - 2012

NÚMERO: 273/2012

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS

LAUDEMIR LUIZ ZART

PRODUÇÃO SOCIAL DO CONHECIMENTO NA EXPERIÊNCIA DO CURSO DE AGRONOMIA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO (CAMOSC): INTERAÇÃO DA UNEMAT E DE MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO

ORIENTADORA: PROFª. DRª. LEDA MARIA CAIRA GITAHY

TESE APRESENTADA AO INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS COMO PARTE DOS REQUISITOS PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE DOUTOR EM POLÍTICA CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA.

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE/
DEFENDIDA POR LAUDEMIR LUIZ ZART E
ORIENTADA PELA PROFª. DRª. LEDA MARIA CAIRA GITAHY

_____

CAMPINAS / SP
2012

© by Laudemir Luiz Zart, 2012

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA POR
CÁSSIA RAQUEL DA SILVA – CRB8/5752 – BIBLIOTECA "CONRADO PASCHOALE" DO INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
UNICAMP

Zart, Laudemir Luiz, 1965-
Z19p Produção social do conhecimento na experiência do Curso de Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo (CAMOSC): interação da UNEMAT e de Movimentos Sociais do Campo / Laudemir Luiz Zart. - Campinas, SP. : [s.n.], 2012.

Orientador: Leda Maria Caira Gitahy.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências.

1. Educação – Movimentos sociais. 2. Economia solidária. 3. Produção do conhecimento. 4. Universidade. I. Gitahy, Leda Maria Caira, 1949- I. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências. III. Título.

Informações para a Biblioteca Digital

Título em inglês: Production of knowledge in Social Experience Course Agronomy Field of Social Movements (CAMOSC): interaction of UNEMAT and Social Movements Field.
Palavras-chaves em inglês:
Education - Social movements
Solidary economy
Production of knowledge
University
Área de concentração: PC&T – Política Científica e Tecnológica

*Titulação**: Doutor em Política Científica e Tecnológica.***

Banca examinadora:
Leda Maria Caira Gitahy (Orientador)
Alessandra Rachid
Maurício Sardá de Faria
Nanci Stancki da Luz
Newton Antonio Paciulli Bryan
Data da defesa: 24-08-2012
Programa de Pós-graduação em: Política Científica e Tecnológica

UNICAMP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
PÓS GRADUAÇÃO EM
POLÍTICA CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

AUTOR: Laudemir Luiz Zart

"Produção Social do Conhecimento na Experiência do Curso de Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo (CAMOSC): Interação da UNEMAT e de Movimentos Sociais do Campo".

ORIENTADORA: Profa. Dra. Leda Maria Caira Gitahy

Aprovada em: 24 / 08 / 2012

EXAMINADORES:

Profa. Dra. Leda Maria Caira Gitahy _____ Presidente

Profa. Dra. Alessandra Rachid _____

Profa. Dra. Nanci Stancki da Luz _____

Prof. Dr. Newton Antonio Paciulli Bryan _____

Prof. Dr. Mauricio Sardá de Faria _____

Campinas, 24 de agosto de 2012.

Dedicatória

Aos Camponeses e Camponesas,
que com suas lutas sociais
fazem a reforma agrária,
desafiam a ciência,
constroem um pensamento educacional.

Com quem Aprendo.

AGRADECIMENTOS

Na caminhada da pesquisa desta tese há muitas pessoas envolvidas.

Ela começa em 2005 quando representantes do MST procuraram a UNEMAT para discutir a possibilidade de um curso de agronomia para camponeses. Agradeço aos primeiros sonhadores, principalmente ao Altamiro Roque Stochero.

Depois se somaram colegas professores: Clóvis Vailant, Fábio Nolasco, Jorge Luiiz Schirmer de Mattos.

Quando o curso foi encaminhado mais professores e professoras somaram forças. Aqui foram vários, mas nomeio os que me fizeram pensar mais e melhor: Loriége Pessoa Bitencourt, Heloisa Salles Gentil, Ilma Ferreira Machado, João Ivo Puhl, Dilma Lourença da Costa, Gilmar Laforga, Sandro Benedito Squarezi,Josivaldo Constantino dos Santos, Abdala Untar, Alceu Zoia, Odimar João Peripolli.

Logo depois chegaram os estudantes do CAMOSC, que sonharam, acreditaram, lutaram, sofreram e vibraram. A todos e todas meu mais profundo reconhecimento de gratidão e admiração pela ousadia da construção.

Então veio o projeto de doutorado. Eu fui feliz em escolher trabalhar com os camponeses e as camponesas. Visitei muitas casas, assentamentos. Conversei, observei, perguntei, ouvi. Como eles e elas me acolheram bem! Deram-me aconchego, cama para dormir, mesa para matar minha fome e sede. Deram-me notícias das lutas sociais. Falaram das conquistas, dos medos, dos sonhos. Compartilharam comigo sempre o melhor que tinham. Vocês me fizeram ser mais gente. Agradecido.

Fui recebido pelas lideranças dos movimentos sociais do campo. Dedicaram tempos importantes das suas vidas para falar comigo. Explicar, mostrar, orientar. Vossas palavras são sábias, porque são da práxis, da vivência. Minha gratidão.

Aos estudantes do CAMOSC que responderam minhas questões, deram seus testemunhos, acompanharam-me na pesquisa de campo. Compartilho com vocês o melhor.

Desde o início no doutorado, tive na minha orientadora Prof.ª Dr.ª Leda Gitahy uma voz e um olhar marcante. Ela não simplesmente mostrou, mas desafiou, questionou. Fez pensar, buscar. Sempre numa atitude amorosa. À você Leda meus carinhos e minha manifestação de respeito, não só pela intelectual, mas pela pessoa acolhedora e corajosa. A sua história de vida me encanta.

Às servidoras da UNICAMP – do Programa de Pós-graduação em Política Científica e Tecnológica, que com competência e carinho orientaram e organizam minha vida de estudante.

Às instituições: Universidade Estadual de Campinas, Universidade do Estado de Mato Grosso, Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de Mato Grosso, pelas condições e possibilidades de estudar.

À minha família. Aos meus pais (in memoriam). Na sua condição de camponeses está a minha memória e a minha formação, a sua sabedoria que agora adulto relembrei. Relembro porque tive que viver e estudar para compreender o sentido da vossa visão de mundo, da ética, do respeito ao outro, à natureza. O que escrevi nesta tese tem uma raiz, o lugar onde nasci e com as pessoas que me fiz gente.

Aos meus irmãos e sobrinhos que sempre estenderam os braços para a acolhida, pela torcida, pelo vibrar. Vocês são parte de mim.

E os meus filhos: Luan Felipe, Lucas Vinicius e Luiza Beatriz. Ah! Que bom que vocês estão comigo, assim me torno mais humano. É porque vocês expressam a vida, nas vossas palavras, nos vossos sorrisos. O olhar e o ser de filhos deixam a minha existência mais alegre, faz com que eu sonhe, porque vocês estão em mim, guardados no lugar mais protegido do meu coração e no espaço mais atencioso da minha mente.

Para a Loriége. Tu sabes o quanto eu sou o que consigo ser, porque estou contigo. Que bom compartilhar sonhos, subtrair tristezas, somar conquistas e multiplicar esperanças.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, devido seus próprios objetivos, que é lutar pela terra, impõe após a sua conquista uma série de desafios, por causa dos próprios compromissos. Nós fazemos a luta pela terra: ocupar e conquistar. Agora vamos para frente, porque não é só isto, então o desafio que se impõe é o conhecimento. Exige que nós tenhamos profissionais, camponeses e camponesas, que possam ajudar a dar conta dos desafios no processo produtivo, e não somente no produtivo, mas também no processo organizativo dentro dos assentamentos. Então, devido aos próprios objetivos do movimento, nós temos que avançar, quais são objetivos de nós termos cursos superiores? É arrumar grupos de pessoas, camponeses/as trabalhadores/as que possam dar conta dos desafios do movimento em geral e dos assentamentos especificamente.

Matilde de Oliveira Araújo Lima – MST - RO

Se nós olharmos a trajetória do MST nós vamos perceber que a luta pela terra e pela educação são simultâneas. No momento em que surge o primeiro acampamento surge também a necessidade da estruturação da escola, de desenvolver a educação. Isto porque basicamente a luta no MST é a luta da família, não é a luta do homem ou da mulher. Então as crianças também participam deste processo. A educação num primeiro momento procura atender esta demanda das crianças, dos filhos das famílias sem terra, mas com o passar do tempo ela vai tomando outras dimensões, ou seja, no transcorrer do processo o movimento vai trabalhando a necessidade de desenvolver a alfabetização de jovens e adultos e concomitantemente a necessidade da escolarização, ou seja, para o MST a escolarização não deve se restringir ao nível primário somente, mas deve transcender isto, e nós achamos que a educação é extremamente importante e necessária para nós desenvolvermos a consciência, para desenvolver a capacidade que os sujeitos têm de também pensarem sobre o que fazem, e fazendo também pensar sobre a luta, sobre a vida, imaginar o futuro, então a educação cumpre um papel de intermediação, quer dizer não é ela que provoca as mudanças que nós vamos construindo, mas sem uma educação de qualidade, sem uma educação voltada para a realidade das famílias que moram nos assentamentos e nos acampamentos, vai ser muito mais difícil nós fortalecermos a luta que vai dando continuidade que não termina com a conquista da terra. Então a educação busca qualificar de certa maneira a participação destas famílias no processo organizativo e de luta de maneira geral.

Adelar João Pizetta - ENFF

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS

PRODUÇÃO SOCIAL DO CONHECIMENTO NA EXPERIÊNCIA DO CURSO DE AGRONOMIA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO (CAMOSC): INTERAÇÃO DA UNEMAT E DE MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO

RESUMO
Tese de Doutorado
Laudemir Luiz Zart

A partir da experiência concreta do Curso de Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo (CAMOSC), procuro compreender, no processo de interação da universidade e dos Movimentos Sociais do Campo, as possibilidades da produção social do conhecimento. Com base nos conceitos de pesquisa-ação e ecologia dos saberes investigo a interrelação e a dialogicidade entre saberes distintos, o científico e o saber da experiência camponesa, na constituição de ambiências que traduzem epistemologias adequadas para as relações societais camponesas. Para compreender o objeto investigado parto da sociologia do conhecimento para explicar como os referenciais científicos são contextualizados e se correlacionam com as culturas dos grupos sociais. Apreendo que na organização e na luta social dos camponeses há a efetividade da constituição coletiva de proposições filosóficas e antropológicas que constituem referenciais da educação do campo. No movimento instituinte dos movimentos sociais do campo há a construção de um projeto de desenvolvimento social e cultural que está assentado nos princípios da agroecologia e da socioeconomia solidária. A interrelação entre as diferentes "sociologia das emergências", conforme denomina Santos (2005), as iniciativas sociais camponesas, configuram cenários societais e epistemológicos que são afirmativas das culturas dos povos subalternizados. Traduzem perspectivas emancipatórias que demandam a correlação da ciência, da tecnologia, de processos educacionais e socioprodutivos para a promoção da organização social solidária e sustentável.

Palavras-Chaves: CAMOSC, Educação do Campo, Socioeconomia Solidária.

UNIVERSITY OF CAMPINAS
INSTITUTE OF GEOSCIENCE

PRODUCTION OF KNOWLEDGE IN SOCIAL EXPERIENCE COURSE AGRONOMY FIELD OF SOCIAL MOVEMENTS (CAMOSC): INTERACTION OF UNEMAT AND SOCIAL MOVEMENTS FIELD.

ABSTRACT

PhD Thesis
Laudemir Luiz Zart

Based on the experience acquired from the Agronomy Course of Rural Social Movements (CAMOSC), I intend to understand over the process of interaction between the university and the rural social movements, the possibilities of social production of knowledge. Supported by the concepts of researching and ecology knowing, I investigate the interrelation and the dialogicity among distinct knowledges, the scientific and also the peasant experience, in the constitution of ambiences which translates adequate epistemologies to the peasants' societal relations. In order to understand the studied subject I commence from the sociology to explain how the scientific referential are contextualized and interrelated with the culture of the rural social movements. I comprehend that in the organization and social struggles of the peasants there is an effective constitution of collective philosophic and anthropologic propositions which form the education referential for rural areas. In the forming movements of rural social movements there is the building of a social and cultural development project which is based on the agroecology and socioeconomic solidarity principles. The interrelations among the different "emergent sociologies" according to Santos (2005), the peasant social initiatives cover societal and epistemological scenarios that are configurations of the subalternized groups. They demonstrate emancipatory perspectives that require the correlation with science, technology, educational and social productive processes, for the promotion of social solidary and sustainable organization.

Key-words: CAMOSC, Rural areas education, Solidary socioeconomy

RELAÇÃO DE SIGLAS

AAAVSD – Associação dos Agricultores Associados do Vale do São Domingos - Pedra Preta - MT.

ACRANM – Associação Comunitária Regional do Norte de Mato Grosso – Nova Guarita - MT.

ADS - Agência de Desenvolvimento Solidário.

AEAMS - Associação dos Estudantes de Agronomia dos Movimentos Sociais – CAMOSC – UNEMAT.

ANTEAG - Associação Nacional dos Trabalhadores em Empresas de Autogestão e Participação Acionária.

APAA - Associação dos Pequenos Agricultores do Assentamento Pe. Ezequiel – Mirante da Serra - RO.

ARPA- Associação Regional de Produção Agroecológica – Mirassol do Oeste - MT.

APRACHIN – Associação dos Produtores Rurais Chico Mendes II - Presidente Médici - RO.

APREPEV – Associação de Produtores Rurais da Reforma Agrária Pequena Vanessa – Presidente Médici - RO.

APROZEC – Associação dos Produtores Rurais do Assentamento Oziel dos Carajás – Nova Brasilândia - RO.

ASCAP – Associação de Cooperação do Assentamento Palmares – Nova União - RO.

ASSOCIAEC - Núcleo de Resistência Eldorado dos Carajás – Ponta Porã – MS.

CAMOSC - Curso de Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo - UNEMAT.

CEAGRO - Centro de Desenvolvimento Sustentável e Capacitação em Agroecologia – Laranjeiras do Sul - PR.

CEBs – Comunidades Eclesiais de Base.

CECAPE – Centro de Formação e Pesquisa Olga Benário.

CEPEGE - Centro de Capacitação e Pesquisa Geraldo Garcia – Sidrolândia - MS.

CEEPATEC - Centro de Formação, Capacitação, Cultura, Estudo e Pesquisa dos Trabalhadores e Trabalhadoras Eldorado dos Carajás – Nova Andradina - MS.

CIMI – Conselho Indigenista Missionário.

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil.

COAAMS - Centro de Organização e Apoio aos Assentados do Mato Grosso do Sul - Nova Alvorada - MS.

CONAB - Companhia Nacional de Abastecimento.

CONCRAB - Cooperativas de Reforma Agrária no Brasil.

CONEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - UNEMAT.

CONTAG – Confederação dos Agricultores na Agricultura.

COOMEAFES - Cooperativa Mista de Extrativismo, Ecologismo, Agricultura Familiar e Prestação de Serviços - Nova União - RO.

COOPERNAPE: Cooperativa Agrícola de Produção Comercialização e Gestão dos Recursos Naturais do P. A. Padre Ezequiel - Mirante da Serra - RO.

COOPERSOL - Cooperativa de Produção, Comercialização e Solidariedade - Terenos - MS.

COOPERVIVER – Cooperativa Terra de Viver – Cláudia – MT.

COOPRENORTE - Cooperativa de Produção Agropecuária da Região Norte do Estado de Mato Grosso – Cláudia – MT.

COOPRAF - Cooperativa Regional da Agricultura Familiar Médio Norte – Tangará da Serra - MT.

COPAV – Cooperativa de Prestação de Serviços, Produção, Comércio e Reforma Agrária – Nova Andradina - MS.

CPT - Comissão Pastoral da Terra.

CPP - Coordenação Político-Pedagógica.

CREA - Conselho Regional do Engenheiro Agrônomo.

CUT - Central Única dos Trabalhadores que criou.

DIESSE - Departamento Intersindical de Estudos Socioeconômicos.

EJA - Educação de Jovens e Adultos.

EMPAER - Empresa Matogrossense de Pesquisa, Assistência e Extensão Rural.

ENERA - Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária.

ENFF - Escola Nacional Florestan Fernandes – Guararema - SP.

FASE - Fundação de Órgãos para a Assistência Social e Educacional.

GTRA - Grupo de Trabalho em Apoio à Reforma Agrária.

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

IPCP - Incubadoras de Cooperativas Populares.

ITERRA - Instituto de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – Veranópolis - RS.

JUBRA - Juventude Unida Buscando Reforma Agrária.

MAB - Movimento dos Atingidos por Barragens.

MDA - Ministério de Desenvolvimento Agrário.

MEB – Movimento de Educação de Base.

MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores.

MSC – Movimentos Sociais do Campo.

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

NB - Núcleos de Base.

ONGs - Organizações Não Governamentais.

PACS - Instituto de Políticas Alternativas para o Cone Sul.

PDA - Plano de Desenvolvimento Agrário.

PIER - Programa de Integração e Inclusão Étnico-racial.

PIESES - Programa Institucional de Educação e Socioeconomia Solidária.

PIQD - Programa Interinstitucional de Qualificação Docente.

PJR - Pastoral da Juventude Rural.

PPP - Projeto Político Pedagógico.

PROMET - Proposta Metodológica.

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

PRV - Pastoreio Racional Voisin.

PT – Partido dos Trabalhadores.

SAFs - Sistemas Agroflorestais.

SPCMA - Setor de Produção, Cooperação e Meio Ambiente – MST.

TAC - Técnico em Administração de Cooperativas.

TC – Tempo Comunidade.

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso.

TE - Tempo Escola.

TT – Trabalho Transdisciplinar.

UPAS - Unidade de Produção Agroecológica e de Socioeconomia Solidária.

UNB – Universidade de Brasília.

UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

UNICAFES **-** Nacional das Cooperativas da Agricultura Familiar e Economia Solidária.

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância.

UNISOL Brasil - Central de Cooperativas e Empreendimentos Solidários.

UNITRABALHO - Rede Interuniversitária de Estudos e Pesquisas.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 1
A Definição do Objetivo, Referências Conceituais e Contextos Sócio-históricos 1
A Construção Metodológica 15
Estrutura da Tese 17
1 A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO CONHECIMENTO: ABORDAGENS SOCIOLÓGICAS 23
1.1 SOCIOLOGIA DO CONHECIMENTO E DA CIÊNCIA PÓS-MODERNA CRÍTICA 23
1.1.1 A Construção Social da Realidade 23
1.1.2 Pensamento no Contexto Concreto 28
1.1.3 A Práxis no Processo de Construção do Conhecimento 33
1.1.4 Sociologia do Conhecimento e da Ciência Crítica 39
1.2 SOCIOLOGIA DO CONHECIMENTO DA CIÊNCIA E A EPISTEMOLOGIA DA PESQUISA-AÇÃO 45
1.2.1 Propondo o Conhecimento Prudente e Pertinente 47
1.2.2 Os Pressupostos e as Construções Sociais da Pesquisa-Ação 52
1.2.3 Convergência de Pensamentos da Sociologia do Conhecimento Científico. 61
2 EDUCAÇÃO E SOCIOECONOMIA SOLIDÁRIA 67
2.1 EDUCAÇÃO SOLIDÁRIA: PROCESSOS CRÍTICO-PROPOSITIVOS PARA UMA SOCIEDADE ALTERNATIVA 67
2.1.1 A Educação Solidária como Processo 68
2.1.2 A Educação Solidária Crítica 73
2.1.3 A Educação Solidária Propositiva 74
2.1.4 A Educação Solidária e os Contextos Sócio-históricos Alternativos 76
2.1.5 Educação Solidária: uma educação relacional 85
2.1.6 Educação Solidária e Organização Curricular 91
2.1.7 A Educação Solidária e o Sentido de ser Solidária 92
2.2 PROCESSOS FILOSÓFICOS E SOCIETAIS DA SOCIOECONOMIA SOLIDÁRIA E AS POSSIBILIDADES DE UMA SOCIEDADE ALTERNATIVA 94
2.2.1 Traços da Sociedade Hegemônica e Processos de Contradição 94
2.2.2 Dimensões para Fundamentar a Socioeconomia Solidária 97
2.2.3 Movimentos Ideopolíticos Constituintes da Socioeconomia Solidária 100
2.2.4 Organizações da Socioeconomia Solidária 105

3 RELAÇÃO DA UNEMAT E DOS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO NA CONSTRUÇÃO DO CAMOSC 109
3.1 A INSTITUCIONALIZAÇÃO E A PROPOSTA DE CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DO AGRÔNOMO TÉCNICO-MILITANTE NO CAMOSC..... 109
3.1.1 O CAMOSC como uma Possibilidade de Ações Contra-hegemônicas de Formação..... 111
3.1.2 O Currículo do Curso: a construção de uma política contra-hegemônica 115
3.2 CAMOSC COMO ESPAÇO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE APRENDIZAGENS COLETIVAS 123
3.2.1 O PRONERA e a UNEMAT/CAMOSC: a construção coletiva..... 124
3.2.2 A UNEMAT e os MSC: aprendizagens compartilhadas no CAMOSC 129
3.2.3 Como são Possibilitadas as Aprendizagens Coletivas no CAMOSC..... 130
3.3 A PRODUÇÃO SOCIAL DO CONHECIMENTO: METODOLOGIA E PRÁXIS PEDAGÓGICA DO CAMOSC.. 132
3.3.1 A Construção Pedagógica da Alternância..... 134
3.3.2 Pedagogia da Alternância..... 138
3.3.3 Procedimentos Didáticos: a interrelação da pesquisa e do ensino 139
3.3.4 A Aprendizagem no Curso 143
3.4 O PROCESSO DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS NO CAMOSC..... 146
3.4.1 Porque Determinados Conhecimentos 147
3.4.2 Processo da Educação Transformadora 149
3.5 COMPARTILHAR METODOLOGIAS PEDAGÓGICAS: DINÂMICAS DE PRODUÇÃO DE NOVOS CONHECIMENTOS..... 153
3.5.1 Mediação pedagógica: a pedagogia da alternância para os camosquianos 154
3.5.2 Organização Política e Pedagógica do Curso..... 156
3.5.3 Processos Constituintes das Relações Sócio-epistemológicas..... 161
3.5.4 A Configuração dos Espaços Cognitivos 164
4 IDENTIDADES DOS SUJEITOS SOCAIS DO CAMPO 171
4.1 TRAJETÓRIAS DE VIDA E A LUTA PELA TERRA 171
4.1.1 Narrativas de Histórias de Vida e as Perspectivas de Oito Camponeses/as Estudantes 171
4.1.1.1 Do Estado do Paraná a Trajetória de Cléia Pawlak..... 174
4.1.1.2 Do Estado do Mato Grosso do Sul as Trajetórias de Gilson Aparecido Bonfim e João Batista Morais de Lima 178
4.1.1.3 Do Estado de Rondônia a Trajetória de Valdir Alves..... 186
4.1.1.4 Do Estado do Mato Grosso as Trajetórias de Dorvalino Savi Veronezi, Marcos Chaves, Valdir Alves da Silva e Devanir Oliveira de Araujo..... 190
4.1.2 Análise das Perspectivas, Experiências e das Narrativas dos/as Camponeses/as Estudantes..... 211

4.2 AS PERSPECTIVAS DOS/AS SUJEITOS DO CAMPO NA CONFIGURAÇÃO DA IDENTIDADE E DA SOCIABILIDADE CAMPONESA 219
4.2.1 Identidade Territorial e Comunitária: dimensão demográfica 221
4.2.2 Identidade Cultural e Social: dimensão antropológica 227
4.2.3 Produção de Conhecimentos e Compartilhar Experiências: dimensão gnosiológica 231
4.2.4 Processo de Pertencimento à Terra: dimensão sociopsicológica 235
4.2.5 Ser Classe Social Trabalhadora: dimensão sociológica 237
4.2.6 Atitude Política de Participação e de Conquista: dimensão política 240
4.2.7 Atividades Camponesas e Cuidados Ambientais: dimensão ecológica 242
4.2.8 Soberania Alimentar: dimensão agronômica 245
5 A CONFIGURAÇÃO HISTÓRICO-EMPÍRICA: A CONSTITUIÇÃO DO TERRITÓRIO E AS PERCEPÇÕES DA CULTURA CAMPONESA. 247
5.1 ESPAÇOS TERRITORIAIS CONSTRUÍDOS PELOS CAMPONESES 247
5.1.1 Espaços Territoriais de Mato Grosso 248
5.1.2 Espaços Territoriais de Mato Grosso do Sul 259
5.1.3 Espaços Territoriais do Estado de Rondônia 266
5.2 ESPAÇOS EDUCACIONAIS CONSTITUÍDOS PELO MOVIMENTO CAMPONÊS 271
5.2.1 ENFF - Escola Nacional Florestan Fernandes 272
5.2.2 ITERRA - Instituto de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária e IEJC - Instituto de Educação Josué de Castro 278
5.2.3 CEAGRO - Centro de Desenvolvimento Sustentável de Capacitação em Agroecologia 282
5.2.4 CEEPATEC - Centro de Formação, Capacitação, Cultura, Estudo e Pesquisa dos Trabalhadores e Trabalhadoras 285
5.2.5 CECAPE - Centro de Formação e Pesquisa Olga Benário 294
6 A COOPERAÇÃO E TRABALHO ASSOCIADO ENTRE CAMPONESES 297
6.1 OS SENTIDOS DE COOPERAÇÃO ENTRE OS/AS CAMPONESES/AS PARTICIPANTES DE MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO 297
6.1.1 Sentido Subjetivo-Comunitário-Coletivo: expressão em relação às experiências intersubjetivas e coletivizadas 299
6.1.2. Sentido Prático-Institucional: compreensão em relação às entidades promotoras dos processos de cooperação 302
6.1.3 Sentido Histórico-Cultural: definição com base na prática dos/as camponeses/as em relação aos processos de cooperação 305
6.2 A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE COOPERAÇÃO E O TRABALHO ASSOCIADO NO CAMPO 311

6.2.1 Construção do Processo de Cooperação 311
6.2.2 Relevância da Cooperação 314
6.2.3 Sentidos da Cooperação 317
6.2.4 Processo de Organização da Cooperação 321
6.2.5 Limites da Cooperação 324
6.2.6 Possibilidades de Cooperação: a autoorganização dos camponeses 330
6.2.7 A Constituição do Processo de Cooperação 336
6.3 FUNDAMENTOS GNOSIOLÓGICOS E ORGANIZACIONAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, DA SOCIOECONOMIA SOLIDÁRIA E DA AGROECOLOGIA. 339
6.3.1 Princípios e Práticas Sociais Estruturantes 339
6.3.2 Congruências Sociais e Epistemológicas 347
CONCLUSÃO 351
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 371
ANEXOS 383

INTRODUÇÃO

A Definição do Objetivo, Referências Conceituais e Contextos Sócio-históricos.

Tenho como objeto de investigação a experiência do Curso de Agronomia dos Movimentos Sociais[1] do Campo (CAMOSC) realizado como turma especial e única entre 2005 e 2010 na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). A partir da experiência analiso a relação entre a universidade e os Movimentos Sociais do Campo no processo de produção social do conhecimento, para compreender como os interesses coletivos expressos pela campesenia se transformam em ações articuladas na proposição e execução de um projeto social e educacional.

O CAMOSC é a construção de uma realidade social resultante da demanda do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) para a UNEMAT, subsidiado pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). A configuração curricular do curso desenhou um cenário formativo para o desenvolvimento de conhecimentos ancorados nas proposições e nas práticas da economia camponesa. A economia camponesa compreendida como organização societal e epistemológica complexa constituída pelas dimensões da socioeconomia solidária e da agroecologia. E o conjunto relacional destas dimensões informadas e fundamentadas pelos referenciais da educação do campo.

No processo de interpretação procuro compreender como essa experiência instigou as possibilidades da produção social do conhecimento. Parto do pressuposto gnosiológico que o conhecimento é uma construção social, da capacidade de interação de sujeitos sociais (camponeses, estudantes, educadores), de diferentes conhecimentos (científicos e do senso comum ou cotidiano) e das práticas sociais (dos camponeses, dos pesquisadores).

[1] Para compreender os movimentos sociais Touraine (1989, p. 181-182) indica a existência de três características gerais que configuram as ações coletivas. A primeira é a constituição de "*interesses coletivos*", tanto no campo da economia como na política. Os interesses coletivos são formadores das identidades dos grupos sociais e por elas se formam a mobilidade, a aproximação e a transposição dos interesses individuais no desenho dos encontros para formar uma direção que tenha na identidade cultural a confluência das vontades e dos interesses daqueles que se formam na coletividade. A segunda característica indicada está na configuração do "*conflito social*", explicitando a existência de um adversário que está em disputa e que "opõe formas sociais contrárias de utilização dos recursos e dos valores culturais, sejam estes de ordem do conhecimento, da economia ou da ética" (p. 182). A terceira característica diz do "*projeto social"* que está em construção e que articula os interesses dos sujeitos sociais para a superação das condições materiais e culturais que limitam ou inviabilizam as possibilidades de desenvolvimento.

No transcorrer da pesquisa e da exposição do texto me oriento por um pressuposto epistemológico que está assentado em duas frentes de possibilidades transformadoras, uma para dentro da universidade e outra para as relações societais. Estes dois parâmetros foram expressos por Gitahy (2008) ao analisar experiências de educação e de produção inovadoras e que representam formas de participação de grupos sociais excluídos historicamente em processos de produção de conhecimentos com pertinência social. Para a autora, ao apreender o movimento da complexidade da relação da universidade e dos movimentos sociais, "essa articulação de saberes universitários e não-universitários (tratados simetricamente) pode ter um grande poder transformador da própria vida universitária" e, simultaneamente, a "relação social entre a universidade e a sociedade pode ser transformadora, não só no sentido da busca da melhoria da qualidade de vida, mas de inovação nas formas de produção do conhecimento" (GITAHY, 2008, p. 11).

Ainda, como orientação fundante do pensamento, na delimitação do objeto da pesquisa, nas inserções, nas investigações de campo e na análise das informações, tive como premissa a afirmação que:

> [...] na interação com diferentes grupos sociais numa relação de mão-dupla e de troca de saberes, há uma tendência a produzir e a socializar conhecimentos novos que contribuam para a superação das desigualdades sociais, temas centrais no debate atual sobre o papel da universidade pública. (GITAHY, 2008, p. 11).

Para a consecução do objetivo procuro entender a gênese e a proposta da experiência e dos fundamentos educacionais e, nestas, a perspectiva crítica em relação à cultura da ciência, da tecnologia e por isso da educação. Limito-me para realizar o processo de investigação e de análise às ciências sociais, e a partir destas compreender as ciências, para não incorrer no risco de abstrações indevidas para todas as ciências, visto que os objetos e os métodos entre as ciências formais e naturais são distintos dos fazeres e dos procedimentos epistemológicos das ciências humano-sociais. Em relação às ciências sociais, vou me concentrar fundamentalmente na sociologia do conhecimento e na sociologia das ciências.

Compreendo que a sociologia, no seu recorte da ciência e do conhecimento, proporciona um olhar interpretativo que possibilita entender o processo evolutivo dos sentidos construídos relativos aos significados da ciência e as práticas derivadas tanto na comunidade de pesquisa, quanto na definição de políticas públicas populares para o incentivo e o desenvolvimento da ciência e da tecnologia. Argumento que as ciências e a educação são desenhadas e legitimadas

em conformidade com as configurações das relações sociais e os projetos econômicos que são propostos para determinadas sociedades.

Parto, neste sentido do pressuposto que a ciência não é neutra em termos axiológicos e epistemológicos e por isto tem uma direção que define o que é científico e o que deixa de ser para determinados grupos, tanto de cientistas quanto de sujeitos sociais. Ao considerar a não neutralidade da ciência abro um campo de ação e de disputas entre atores sociais diferentes que buscam delimitar o sentido e criar referenciais para a produção social de conhecimentos que se adequam às necessidades e às possibilidades do autodesenvolvimento.

O que defino para a configuração da ciência também pode ser delimitado para as tecnologias, quando interpretada pelo viés da análise crítica (FEENBERG, 2008). Há, portanto definições de políticas públicas e ações dos movimentos sociais do campo que procuram dar ênfase maior ou menor para determinados conhecimentos. Compreendo com Caldart (2000) que é no complexo das ações e das reflexões sobre as práticas socioeducativas dos movimentos sociais do campo que se percebem fluxos que se propõem construir metodologias e referenciais epistemológicos que estejam em consonância com as necessidades cognitivas e tecnológicas dos camponeses. Apreendo que

> [...] o campesinato é mais que uma categoria histórica ou sujeito social, constitui-se numa forma de manejar os recursos naturais vinculado aos agroecossistemas locais e específicos de cada zona, utilizando um conhecimento sobre tal entorno condicionado pelo nível tecnológico de cada momento histórico e o grau de apropriação de tal tecnologia, gerando-se assim distintos graus de camponesidade (GUZMÁM e MOLINA, 2005, p. 78).

Não vou limitar a exposição no sentido descritivo do conhecimento científico, mas transcender para o pensamento propositivo, visto que para os sujeitos dos movimentos sociais do campo as relações políticas de ciência e de educação é um campo prospectivo que se constitui na constante conquista política e científica. Compreendo com Herrera (1994) que no processo de prospecção se "[...] describe un futuro posible suponiendo la persistencia de las principales tendencias observadas en el momento" (p. 13).

Para complementar os processos teóricos sobre a ciência vou expor e discutir aspectos da história da construção e das conquistas dos movimentos sociais do campo. Trato de compreender os sentidos complexos da economia e da cultura camponesa como demonstra

Woortmann (1995) é um complexo de relações que associam a estrutura da família, o trabalho, a terra, a produção, o consumo e as estratégias de reprodução social da existência.

Olho com atenção para a construção dos processos definidores da educação do campo realizada pelos camponeses organizados a partir do momento em que conquistam e/ou reconquistam a terra, e começam a se definir como sujeitos protagonistas de uma história que se contrapõe ao ritmo e rumo da história geral do Brasil, que negligenciou as necessidades econômicas e educacionais dos sujeitos sociais do campo. É neste sentido que Arroyo e Fernandes (1999) argumentam e expõem que o movimento social do campo é educativo, que gera uma dinâmica de produção do pensamento pedagógico e que se torna exigente na contraposição, na afirmação e na construção dos direitos sociais dos camponeses.

É a partir das lutas pela terra que os camponeses vão construir referencias para a educação do campo (KOLLING; MOLINA, 1999). Ao não aceitar mais os referenciais teóricos, éticos e as metodologias organizacionais para o campo, impostos pelas classes sociais dominantes, defrontam-se com uma realidade social que necessita ser reconstruída. É na caminhada rumo às possibilidades de afirmar a economia camponesa como central para a transformação das estruturas sociais de exclusão social que os movimentos sociais camponeses definem a estratégia de investimentos nos processos educacionais.

Além de buscar estruturas escolares para a alfabetização e a escolarização básica, na evolução das conquistas e no surgimento de novas demandas tecnológicas para o desenvolvimento do campo, os movimentos sociais do campo investem suas energias organizacionais para a elaboração de propostas formativas para o ensino médio e a educação superior. É no entrelaçamento da educação média e superior que o movimento camponês elabora propostas e ações de combate à ciência e à tecnologia convencionais e constrói, com universidades, políticas públicas e referências epistemológicas que afirmam a necessidade de uma ciência e tecnologia que tenham autenticidade com as necessidades e os projetos das comunidades camponesas[2].

[2] O conceito de comunidade é controverso na Sociologia. Emprego o conceito conforme significado trabalhado por Buber (1987) que o compreende na perspectiva de *pós-social*, isto é, não representa a dicotomia de comunidade, arcaica e atrasada, e, sociedade, moderna e progressiva. Buber traduz o conceito de comunidade como a capacidade de incorporar e desenvolver os progressos tecnológicos, sem, no entanto quebrar os laços de proximidade e de convivialidade das pessoas. No conceito de comunidades camponesas a tradução do conceito está vinculada com a

Neste sentido, para desenvolver ambiências socioculturais e educacionais com autenticidade para as organizações e comunidades camponesas é que os movimentos sociais do campo mobilizam pessoas e entidades sociais, universidades e instituições políticas para definir premissas epistemológicas e pressupostos societais para embasar e orientar os princípios educacionais e culturais para configurar o campo na sua integralidade (MOLINA e JESUS, 2004). A partir das ações e dinâmicas camponesas é que são estabelecidos os fundamentos pedagógicos para afirmar o protagonismo camponês no estabelecimento e no desenvolvimento de conhecimentos científicos e tecnológicos para o campo.

Para o campesinato organizado, o significado de campo está colocado além das concepções que consideram o campo e os camponeses, como espaço e sujeitos arcaicos e atrasados. Paulino (2006) e Almeida (2006) desenvolvem estudos para demonstrar que para os movimentos sociais camponeses, o campo é a construção de referenciais de existência complexos, que implicam a cultura, a economia, a ecologia, a política, a ciência, a tecnologia.

Há no campo brasileiro, em conformidade com o trabalho analítico realizado por Sabourin (2009), uma antropologia carregada de história e de possibilidades, que afirmam um modo de vida e de existência que correlacionam valores éticos como a cooperação, a mutualidade, a reciprocidade e a sustentabilidade. Para o fazimento da educação e da ciência adequadas ao campo foi necessário que os camponeses assumissem o protagonismo social para construir as bases educacionais e socioprodutivas para o campo, portanto, do campo.

O desafio da pesquisa que discuto, é a compreensão dos conhecimentos científicos e tecnológicos que são adequados para o desenvolvimento da economia camponesa, associada à socioeconomia solidária e à agroecologia. Para tanto é necessário explicar o contexto e os significados que os sujeitos sociais do campo atribuem à sua existência e à sua condição. O conceito de "condição camponesa" foi definido por Ploeg (2008) que o "situe estritamente no contexto dos dias atuais e, ao mesmo tempo, reconhece sua condição de agente, não como um atributo adicional, mas como uma característica central" (p. 39).

Para compreender a condição camponesa, investiguei a construção e o movimento da reconstrução de espaços sociais e educacionais engendrados pelos movimentos sociais

---

ideia da necessidade dos camponeses participarem dos ganhos científicos e tecnológicos contemporâneos, sem perder o espírito da reciprocidade e da convivialidade comunitária, ou da proximidade com o outro.

camponeses. Com base na realidade social do campo, nas configurações culturais e econômicas dos camponeses, é que é possível uma interpretação adequada para o processo de produção social de conhecimentos. A relação de autenticidade, isto é, quando há correlação entre a realidade e o conhecimento, é uma construção coletiva que implicam os participantes, numa dinâmica dialógica contínua, entre os saberes científicos e tecnológicos, existentes nos ambientes universitários e os conhecimentos aprendidos pelas observações e experiências cotidianas camponesas.

Destaco a relevância do objeto investigado na perspectiva histórica que coloca os movimentos sociais do campo em parceria com universidades para a construção de programas e de projetos para a educação do campo. A leitura interpretativa está relacionada ao processo de organização pela educação dos povos camponeses (RIBEIRO, 2010). Apesar do amplo contexto das lutas sociais pela educação que inicia desde os acampamentos dos Sem Terra, conforme demonstrou Camini (2009) envolvendo a alfabetização, a escolarização básica, a média, a profissional, tenho como campo de análise a educação superior e ainda objeto de análise o curso de agronomia desenvolvido na UNEMAT.

É importante salientar que para os movimentos sociais do campo, assegurar escolas nos acampamentos e nos assentamentos para que adultos e crianças possam aprender, há uma contínua vigilância, para afirmar uma identidade e um direito social. Neste sentido, o que foi historicamente negado é afirmado cotidianamente nos e pelos movimentos sociais do campo. E, é no contexto da mobilização, para educar-se, que os movimentos sociais do campo sentiram no primeiro momento a necessidade da formação de educadores/as para atender às suas demandas. Mas a questão que se propunha problemática era saber por onde fazer? Como fazer? Com quem fazer?

Nesta ambiência política e educacional desafiadora, como explicitam Kolling, Nery e Molina (1999), é que foi organizado em julho de 1997 em Luziânia, Goiás, o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, (I ENERA), promovido pelo MST com apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Universidade de Brasília (UNB) e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

É com a mobilização dos camponeses e das camponesas em marcha que começa a ser delimitado e afirmado o conceito de povos do campo, pelo qual se definem a cultura camponesa como modo de vida, a relação com a produção do campo como uma economia de cooperação, os cuidados com o meio ambiente como processo de uma estrutura social ecológica e sustentável, organização da família e do trabalho como fundamentos éticos e relacionais para a constituição ontológica do homem e da mulher do campo.

É na caminhada dos debates e nas deliberações coletivas que é definida a educação como necessidade e possibilidade de desenvolvimento das pessoas do campo. Esta construção é realizada pelo protagonismo da própria campesenia, como forma de afirmar pelas mãos e pela mentalidade dos grupos sociais historicamente excluídos a construção concreta de uma história que se transforma e que afirma que os camponeses e as camponesas devem estudar e conhecer as ciências, e isto exatamente para serem camponeses. Na afirmação de Caldart (2002),

> Discutimos a educação vinculada aos processos sociais de formação dos sujeitos sociais do campo porque aprendemos na prática que não há como educar verdadeiramente o povo do campo sem transformar as condições atuais de sua desumanização; e também já aprendemos que é na própria luta por suas transformações que o processo de humanização é retomado (p. 30).

Os desdobramentos do ENERA foram dados nos dias 27 a 30 de julho de 1998 em Luziânia (GO), na I Conferência Nacional: por uma Educação Básica do Campo, que ocorreu e foi organizada pela Articulação Nacional por Uma Educação do Campo integrada pelo MST (ITERRA), UNESCO, UNICEF, UNB (GTRA - Grupo de Trabalho em Apoio à Reforma Agrária) e CNBB (CIMI – Conselho Indigenista Missionário, CPT - Comissão Pastoral da Terra, MEB - Movimento de Educação de Base). A conferência foi um espaço político e filosófico que articulou sujeitos sociais de universidades, dos movimentos sociais do campo e gestores públicos, que não somente afirmam o campo como conceito e prática socioeducativa, cultural e econômica, mas construíram estratégias de mobilização e de organização para a conquista de direitos sociais a serem implantadas como políticas públicas.

Apreendo que as políticas públicas, conforme conceito desenvolvido por Ham e Hill (1993) e Roth-Deubel (2006) são formuladas a partir da participação ativa das pessoas e das organizações sociais que influenciam as decisões dos gestores públicos para a proposição e a execução de ações e de programas que correspondem aos interesses e às necessidades de determinados grupos sociais, no caso em análise dos movimentos sociais do campo.

Foi no contexto de grandes desafios, debates e marchas que nasce em 1998 a proposição e aprovação de uma política pública, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), para que o Estado financiasse as ações da educação, da formação do homem e da mulher do campo e que se tornasse possível o desenvolvimento da educação do campo com qualidade social.

É nesta história dos camponeses em movimento que entraram as universidades com cursos de formação de professores no primeiro instante. São cursos da pedagogia da terra, de história, de geografia, de linguagem, de ciências sociais. As conquistas avançaram para outras áreas de conhecimento e estas representam demandas das necessidades do campo na organização dos empreendimentos econômicos solidários, para viabilizar a produção, a comercialização, o consumo. Foi assim que foram criados cursos de agronomia, de veterinária, de direito.

Considerando a ambiência de lutas, de construções e de conquistas realizadas pelos movimentos sociais do campo que proponho investigar o quanto é representativo o diálogo entre a ciência da universidade e o conhecimento cotidiano camponês para a criação de uma nova cultura científica, tecnológica e educacional. Há um processo de significação que aproxima sujeitos de racionalidades diferentes para a construção de projetos, mas que ao mesmo tempo os colocam em conflitos entre perspectivas e formações culturais distintas. É desafiador explicar: como se encontram os atores que negociam, tecem e executam os projetos de formação dos camponeses? É relevante explicar qual o sentido que os sujeitos dos movimentos sociais do campo constroem para a educação do campo? Porque afirmam a necessidade de ter profissionais técnicos de formação superior qualificados para atender as necessidades do campo? Que necessidades são estas que provém do campo?

É no contexto concreto da educação do campo que se releva a importância da investigação da relação entre a universidade e os movimentos sociais do campo para compreender em que medida esta relação constitui metodologias e epistemologias de produção social de conhecimento, seja no interior da universidade, seja nos movimentos sociais do campo. Trata-se de mapear visões, ações e conflitos encontrados na trajetória dessas experiências. Procuro compreender se na relação entre a universidade e os movimentos sociais do campo ocorre ou não um processo de construção de um paradigma de ciência aberta, que apreenda a complexidade dos contextos e das relações socioculturais? Que concepção e que práticas de

ciências e de tecnologias serão necessárias para corresponder com as necessidades organizacionais da economia camponesa?

Investigo como na relação entre a universidade e os movimentos sociais do campo há uma reconstrução contínua e constituinte de conhecimentos, refeitos para a compreensão tanto da organização da ciência e da educação no âmbito da universidade, assim como nos movimentos sociais do campo. Nesta condução relacional, a ciência deixa de ser um objeto estranho e passa a ser uma proposição construída na participação efetiva e significadora para os grupos sociais do campo. A distância da ciência convencional é substituída pela imersão comprometida, co-criadora de conceitos, de metodologias e de novas tecnologias para o desenvolvimento do campo. Neste sentido, a teoria é constituinte e é constituída na prática, e para tanto questiono sobre a relevância da pesquisa-ação, enquanto fundamento epistemológico, para a produção social de conhecimentos adequados para a compreensão e o desenvolvimento da economia camponesa.

O paradigma de ciência embasado na sociologia do conhecimento, e em conformidade com a pós-modernidade crítica (SANTOS, 2005), apresenta referenciais societais e epistemológicos que tem como fundamento a crítica aos conhecimentos existentes e a proposição de metodologias que tenham no contexto, na historicidade e na prática da relação da universidade e dos movimentos sociais do campo a origem e o desenvolvimento da produção e da socialização dos conhecimentos.

Por configurar um processo participativo e interativo, de co-responsabilidade entre a universidade e os grupos sociais do campo, os atores sociais, tanto da universidade quanto dos movimentos sociais do campo, não são somente receptores passivos dos conhecimentos. Distintamente, estes são co-construtores dos conhecimentos científicos. Há uma epistemologia que se refaz, que se torna dialógica e que é educadora de novos conhecimentos. Na relação dialética entre a ecologia dos saberes e a pesquisa-ação, há a possibilidade de superação dos estranhamentos dos ambientes culturais das racionalidades e das práticas entre a universidade e os movimentos sociais do campo.

É no contexto complexo da relação entre a universidade e os movimentos sociais do campo que apreendo os conceitos de ecologia dos saberes e da pesquisa-ação explicitados por Santos (2005a, p.78) quando argumenta “quer a pesquisa-ação, quer a ecologia de saberes situam-se na procura de uma orientação solidária da relação universidade-sociedade”, na

perspectiva emancipatória e da edificação democrática das relações societais e epistemológicas na produção social do conhecimento .

Para Santos (2005a, p. 75) a pesquisa-ação é um processo dialógico que "consiste na definição e execução participativa de projetos de pesquisa, envolvendo as comunidades e organizações sociais populares". Com esta definição tem-se uma articulação dos interesses dos grupos sociais subalternizados com as possibilidades de produção de conhecimentos e com os interesses científicos dos pesquisadores. Decorre daí que a "produção do conhecimento científico ocorre assim estreitamente ligada à satisfação de necessidades dos grupos sociais que não têm poder para pôr o conhecimento técnico e especializado ao seu serviço pela via mercantil" (SANTOS, 2005a, p. 75). Desta forma, a pesquisa-ação é um procedimento epistemológico que articula a ação com a produção social do conhecimento. É a ciência que se faz presença no seio do povo e que aprende com os saberes populares, e por isso se inova, e momentaneamente ensina novos conhecimentos para aqueles que aprenderam a partir das experiências e das práticas sociais cotidianas e estes renovam e ampliam seus conhecimentos. É um processo dialógico de fertilização de conhecimentos, que formulados a partir de racionalidades distintas, se complementam enriquecendo-se.

Em relação à ecologia dos saberes considera que esta é uma revolução epistemológica no seio da universidade. Afirma que a ecologia de saberes é:

> [...] uma forma de extensão ao contrário, de fora da universidade para dentro da universidade. Consiste na promoção de diálogos entre o saber científico ou humanístico, que a universidade produz, e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais (indígenas, de origem africana, oriental, etc.) que circulam na sociedade (SANTOS, 2005a, p. 77).

Esta forma de comunicação possibilita a desconstrução do racionalismo cientificista, pensamento universal e formal, para a construção de pensamentos concretos, inseridos em contextos complexos que envolvem culturas diversas. Neste sentido, a ecologia dos saberes é a tradução dos conhecimentos múltiplos, portanto, enriquecedora das convivialidades dos diferentes grupos sociais.

Santos define, ainda, que a ecologia dos saberes:

> [...] são conjuntos de práticas que promovem uma nova convivência ativa de saberes no pressuposto que todos eles, incluindo o saber científico, se podem enriquecer neste diálogo. Inclui vasta gama de ações de valorização, tanto do conhecimento científico, como de outros conhecimentos práticos, considerados úteis, cuja partilha por pesquisadores, estudantes e grupos de cidadãos serve de base à criação de comunidades

> epistêmicas mais amplas que convertem a universidade num espaço público de interconhecimento onde os cidadãos e os grupos sociais podem intervir sem ser exclusivamente na posição de aprendizes. (SANTOS, 2005a, p. 78).

O processo investigativo inicia no acompanhamento, elaboração e execução do CAMOSC em 2003. O primeiro instante foi um momento significativo porque representou a imersão no encontro e das possibilidades de construção de um projeto político pedagógico entre a UNEMAT e os movimentos sociais do campo, mais especificamente o MST. O diálogo fundante, que se deu em nome da Via Campesina, demandou para professores e pesquisadores da UNEMAT, um processo de formação que não reproduzisse os preceitos científicos e tecnológicos que foram empregados para modernizar a agricultura brasileira, que significa para os camponeses um intenso e doloroso cenário de exclusão social e de empobrecimento.

A clareza da negação em relação ao conhecimento científico que não querem para os camponeses estava evidenciada para os líderes dos movimentos sociais camponeses. Mas qual é a outra ciência e tecnologia? A primeira constatação é que esta deve ter uma relação de autenticidade com o campo. O autêntico é afirmado para expressar a correlação e o entrelaçamento do conhecimento e da realidade social do campo. Emerge desta premissa a necessidade de compreensão do que é a economia e a cultura camponesa e, por conseguinte dos sujeitos sociais dos camponeses. Quais são as concepções e as práticas dos camponeses em relação à temas relacionados à educação do campo, à organização econômica embasada na cooperação, na produção orientada na agroecologia. Na configuração da pesquisa levei em consideração o pressuposto epistemológico que esclarece que para compreender os fundamentos da educação do campo e a configuração da ciência para a economia camponesa, é necessário explicar os contextos concretos da existência camponesa.

Informado pelo pensamento da pesquisa-ação e da ecologia dos saberes, interpreto a confecção do projeto político pedagógico do CAMOSC na perspectiva da necessidade formativa de sujeitos sociais que aprendessem a ciência e a tecnologia adequadas para as organizações camponesas. É neste sentido que reflito sobre a questão da universidade, para compreender a racionalidade efetivada na instituição de ensino superior e como a formação especial e específica dos camponeses poderia ocorrer sem que a razão instrumental modernizadora da ciência convencional se tornasse a razão condutora da formação dos estudantes camponeses, mas que tivesse a razão emancipatória como fundante do pensamento social.

Explico como ocorreu no CAMOSC a construção de espaços institucionais que colocaram em diálogo permanente os representantes da universidade e dos movimentos sociais do campo. Esta proposição levou a integração de uma equipe de professores e de lideranças camponesas a promover um intenso debate para visualizar e assegurar um processo participativo, tanto em termos políticos quanto em termos epistemológicos. Decorre desta dialógica o reconhecimento que há entre os movimentos sociais do campo e a universidade racionalidades distintas, que expressam visões de mundo que são dialeticamente complementares e excludentes.

Com o reconhecimento das racionalidades distintas surgiu o desafio de construir um espaço institucional de encontro de consensos entre as racionalidades, as práticas sociais e as necessidades e ritmos distintos da universidade e das demandas que urgem do campo. Esta questão foi definida em termos políticos pela constituição de uma comissão gestora que envolvia representantes dos movimentos sociais do campo, da universidade e do PRONERA. A ambiência política e administrativa assim constituída gerou a possibilidade de negociação permanente entre as partes. A participação esclareceu continuamente os limites inerentes à universidade, aos movimentos sociais do campo e às dificuldades burocráticas administrativas presentes no Estado brasileiro, representado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Avalio que foi um ensaio de co-gestão importante e que permitiu o desenvolvimento da formação em conformidade com os parâmetros filosóficos que constituíram o desenho do currículo do curso.

Assinalo, ainda, que em termos político-organizacionais, o percurso formativo se constituiu numa possibilidade de aprendizagem de conhecimentos ligados à autoorganização, conforme conceito desenvolvido por Morais (2002), que desafiam os sujeitos sociais a assumiram as atitudes de participação e de responsabilidades coletivas, educando-os na cultura da solidariedade. Os estudantes, porque militantes dos movimentos sociais do campo, colocaram-se em dinâmicas participativas e organizacionais. A organização ocorreu desde trabalhos de cuidados com o ambiente de estudos, tanto físico, relativos à limpeza, ao cozinhar, lavar e passar, quanto os cuidados com a presença da simbologia camponesa, perpassando pela afirmação do pensamento ideopolítico dos militantes revolucionários que afirmaram em termos teóricos e práticos a vivência e os processos emancipatórios da classe trabalhadora e dentre estes as lutas e as organizações camponesas.

Por se colocarem explicitamente na luta social camponesa, os estudantes do CAMOSC se autodenominaram de "herdeiros da cultura camponesa". Este batismo está ligado à mística que afirma os sujeitos do campo como protagonistas da construção da economia camponesa. Ao mesmo tempo, conota as razões da formação camponesa na educação superior. Presentes em um curso de agronomia, os estudantes, em conformidade com as articulações dos movimentos sociais, colocaram no centro a necessidade, do que denominamos na tese, de produção social do conhecimento. Esta propositura terá como elemento fundante a afirmação que os agrônomos não podem simplesmente dominar técnicas agrícolas, mas, além disso, serem educadores do campo, porque embasados na concepção educacional que produz a relação dialógica entre os saberes dos camponeses e os conhecimentos científicos, há um contínuo entre conhecimentos que se refazem e produzem novos conhecimentos.

Estas concepções levam à afirmação de dois princípios que orientaram a formação no transcorrer do curso: a agroecologia e a socioeconomia solidária. A agroecologia, como processo de construção do conhecimento científico na perspectiva de Altieri (2002), bem como de Gliessman (2005) que tem como fundamento o desenvolvimento de práticas socioprodutivas que colocam o cuidado com o meio ambiente e a natureza (terra, solos, águas, florestas) como central para a conduta camponesa para o desenvolvimento da agricultura camponesa. Daí decorre a luta política contra o agronegócio, os transgênicos, os agrotóxicos.

Provém da atitude agroecológica, a busca de conhecimentos reorganizadores de práticas produtivas sustentáveis, assentadas em concepções holísticas e homeostáticas entre as ações antrópicas e a natureza. A agroecologia evidencia ainda a postura ética de reconhecimento dos saberes populares e das relações sociais de cooperação entre os humanos. A orientação epistemológica da agroecologia traduz a necessidade de sistematização dos conhecimentos historicamente praticados pelos camponeses, mas fortemente atacados e em destruição orquestrada pela lógica modernizante da ciência convencional.

O segundo princípio é a socioeconomia solidária. Esta compreendida, conforme Arruda (2003; 2006) como um processo complexo de ampliação e aprofundamento da cultura de cooperação originária da convivialidade social, e para o objeto de pesquisa em análise, a cultura camponesa. A questão evidenciada é a existência de um domínio gnosiológico das práticas camponesas, enquanto gestores e trabalhadores no âmbito da unidade familiar de produção e de

consumo. Na cultura camponesa a organização familiar é ampliada para as organizações comunitárias e para a defesa e desenvolvimento da instituição escolar.

Argumento no transcorrer da tese que há entre os camponeses, ações de "reciprocidade" e de "redistribuição", conforme conceitos desenvolvidos por Polanyi (2000). Por estes conceitos o autor interpreta a cultura, não especificamente econômica, mas que efetivamente evidenciam relações sociais de produção e da promoção do acesso às condições materiais pelas quais se formam e se constituem práticas de solidariedade e de cooperação. Há, no entanto, uma desapropriação exploratória e dominadora dos camponeses, tanto em relação aos produtos do trabalho quanto dos conhecimentos práticos em relação ao mercado capitalista. Estou por outro lado aqui pensando nos mercados não capitalistas (POLANYI, 2000) e nas redes de colaboração solidária (MANCE, 1999) que ampliam a cooperação para além das relações sociais mais imediatas, as unidades familiares, para alcançar a comunidade e os empreendimentos econômicos solidários.

O cenário da socioeconomia solidária, associada à economia camponesa, revela desafios instigantes tanto para os movimentos sociais do campo, como para as ambiências investigativas universitárias. Os desafios estão em aprender o sentido profundo da cultura camponesa e das organizações econômicas, embasado na unidade familiar, e passar desta organização, sem destruí-la, para uma organização cultural e econômica suprafamiliar, embasado na socioeconomia solidária. Reflito que o campo camponês traduz uma complexidade de relações que implicam a necessidade de estudos e reflexões de uma campesenia profunda que apreenda as interconexões de uma realidade social que se constitui de múltiplas dimensões.

Apreendo que a socioeconomia solidária, a agroecologia, a economia camponesa, a educação do campo, são expressões, conforme propostos por Santos (2007), da "sociologia das ausências" porque buscam nas relações históricas subalternas os princípios e as práticas sociais para explicar as culturas que foram tornadas ausentes. Complementar às ausências, as práticas populares dos movimentos sociais, tornam-se uma "sociologia das emergências" porque retratam os movimentos e as dinâmicas sociais que explicam e buscam compreender os sentidos e os fazeres de grupos sociais subalternizados que se afirmam como protagonistas sociais e constroem novos conhecimentos a partir das organizações coletivas transformadoras das estruturas e das relações socialmente desiguais e excludentes.

A Construção Metodológica

A construção metodológica da investigação seguiu os princípios da pesquisa qualitativa fundamentada nas orientações da "teoria fundamentada" conforme Strauss e Corbin (2008). Os autores propõem um movimento metodológico por onde perpassam as atividades investigativas da descrição, do ordenamento conceitual e da teorização. A descrição representa "o uso de palavras para transmitir uma imagem mental de um fato, uma parte de um cenário, uma cena, uma experiência, uma emoção ou uma sensação; uma história relatada a partir da perspectiva da pessoa que faz a descrição" (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 29). Compreendo que esta ação investigativa é a exposição do fenômeno como ele se apresenta, é uma narrativa, mas que já é também uma interpretação, porque ao narrar, e por isto ao olhar os fenômenos, o sujeito os explicita em conformidade com sua visão de mundo.

O "ordenamento conceitual" na organização dos dados e das informações em categorias em conformidade com as "propriedades e dimensões e depois usando a descrição para elucidar essas categorias" (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 32). Na teoria fundamentada não são os conceitos pré-escolhidos que definem a classificação dos dados. É o conjunto das informações colhidas no campo, classificadas e ordenadas que geram as categorias de análise e os conceitos explicativos. É neste sentido que os autores definem que as teorias das ciências sociais são uma construção e não uma simples testagem de teorias.

Após o ordenamento conceitual Strauss e Corbin (2008, p. 37) indicam o processo de teorização que é o:

> [...] ato de **construir** (enfatizamos esse verbo também), a partir dos dados, um esquema explanatório que integre sistematicamente vários conceitos por meio de declarações de relações. Uma teoria faz mais do que gerar entendimento ou pintar um quadro vivo. Ela permite aos usuários explicar e prever fatos, fornecendo, assim, diretrizes para a ação.

Com o conceito de teorização os autores explicitam a construção social da realidade e a produção social de conhecimentos que tenham correlação. Para mim esta proposta metodológica é relevante porque permite afirmar a atitude científica que mergulha nos contextos e ao explicar a realidade social, possibilita que os sujeitos sociais tenham conhecimentos elaborados para a promoção de ações transformadoras.

Ao expor sobre a origem histórica da teoria fundamentada Strauss e Corbin (2008) indicam sete métodos que demonstram os caminhos para a construção de uma teoria social

correlacionada com as estruturas e os contextos de ação dos sujeitos sociais. Descrevo os apontamentos para poder clarear as opções da pesquisa:

> a) a necessidade de sair a campo para descobrir o que está realmente acontecendo; b) a relevância da teoria, baseada em dados, para o desenvolvimento de uma disciplina e como base para a ação social; c) a complexidade e a viabilidade dos fenômenos e das ações humanas; d) a crença de que as pessoas são atores que assumem um papel ativo para responder a situações problemáticas; e) a percepção de que as pessoas agem com base em significados; f) o entendimento de que o significado é definido e redefinido através da interação; g) sensibilidade para a natureza evolutiva e reveladora dos fatos (processo); e h) consciência das inter-relações entre condições (estruturas), ação (processo) e consequências (STRAUSS; CORBIN, 2005, p. 22).

Com base nestas orientações metodológicas e princípios epistemológicos e societais, guiamos a pesquisa nos seguintes métodos:

a) Leitura e análise documental: (1) documentos oficiais, ligados aos programas de Estado, que orientam políticas públicas para as áreas de interesse do estudo; (2) documentos dos movimentos sociais, através dos quais estabelecem e expressam as bases para as orientações políticas e filosóficas em temas como a educação do campo, a organização camponesa, as lutas sociais, a agroecologia e os sistemas de cooperação; (3) documentos da universidade, que expressam as bases conceituais e os marcos regulatórios de políticas e de ações universitárias; (4) documentos do CAMOSC, que orientam as questões pedagógicas e os processos organizacionais dos estudantes e dos educadores, tanto no tempo escola, quanto no tempo comunidade.

b) Pesquisa de campo preliminar: aplicação de questionário em assentamentos da reforma agrária, tendo como objetivo compreender o sentido da existência camponesa, construídos a partir dos movimentos sociais do campo. Elaboro a partir desta investigação os conceitos de cooperação (o que é a cooperação?) e da sociabilidade camponesa (o que é ser camponês?) (Vide Anexo I – questionário aplicado em assentamentos da reforma agrária).

c) Pesquisa de Campo: (1) visita e acompanhamento de projetos e das práticas socioprodutivas e organizacionais dos camponeses. Visitei Assentamentos de reforma agrária nos Estados de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso e Rondônia, nos quais tinham experiências desenvolvidas com a participação dos estudantes do CAMOSC. Para a coleta de dados utilizei como instrumentos a observação das experiências de organização coletiva, entrevistas semi-estruturas com camponeses e entrevistas estruturas com lideranças dos movimentos sociais do campo. (Vide Anexo II – Roteiro das entrevistas semi-estruturadas com camponeses e Anexo III – roteiro das entrevistas estruturas com movimentos sociais do campo).

c.1) As observações de campo foram desenvolvidas na visita aos assentamentos identificando nestes, experiências organizacionais. Sistematizo as visitas realizadas por Assentamento, Estado, municípios e movimentos sociais do campo com as respectivas experiências. (Vide Anexo IV - Quadro de Sistematização das Visitas aos Assentamentos).

c.2) Entrevistas Semi-estruturadas com camponeses. Estas entrevistas foram realizadas em Mato Grosso, Rondônia, Mato Grosso do Sul (Vide Anexo V - Quadro de Sistematização das Entrevistas com Camponeses/as).

c.3) Entrevistas Estruturadas com lideranças ligadas ao Movimentos Sociais do Campo. (Vide Anexo VI - Quadro de Sistematização das Entrevistas com as Lideranças dos MSC).

e) Questionário aberto com estudantes do CAMOSC e professores que atuaram no curso. (Vide Anexo VII – Questionário com Estudantes do CAMOSC), e professores (Anexo VIII - Questionário com Professores do CAMOSC).

f) Observação e acompanhamento participante da estruturação e desenvolvimento do curso.

Estrutura da Tese

A tese está dividida em seis capítulos. As temáticas abordadas passam pelas reflexões sobre as ciências sociais, a educação, a socioeconomia solidária, a agroecologia, aos processos formativos do ensino superior. Contextualizo questões relativas ao campo, à educação do campo e à economia camponesa.

No primeiro capítulo trato de diferentes abordagens sobre as ciências sociais e a produção do conhecimento. Apresento autores que representam processos sociais e epistemológicos distintos em relação às possibilidades de desenvolvimento econômico e social. Considero que o paradigma clássico da ciência, fundado no princípio da neutralidade e organizado numa perspectiva linear, serviu basicamente para corresponder às demandas de conhecimento e de tecnologias do Estado, mais especificamente o sistema militar, e derivado destas os investimentos nos sistemas produtivos.

Com os questionamentos do modelo cognitivo clássico, na sociologia da ciência inicia-se um processo de interpretação que admite a influência da sociedade na institucionalidade da gestão da ciência e da tecnologia. Na interpretação funcional da ciência, que não quebra com o paradigma da neutralidade, será ainda a comunidade de pesquisa quem poderá definir e legitimar o conhecimento científico.

Com o surgimento da sociologia do conhecimento há um processo de re-interpretação da história das ciências e das tecnologias, conectando o conhecimento científico com os contextos culturais. A partir destes referenciais a ciência será interpretada como um processo de construção social do conhecimento. Há a consideração que todo o conhecimento é interessado porque localizado em uma determinada cultura e pertencente a determinados grupos sociais. As renovações teóricas geram forças políticas e correntes epistemológicas que debatem a lógica das ciências e sua aplicação, correlacionando com os contextos sociais.

Parto do pressuposto que as proposições da sociologia do conhecimento pós-moderna crítica, associada às proposições epistemológicas da teoria da pesquisa-ação representam para os grupos sociais populares um avanço nas possibilidades de compreensão das configurações da ciência e da tecnologia porque representa cenários de construção participativa dos grupos sociais, tanto nos aspectos da institucionalidade da ciência, quanto na produção dos conhecimentos. Há com a nova sociologia do conhecimento um movimento de democratização dos espaços cognitivos e os diferentes grupos sociais ao se implicarem na co-construção dos conhecimentos científicos e tecnológicos, tem a legitimidade de definir os sentidos e a relevância social dos conhecimentos. Com este quadro há a possibilidade de um desenho objetivo de promoção integral das comunidades e dos grupos sociais, conectando a ciência e a tecnologia com os projetos de desenvolvimento.

No segundo capítulo faço uma reflexão sobre a educação e a socioeconomia solidária. Parto do pressuposto que há uma interrelação entre os processos educacionais e as organizações socioeconômicas. Neste sentido questiono primeiro sobre as dimensões que compõe a complexa epistemologia e gnosiologia da educação solidária. Evidencio que ela é a fundamentação teórica e das práticas sociais para a geração e o desenvolvimento da cultura solidária. Esta configura as relações humanas a partir das práticas de cooperação e de complementaridade.

A socioeconomia solidária é a possibilidade da realização da "utopia concreta". No sentido atribuído por Bloch (2005) esta representa a conexão entre a realidade social e as possibilidades de transformação social. A socioeconomia solidária é um conceito que traduz os processos societais de produção, de redistribuição e de consumo que são construídos coletivamente para o bem viver social. Representa, da mesma forma, a economia que reconhece as diversidades sociais, bem como as práticas históricas de experiências de cooperação aprendidas no processo de organização pelos grupos sociais populares.

No terceiro capítulo destaco a relação da universidade e dos movimentos sociais do campo. Desenvolvo reflexões sobre as concepções e a relevância da educação para os movimentos sociais do campo e as estratégias de mobilização e organização social para conquistar os direitos sociais de se educar. Com a compreensão do sentido da educação me dedico na reflexão sobre o curso do CAMOSC. Neste evidencio o processo de organização política, da construção dos referenciais teóricos e das práticas metodológicas para a produção social de conhecimentos.

Apreendo que o CAMOSC foi um espaço da práxis pedagógica e política que evidenciou a relação da universidade com os espaços socioprodutivos dos camponeses, daí o sentido da pesquisa-ação, e dos movimentos sociais do campo com a universidade, então da relevância e da aprendizagem conflituosa da ecologia dos saberes. A práxis, como desenvolvida por Vásquez (2007) e Gadotti (1995) compreendida como síntese da ação e do pensamento, em que a ação constitui o pensamento e o pensamento se reconstrói, em termos teóricos e práticos a partir da ação conscientizadora dos sujeitos sociais.

Foi no processo constitutivo do curso que foi aplicado a pedagogia da alternância que permitiu a interação de conhecimentos científicos e dos saberes práticos camponeses. Esta interação é uma dinâmica de aprendizagem que provoca continuamente os estudantes e os educadores implicados a pensar e a investigar a realidade social do campo, problematizando as questões relativas à cultura, às formas de organização e de produção do campo. É o entrelaçamento entre sujeitos e compromissos políticos e gnosiológicos que vão se corresponsabilizando na configuração de novos conhecimentos e de novos processos organizacionais.

No quarto capítulo apresento trajetórias de vida de estudantes do CAMOSC que retratam a história de pessoas desde a organização familiar, os valores, as crenças, os preconceitos, as limitações econômicas, os sonhos com a educação. Constituem uma teia de fenômenos que elucidam como as pessoas vão constituindo sua personalidade e suas opções políticas e ideológicas. As experiências de militância nos espaços de participação da igreja e nos movimentos sociais do campo são fontes de aprendizagem que constituem visões de mundo e práticas políticas de inserção compromissada com a construção de organizações sociais populares.

Complementar a estas perspectivas constituintes sobre os espaços educacionais retrato a configuração da identidade e da sociabilidade camponesa a partir das vozes dos camponeses. Para tanto mergulho nos sentidos atribuídos pelos camponeses, as razões das suas lutas políticas, expressas nas atitudes de participação e de conquista; nas constituições antropológicas que afirmam a identidade cultural e social de ser camponês; na dimensão gnosiológica porque evidencia experiências aprendentes, tácitas nas práticas cotidianas e daí a necessidade de sistematização de informações para a geração de conhecimentos que correspondem com o modo de ser e de viver do campo. A sociabilidade camponesa evidencia os constructos sociopsicológicos que explicitam o processo de afirmação do pertencimento à terra, das leituras críticas em relação às estruturas sociais desiguais, excludentes da cultura e da economia camponesa em relação às quais resistem e propõem a construção de relações sociais de cooperação. A identidade camponesa é a afirmação de estar no campo, na relação equilibrada com o ambiente natural e na configuração societal e epistemológica que reconhece a cultura camponesa.

No quinto capítulo realizo a leitura das configurações históricas e empíricas dos processos de constituição do território e da cultura camponesa. Para tanto apresento uma investigação sobre as conquistas de territórios pelos camponeses a partir das lutas sociais pela reforma agrária. Os territórios camponeses compreendidos como espaços sociais diversos que representam a inserção dos camponeses em espaços socioprodutivos e de formas de organização próprias e que indicam a possibilidade de autonomia dos camponeses. O conceito de território, como apresentou Leroy (2010), uma construção social formada de múltiplas dimensões, a educação, a cultura, a produção, o meio ambiente.

Além dos espaços territoriais, reflito sobre espaços educacionais propostos e construídos pelos movimentos sociais do campo. Os espaços educacionais são construções políticas e epistemológicas realizadas para afirmar e coordenar a educação do campo e os princípios relativos à ciência e à tecnologia. Os espaços educacionais que analiso têm abrangências diferentes, desde uma influência nacional e internacionalizada como é a Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), o Instituto de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), Centro de Desenvolvimento Sustentável e Capacitação em Agroecologia (CEAGRO), até com atuação e abrangência mais local e estadual como Centro de Formação, Capacitação, Cultura, Estudo e Pesquisa dos Trabalhadores e Trabalhadoras (CEEPATEC), e o Centro de Formação e Pesquisa Olga Benário (CECAPE).

No sexto capítulo reflito sobre a cooperação e o trabalho associado entre os camponeses. Realizo uma síntese entre as perspectivas da socioeconomia solidária e a sociabilidade camponesa. Interpreto os sentidos de cooperação presentes nas visões de mundo de camponeses participantes em movimentos sociais do campo. Demonstro que o conceito de cooperação é múltiplo e traduz práticas distintas que vão desde as relações intersubjetivas e coletivas, englobando as entidades promotoras da cooperação, até as perspectivas práticas mais amplas e que implicam redes de cooperação. Apreendo que as atitudes camponesas têm na sua convivialidade social relações de cooperação originárias e que estas representam um potencial para o desenvolvimento da socioeconomia solidária no campo.

Complementar à visão dos camponeses, no sentido de moradores no campo, busco com as lideranças camponesas, os significados e a relevância da cooperação. Com estas interpretações verifico e explico os processos de construção de estratégias para promover a cooperação entre os camponeses. A interpretação da cooperação demonstrou ao mesmo tempo os limites e as possibilidades de autoorganização dos camponeses. Apreendo com as posições e as falas das lideranças que há um conjunto de desafios a serem desenvolvidos e que perpassam pela formação e organização da práxis de cooperação institucionalizada em empreendimentos econômicos solidários. Os movimentos sociais do campo se colocam na dinâmica de complexificação das relações sociais e culturais camponesas e desta opção política e epistemológica decorrem demandas novas que representam a reconfiguração do campo, que ao afirmar a economia camponesa traduz para ela a ampliação do sentido de ser camponês.

1 A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO CONHECIMENTO: ABORDAGENS SOCIOLÓGICAS

1.1 SOCIOLOGIA DO CONHECIMENTO E DA CIÊNCIA PÓS-MODERNA CRÍTICA

Tenho como propósito a compreensão dos referenciais da sociologia do conhecimento e da ciência pós-moderna crítica. Para tanto, farei uma incursão na leitura interpretativa de autores que propuseram reflexões sobre os processos de produção do conhecimento considerando os contextos sociais e culturais nos quais estão inseridos. Não proponho fazer uma leitura da concepção da lógica do conhecimento, mas tratarei de abordagens que alicerçaram o pensamento científico a partir de bases sociológicas. O movimento da teoria do conhecimento, a sociologia do conhecimento, será o objeto da análise neste capítulo, enfocando a ciência como um processo de construção social. Enfocarei os seguintes autores: Berger e Lukmann, Mannheim, Gramsci e Santos.

1.1.1 A Construção Social da Realidade

Começarei a evidenciar a construção social da realidade a partir do pensamento de Berger e Lukmann (2009) que elaboraram bases importantes para a constituição da sociologia do conhecimento. Do estudo destes autores absorverei a sociologia do conhecimento como um processo de construção social da realidade localizado em contextos sociais específicos. Esta assertiva traz a indicação que os conhecimentos possuem especificidades em conformidade com as diferenças entre as sociedades. Neste sentido, a sociologia do conhecimento busca compreender o significado do conhecimento para os diferentes grupos sociais. Antecipo com esta forma de compreensão da ciência que não existe uma verdade última e universal afirmada com base num critério geral e pré-determinado. A ciência é relativa, por isso historicizada.

Berger e Lukmann afirmam que "a realidade é construída socialmente e que a sociologia do conhecimento deve analisar o processo em que este fato ocorre" (2009, p. 11). A realidade, compreendida como a dimensão que existe além da nossa volição se constitui de fenômenos multiformes e que são constituídos pelos processos sociais de interação e de construção em determinados espaços sociais e culturais. A realidade não é externa ao conhecimento humano no sentido da *phisis* independente, mas é uma objetivação, isto é, uma constituição informada pelos

valores e a existencialidade dos grupos sociais que formulam o conhecimento em movimentos fluentes com os seus tempos e espaços socioculturais.

Com base nesta compreensão apreendo que a sociologia do conhecimento representa um mergulho nas construções realizadas pelos diversos grupos sociais. Há uma correlação entre as diversidades sociais e as diversidades cognitivas. Interpreto este pressuposto teórico do processo de cognição, que o conhecimento se complexifica e traduz a riqueza da existência humana, em termos dos sentidos, das práticas, das visões de mundo e dos saberes. Distintamente da ciência compreendida como um fenômeno sociológico unificador e homogeneizador, a sociologia do conhecimento implica a capacidade de absorção das diversidades, e como indicam os autores, nas "aglomerações específicas da 'realidade' e do 'conhecimento' [que] se referem a contextos sociais específicos e que estas relações terão de ser incluídas numa correta análise sociológica" (BERGER; LUKMANN, 2009, p. 13).

Ao não incorporar o princípio epistemológico da verdade universal, apresenta-se "a necessidade da 'sociologia do conhecimento' está assim dada já nas diferenças observáveis entre as sociedades em termos daquilo que é admitido como 'conhecimento' nelas" (Id. Ib., p. 13). O desafio dos cientistas sociais contemporâneos no desenvolvimento da pesquisa científica é conseguir se despir de atitudes de arrogância, como possuidores da verdade última, e se colocar na perspectiva do compartilhar os conhecimentos. A tendência é a superação do que os autores denominam de "incompreensão intelectualista", isto é, a postura de "exagerar a importância do pensamento teórico na sociedade e na história é um natural engano dos teorizadores" (Op. Cit. p. 29). Esta orientação não significa conforme meu entendimento uma diminuição da importância da teoria, mas a coloca numa relação de correspondência com as práticas e as existências sociais. A teoria que se formaliza na necessidade de explicitar as práticas e que por sua vez alimentam as teorias para um esclarecimento maior em relação às convivências sociais.

Há uma diferença significativa entre uma perspectiva de ciência linear para uma perspectiva de ciência que compartilha os saberes. A primeira flui da visão da ciência para as demais visões de mundo. A segunda, denominada de transcognitiva, ao interagir e interrelacionar diversas formas de conhecimento, ao considerar um processo de democratização dos saberes e dos conhecimentos, da "democracia cognitiva" conforme Morin (2001) considera também o processo de construção social da realidade. Então a ciência não se sobrepõe aos demais saberes, mas ao compartilhar se torna relevante para os grupos sociais por que é provocadora das visões

de mundo e é problematizadora dos conhecimentos abrindo caminhos de aprendizagens para novos conhecimentos. A postura teórica aqui exposta traduz uma metodologia de apreensão da realidade e tem como base explicativa dos conhecimentos como processos dinâmicos, e, socialmente os grupos sociais definem a verossimilhança dos conhecimentos, isto é, o conhecimento é verdadeiro na relação social, e não numa pré-definição.

A compreensão do conhecimento como construção social leva a duas práticas epistemológicas importantes. A primeira é

> [...] ocupar-se dos modos gerais pelos quais as 'realidades' são admitidas como 'conhecidas' nas sociedades humanas. Em outras palavras, uma 'sociologia do conhecimento' terá de tratar não somente da multiplicidade empírica do 'conhecimento' nas sociedades humanas (BERGER; LUKMANN, 2009, p. 13).

Esta assertiva nos leva para a segunda que condiz com os "[...] processos pelos quais *qualquer* corpo de 'conhecimento' chega a ser socialmente estabelecido *como* 'realidade' (Id., Ib., p. 14). O fundamento epistemológico assim definido provoca para a questão metodológica. Ao reconhecer que o conhecimento é aquele que é admitido como conhecido pelas sociedades humanas, há a indicação no meu compreender que a ciência deve ser elaborada participativamente. A ciência, assim compreendida, é um processo aberto e incerto que se forma pela interação dos agentes sociais. O conhecimento é o que os atores sociais definem como sendo verdadeiro, válido e que será legitimado e socialmente aceito.

Estas orientações nos levam a apreender que a sociologia do conhecimento deve "[...] ocupar-se com tudo aquilo que passa por 'conhecimento' em uma sociedade, independentemente da validade ou invalidade última (por quaisquer critérios) desse 'conhecimento'" (BERGER; LUKMANN, 2009, p. 14). No meu entender esta epistemologia construtiva se coloca em relações sociais de conflito, por duas razões: a primeira porque é definidora do sentido social, e por isso político, do que é a realidade. Definir socialmente a realidade que foi construída é admitir relações sociais que demonstram não somente a diversidade das sociedades, mas ilustram também as suas contradições e arbitrariedades, portanto, as desigualdades sociais. Em termos sociológicos é a capacidade do conhecimento que traduz as distintas visões de mundo. A segunda razão é a situação de conflitividade na construção social de realidades, que projetadas, representam conhecimentos que rompem com os saberes que simbolizam as sociedades alicerçadas em estruturas sociais de classes sociais, portanto desiguais. A prospecção se constitui numa possibilidade de conhecimento que ao propor o rompimento com determinadas práticas

sociais alicerça a construção social de conhecimentos que ultrapassam os limites culturais e econômicos das estruturas e das relações sociais representadas nas configurações contemporâneas.

Berger e Lukmann (2009) lançam uma definição forte e afirmam que "a sociologia do conhecimento diz respeito à análise da construção social da realidade" (p. 14). Este conceito corresponde ao preceito gnosiológico de Mannheim (1986) que cunhou o termo relacionismo em oposição ao relativismo. O relacionismo é um conceito que designa a "perspectiva epistemológica de sua sociologia do conhecimento, não uma capitulação do pensamento diante das relatividades sócio-históricas, mas o sóbrio reconhecimento de que o conhecimento tem sempre de ser o conhecimento a partir de certa posição" (p. 23). Visto assim, o conhecimento é a possibilidade de construção da realidade considerados os contextos sociais. A diferenciação de Mannheim entre o relacionismo e o relativismo é um esforço intelectual de não redução do conhecimento a uma dimensão do local, fragmentada e fechada. O relacionismo é a compreensão que o conhecimento tem correlação com os valores e as práticas das sociedades, ou dos diversos grupos sociais. É, portanto, uma linguagem e uma visão de conhecimento que antecipa o paradigma da complexidade, pois interrelaciona as diversas dimensões e as conecta com as convivências e os contextos sociais. A sociologia do conhecimento, portanto, "trata das relações entre o pensamento humano e o contexto social dentro do qual surge" (BERGER; LUKMANN, 2009, p. 15).

Para contextualizar estas discussões em termos históricos Berger e Lukmann buscam em Marx uma explicação do sentido da contextualização. Afirmam que "o que interessava a Marx é que o pensamento humano funda-se na atividade humana ('trabalho' no sentido mais amplo da palavra) e nas relações sociais produzidas por esta atividade" (Id. Ib., p. 18). Ao incorporar a concepção marxiana, o sentido de contexto ganha uma significação que traduz a ideia da produção social da vida. Não compreendo Marx como um autor que tenha reduzida a interpretação da realidade socioeconômica à infraestrutura ou à relação mecânica desta com a superestrutura. Marx traduziu a historicidade da existência humana numa perspectiva de alcançar a totalidade das relações que são formadoras dos contextos. O trabalho, ou a atividade, faz o homem ser o que é em relações sociais determinadas. Desta forma, para compreender os sentidos da construção social da realidade a partir dos preceitos de Marx é preciso apreender o que os homens fazem e não o que eles dizem fazer.

Este referencial de prática social explicitados na Ideologia Alemã (MARX, 1986), é uma revirada da concepção de história e de homem que Marx promove em relação à filosofia hegeliana e que se constituiu uma concepção de conhecimento que introduziu a práxis como fonte de produção social das ideias, porque é antes a fonte de produção social da existência. Neste sentido, a existência e as ideias são dialeticamente influenciadas. Os seres humanos pensam a partir do que fazem e fazem a partir do que pensam. Esta ação não é, no entanto, um círculo vicioso em Marx, porque o pensar e o fazer se negam e se afirmam em constante movimento de superação, portanto da produção social de novos conhecimentos, por isso de novas ideias e de novas práticas sociais. Este pensar sócio-histórico de Marx, avalio, pode ser aproximado ao fundamento que Berger e Lukmann (2009) definem para a sociologia do conhecimento ao indicar que esta "deve ocupar-se com tudo aquilo que é considerado 'conhecimento' na sociedade" (p. 29). Então, o conhecimento dos homens em relação ao processo de reprodução social da sua existência é um objeto de atenção para os estudos sociológicos do conhecimento porque traduzem a formação cognitiva e organizacional dos homens em seus contextos de existência.

É destas discussões e elaborações que Berger e Lukmann definem o objeto da sociologia do conhecimento. Compreendem que esta:

> deve acima de tudo ocupar-se com o que os homens 'conhecem' como 'realidade' em sua vida cotidiana, vida não teórica ou pré-teórica. Em outras palavras, o 'conhecimento' do senso comum, e não as 'ideias', deve ser o foco central da sociologia do conhecimento. É precisamente este 'conhecimento' que constitui o tecido de significados sem o qual nenhuma sociedade poderia existir. (BERGER; LUKMANN, 2009, p. 29-30).

Compreendo que é nesta proposição teórica que reside a ideia inovadora da teoria sociológica do conhecimento. Não se apega aos conceitos abstratos, metafísicos e a-históricos. A correlação cognitiva é construída na simplicidade do cotidiano. O simples, não do simplismo e do decaído, mas da ciência feita, como os autores usam a metáfora, a partir do homem da rua, do campo, da fábrica, que em ligação com a filosofia constitui um pensar para apreender e compreender o sentido da construção social da realidade. Desta forma, apreendo que o cotidiano é um complexo que traduz a historicidade do "homem genérico", como foi demonstrado por Heller (1970), expressão que indica a heterogeneidade e a historicidade do cotidiano, do ser humano percebido na sua integralidade, inserido nos contextos. Portanto, afirma Heller, a "vida

cotidiana não está 'fora' da história, mas no 'centro' do acontecer histórico: é a verdadeira 'essência' da substância social" (1970, p. 20). Estou tratando da questão da ontologia do ser social, isto é, o que faz o ser humano ser o que é, no sentido da sua existência e da forma de conhecer. Neste sentido indicam Berger e Lukmann que o cotidiano configura a "[...] compreensão de uma realidade que constitui a matéria da ciência empírica da sociologia, a saber, o mundo da vida cotidiana" (2009, p. 35).

Ao apreender a vida cotidiana a sociologia do conhecimento desenvolve um objeto complexo e o sociólogo do conhecimento necessita de sensibilidade intelectual e emocional porque esta se "apresenta como uma realidade interpretada pelos homens e subjetivamente dotada de sentido para eles na medida em que forma um mundo coerente" (Id. Ib., p. 35). Ao lidar com o cotidiano a sociologia do conhecimento incorpora valores, saberes e práticas que se constituíram na convivência cultural e histórica dos grupos sociais e que são simbólica, econômica e politicamente significativas para as pessoas porque é a expressão da própria existência. É a constituição do mundo intersubjetivo através do qual se elabora o conhecimento comum[3] as pessoas e através da qual estamos "[...] continuamente em interação e comunicação com os outros" (Op. Cit., p. 40).

1.1.2 Pensamento no Contexto Concreto

Um autor importante para a consolidação da sociologia do conhecimento foi Karl Mannheim. Na obra *Ideologia e Utopia* faz uma discussão do campo da epistemologia para avaliar as ciências cognitivas, elaborar uma crítica e propor caminhos para a construção de referenciais teóricos e metodológicos para os estudos sociais do conhecimento. Desta forma propõe a sociologia do conhecimento e a tese que defende "[...] é que existem modos de pensamento que não podem ser compreendidos adequadamente enquanto estiverem obscuras suas origens sociais" (MANNHEIM, 1986, p. 30). Indica que esta abordagem surgiu no esforço de desenvolver as "múltiplas conexões que se tornaram aparentes na crise do pensamento moderno, e principalmente os laços sociais entre teorias e modos de pensamento" (Id. Ib., p. 286). Com esta proposição o autor busca por um lado "[...] descobrir critérios capazes de determinar as interrelações entre pensamento e ação. Por outro lado, [...] espera desenvolver uma teoria,

[3] Para Berger e Lukmann "o conhecimento do senso comum é o conhecimento que eu partilho com os outros nas rotinas normais, evidentes da vida cotidiana" (p. 40).

apropriada à situação contemporânea, envolvendo a relevância dos fatores condicionantes não-teóricos sobre o pensamento" (Op. Cit., p. 286).

Com esta teoria elabora uma crítica à epistemologia que denomina de noologia, enquanto estudo restrito da lógica interna do pensamento. Para fundamentar a construção do seu pensamento Mannheim recupera em termos históricos os desdobramentos do pensamento, identificando-o na relação com os contextos sócio-históricos. Afirma que "[...] a sociologia do conhecimento busca compreender o pensamento no contexto concreto de um histórico-social, de onde só muito gradativamente emerge o pensamento individualmente diferenciado" (MANNHEIM, 1986, p. 31). Os exemplos demonstrados na obra *Ideologia e Utopia* são as atitudes intelectuais dos camponeses que possuem um determinado pensar característico da sua cultura existencial, da experiência que provém das atividades desenvolvidas no campo e das relações sociais vivenciadas. A atitude intelectual camponesa se diferencia das atitudes dos intelectuais vinculados à igreja ou ao Estado que elaboram uma ideologia que tem o objetivo de demonstrar a verdade do pensamento em correlação com a posição social defendida e explicada.

Mannheim (1986) deixa claro que não podemos "[...] separar os modos de pensamento concretamente existentes do contexto de ação coletiva por meio do qual, em um sentido intelectual, descobrimos inicialmente o mundo" (p. 31). Apreendo que a coletividade vai constituindo um imaginário que a representa em termos simbólicos e materiais, formando uma unidade de legitimidade de visões de mundo que traduzem a identidade dos grupos sociais. Os valores éticos, morais e intelectuais são construídos com base nas experiências vivenciadas cotidianamente. Compreendo que esta construção intelectual não é fechada e isolada em Mannheim, pois a diferença entre o relativismo e o relacionismo, como acima demonstrei, tem a função de evidenciar que as ideias se configuram na correlação das diferentes experiências. Como não existem sociedades fechadas e isoladas nos nossos tempos, o conhecimento resulta dos intercâmbios de imagens, de valores, de pensamentos.

A aprendizagem contextualizada, portanto não é linear e unidirecional. Porque "de acordo com o contexto particular da atividade coletiva de que participam, os homens tendem sempre a ver diferentemente o mundo que os circunda" (MANNHEIM, 1986, p. 32). Vale afirmar, para a sociologia do conhecimento, a pesquisa e a produção intelectual tem um sentido de imersão nos contextos dos diversos grupos sociais. É a partir da interação dialógica que a visão de mundo é compreendida. A compreensão é uma atitude epistemológica que traduz os

sentidos que os sujeitos sociais expressam e não uma descrição objetiva fria, distante e estatística. Distintamente representa a entrada, a participação, a quebra do estranhamento, a não separação do pensamento da ação. As ações coletivas identificam os grupos sociais que formam uma representação intelectual a partir das suas atividades. Há neste sentido a ruptura com o pensamento universalista e abstrato, porque compreender o pensamento contextualizado é localizar o universal que ao ser localizado se universaliza, porque compartilhado com outras experiências e visões de mundo. Desta forma, "[...] o conhecer é fundamentalmente um conhecer coletivo [...] uma vez percebido o fato de que a maior parte do pensamento é erigida sobre uma base de ações coletivas, somos levados a reconhecer a força do inconsciente coletivo" (Id. Ib. p. 58).

Faz-se mister compreender que "[...] o exame do objeto não é um ato isolado; ocorre num contexto permeado de valores e impulsos volitivos do inconsciente coletivo" (Op. Cit. p. 33). Apreendo esta afirmação de Mannheim no sentido que as pessoas conhecem a partir das experiências e valores compartilhados. Formam-se em termos sociológicos diversos mosaicos de aprendizagens, de conhecimentos e de valores que configuram a riqueza da diversidade intelectual, cultural e experiencial das sociedades humanas. Para a sociologia do conhecimento há a determinação intelectual de perceber e sistematizar as diferentes maneiras de conhecimentos. Se estes estão no inconsciente coletivo, a evidenciação dos valores e dos conheceres é um processo de ampliação e de aprofundamento dos conhecimentos que configuram os grupos sociais. Esta é uma atitude intelectual geradora da consciência sobre a ontologia social dos sujeitos participantes de coletividades embrenhadas de valores e de saberes.

Esta premissa gnosiológica leva a considerar uma ciência que não separa o sujeito do objeto, o pensamento da ação, o conhecimento do contexto. Além de aceitar que o conhecimento científico não é neutro, sequer a-histórico, mas perpassado por valores, ideologias, subjetividades. Há a compreensão que a objetivação é uma construção social e que "um novo tipo de objetividade pode ser obtido nas Ciências Sociais, mas não por meio da exclusão de valorações, e sim através de percepção e do controle crítico destas" (MANNHEIM, 1986, p. 33).

Este quadro que considera a ciência como valorativa, traz a evidencia que a atitude dos intelectuais tem relação com as estruturas socioeconômicas, com as relações de poder e com a formulação de um pensamento que justifica as visões de mundo de determinados grupos sociais. Esta atitude formuladora de pensamento é denominada por Mannheim de *intelligentsia* que é a

relação do intelectual com determinados "[...] grupos sociais cuja tarefa específica consiste em dotar aquela sociedade de uma interpretação do mundo" (Id. Ib. p. 38). O que poderia significar um desvio intelectual para as concepções de ciência do estilo positivista se constitui para a sociologia do conhecimento uma atitude normal, porque a ciência é transpassada por valores. Portanto os cientistas sociais estão ligados a determinados grupos sociais, ou na relação inversa, determinados grupos sociais possuem seus intelectuais para justificar e explicitar sua visão de mundo.

Neste sentido o conhecimento é "[...] um processo cooperativo de vida no grupo, no qual cada pessoa desdobra seu conhecimento no interior do quadro de um destino comum, de uma atividade comum e da superação de dificuldades comuns [...]" (Op. Cit. p. 56). Compreendido desta forma, o conhecimento não é algo extraordinário, mas fruto dos contextos interrelacionais e de convivialidades cooperativas dos grupos sociais. Os conhecimentos produzidos são compartilhados e se desdobram, ou se socializam, para a descoberta de novos conhecimentos e a retroalimentação das experiências na vida cotidiana. Os saberes são um bem para o desenvolvimento societal e epistemológico coletivo, porque a origem e o fruto do conhecimento são coletivos.

Este fazer cognitivo está ligado à ideia de ideologia apresentada por Mannheim como o conceito em que "está implícita na palavra 'ideologia' a noção de que, em certas situações, o inconsciente coletivo de certos grupos obscurece a condição real da sociedade, tanto para si como os demais, estabilizando-a" (p. 66). Apreende-se, neste caso, a ideia fundante que a sociedade é formada por classes sociais, na qual as relações de dominação política, do controle sobre o conhecimento, a propriedade privada dos meios de produção são característicos da sociedade moderna e capitalista. Enquanto classe dominante, a burguesia produz e reproduz o conhecimento como fórmula de produção e reprodução das condições de classe social. Posso aceitar em parte que esta reprodução pode ser inconsciente para determinada parcela das pessoas em sociedade, porque está no inconsciente coletivo, mas ela deve ser complementada com a proposição que os grupos sociais, e ainda as classes sociais, possuem seus intelectuais que produzem uma interpretação do mundo. Ao obscurecer as condições reais de existência, a ideologia é uma forma de conhecimento que está em conformidade com interesses de determinados grupos sociais.

Para contrapor ao conceito de ideologia Mannheim desenvolve o conceito de utopia. Afirma que o

> pensar utópico reflete a descoberta oposta à primeira, que é a de que certos grupos oprimidos estão intelectualmente tão firmemente interessados na destruição e na transformação de uma dada condição da sociedade que, mesmo involuntariamente, somente vêem na situação os elementos que tendem a negá-la (1986, p. 67).

Embasado no princípio da contradição social, a utopia é um pensar que alicerça o pensamento nas perspectivas sociais da construção das possibilidades, enquanto movimento de ação e de conhecimento que traduz o processo de transformação social. A utopia é um pensar crítico, que desenvolve o pensamento inserido em situações concretas. O concreto como unidade formada por múltiplas determinações e dimensões, portanto complexo.

Ao interpretar a realidade como uma situação concreta, a sociologia do conhecimento na perspectiva crítica aponta para cenários de transformação que devem ser múltiplos. É neste sentido que comungo com Mannheim a ideia que aqueles sujeitos sociais que se propõem a transformar a realidade vivida não têm o domínio sobre todos os aspectos da realidade, mas tem campos obscuros pelas quais tendem a reproduzir as mesmas situações que procuram modificar. No sentido da dialética histórica a aprendizagem e a consciência das dimensões concretas são apreendidas no processo da práxis social, isto é, o aprender é localizado nos contextos históricos e culturais, e é através da prática, como ação pensada e refletida que a apreensão da realidade concreta, portanto múltipla, ocorre. Será também a prática que traduz a possibilidade da utopia concreta, que apreende as múltiplas dimensões para a transformação social da realidade social.

A sociologia do conhecimento se constitui "[...] enquanto teoria [que] procura analisar a relação entre conhecimento e existência; enquanto pesquisa histórico-sociológica, busca traçar as formas tomadas por esta relação no desenvolvimento intelectual da humanidade" (MANNHEIM, 1986, p. 286). Ela é uma ciência que ao conectar o conhecimento e a existência, os elementos não-teóricos, explicita como o desenvolvimento intelectual ocorreu e se configurou, problematiza as maneiras que o conhecimento está vinculado as especificidades das diversas organizações sociais e os interesses que estão implicados nas formas organizacionais. Podemos aferir que a sociologia do conhecimento produz referenciais tanto no sentido da ideologia quanto da utopia, isto é, tanto para os grupos sociais interessados na manutenção das estruturas sociais quanto para os que demandam conhecimentos para a transformação das condições reais vividas. Esta afirmação não condiz com a ideia da neutralidade da ciência, condiz com a postura dos cientistas e da forma de construção social do conhecimento entrelaçada com os interesses que configuram os grupos sociais.

Apesar desta afirmativa, Mannheim constrói uma diferença entre a sociologia do conhecimento e a ideologia. Para ele "o estudo das ideologias se atribuiu a tarefa de desvendar os enganos e disfarces mais ou menos conscientes dos grupos de interesse humanos, especialmente os dos partidos políticos" (1986, p. 287). Por outro a sociologia do conhecimento

> [...] não está interessada nas distorções devidas ao esforço deliberado de iludir, mas nos modos variáveis segundo os quais os objetos se apresentam ao sujeito, de acordo com as diferenças das conformações sociais. Assim, as estruturas mentais são inevitavelmente formadas diferentemente em conformações sociais e históricas diferentes" (Id. Ib. p. 287).

1.1.3 A Práxis no Processo de Construção do Conhecimento

Para expor e compreender a práxis no processo de construção do conhecimento recupero discussões relativas ao pensamento da teoria do conhecimento na perspectiva da dialética histórica de Antônio Gramsci. Gramsci elaborou uma concepção que coloca em interação a filosofia e as linguagens do senso comum. Visualizou que o bom senso, a forma de conhecer elaborado, é uma forma superior de pensamento que eleva o homem a uma perspectiva crítica de concepção de mundo. Para fazer suas exposições inicia no livro Concepção Dialética da História com a premissa que "todos os homens são filósofos" (GRAMSCI, 1984, p. 11). Para demonstrar esta afirmação indica que a linguagem, o senso comum, o bom senso, a religião popular e o folclore são noções e conceitos determinados e que indicam a concepção de mundo, sistemas de opiniões, modos de ver e de agir identificados com determinados grupos sociais.

A concepção gramsciana não é, no entanto, passível em relação às diversas formas de conhecimentos. Ao reconhecer a diversidade inicia e elabora uma crítica às formas de pensar. Identifica duas concepções filosóficas distintas. A primeira associa a um pensar mecanicamente imposto pelo ambiente exterior, em que há uma participação inconsciente em uma determinada concepção de mundo. A segunda perspectiva está entrelaçada com o pensar consciente, também denominado de orgânico, que significa a elaboração da própria concepção de mundo de maneira crítica, escolhendo a "própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não aceitar do exterior, passiva e servilmente..." (GRAMSCI, 1984, p. 12).

Para a apreensão da teoria do conhecimento de Gramsci acompanho a concepção que elabora em relação ao conceito e à diversidade de percepções da filosofia. Em relação ao

questionamento o que é filosofia, terá pelo menos três respostas iniciais que são importantes para a compreensão do processo de produção do conhecimento. A primeira está em conformidade com o senso comum ou na linguagem comum que indica que é "[...] tomar as coisas com filosofia" (Id Ib. p. 15). Esta é uma concepção que indica o distanciamento da linguagem do dia-a-dia em relação ao pensamento elaborado, demonstrando ainda um desprezo em relação ao pensar organizado. Condiz com atitudes de alienação e de repetição de visões de mundo que não correspondem ao pensamento próprio, mas a reprodução mecânica de pensamentos.

Além desta visão, o autor traz duas outras formas de interpretação. A segunda, na ordem de proposição do autor, diz que a filosofia é um "[...] convite implícito à resignação e à paciência" (GRAMSCI, 1984, p. 16). Esta está associada a uma concepção de filosofia idealística, desligada das questões do mundo vivido pelos homens. Representa a formação de um pensamento que leva a consciência para fora das relações de poder, de produção, de convivência. É uma abstração alienante, provocadora de uma consciência metafísica, que descola o conhecimento do cotidiano da vida dos seres humanos.

A terceira interpretação está ligada a um "[...] convite à reflexão, à tomada de consciência de que aquilo que acontece é, no fundo, racional e que assim deve ser enfrentado, concentrando as próprias forças e não se deixando levar pelos impulsos instintivos e violentos" (GRAMSCI, 1984, p. 16). A partir desta concepção Gramsci começa a demonstrar que há um conhecimento que é produzido pelos homens nas interações que estabelecem em seu mundo cultural. A consciência que as formas de pensar estão interrelacionadas às diversas maneiras de produção social da existência é uma proposição fundamental do pensamento de Gramsci. Esta atitude intelectual é provocadora do pensamento reflexivo, que se volta sobre si mesmo e sobre a realidade empírica e histórica para descobrir as conexões entre a existência e o pensamento.

Esta teoria cognitiva traduz a necessidade de uma filosofia crítica. Para apreender o sentido da criticidade apresento seis premissas indicadas por Gramsci e que são relevantes para termos clareza em relação à perspectiva da produção social do conhecimento. A primeira diz da "consciência da historicidade: fase de desenvolvimento, contradição com outras concepções" (Id. Ib. p. 13). Esta premissa traduz a ideia que todo conhecimento é localizado historicamente. A temporalidade das concepções cria identidades cognitivas para/com os grupos sociais. Portanto os tempos não são lineares e únicos. Os conhecimentos são produzidos em momentos distintos e se

colocam em contradição com outras temporalidades porque simbolizam as visões de mundo de grupos sociais distintos, com culturas, economias e vivências sociais diferentes e diferenciadoras.

A segunda premissa da teoria crítica do conhecimento afirma que "[...] toda linguagem contém os elementos de uma concepção de mundo e de uma cultura, [...] a partir da linguagem de cada um, é possível julgar da maior ou menor complexidade da sua concepção de mundo" (GRAMSCI, 1984, p. 13). Em Gramsci as elaborações e as significações das linguagens têm muito peso na interpretação das visões de mundo. É com elas que se percebem as posições e as opções filosóficas dos diversos sujeitos sociais. A simbologia é a representação dos significados de mundo que são compartilhados e que é a expressão do conhecimento que condiz com as formas de vida. A linguagem está em conexão com as estruturas e as relações sociais de produção dos bens materiais e da produção social do conhecimento. Há uma correlação entre as sociedades complexas e as percepções de mundo complexificadas, visto que os sujeitos percebem e expressam as interrelações e interdependências pelas quais a realidade é constituída e que é ao mesmo tempo constituinte das relações sociais e das consciências das pessoas.

A terceira afirmação mostra que "[...] não existe uma filosofia em geral: existem diversas filosofias ou concepções de mundo, e sempre se faz uma escolha entre elas" (GRAMSCI, 1984, p. 14). Estas filosofias estão ligadas às posições dos sujeitos nas estruturas e nas relações sociais. Com esta assertiva compreendo que Gramsci tem uma proposição de conhecimento que alicerça uma perspectiva de mundo relacionada com os contextos sociais vivenciados. Entre as diferentes experiências está a da vivência de classes sociais, que constituem a concepção de mundo a partir das contradições entre as condições materiais de vida. As diferentes materialidades são geradoras de filosofias diferentes. O pensamento é contextualizado, e ao se historicizar em sociedades com estruturas sociais contraditórias traduz conhecimentos que são a expressão de filosofias com concepções de vida diferenciadas. Ao criticar o pensamento e as condições materiais de existência os homens optam por filosofias diferentes, porque optam por estruturas e relações sociais distintas.

Como "[...] em cada época coexistem muitos sistemas e correntes de filosofia; explicar como eles nascem, como se divulgam, porque na divulgação seguem certas linhas de separação e certas direções" (GRAMSCI, 1984, p. 15), é um compromisso conscientizador da filosofia crítica, que demonstra a quarta premissa. A criticidade está em perceber as diferenças e conceber que elas são as expressões de mundo de grupos sociais construídos a partir dos interesses de

classe social. Há uma materialidade nas ideias e por isso que determinados sistemas filosóficos são tornados populares e outros são ocultados. O direcionamento do conhecimento está em consonância com a aceitação ou a negação de determinadas premissas. Dizer da universalidade abstrata do pensamento é estar em concordância com a filosofia iluminista que fundamentou a sociedade moderna e que é a base constitutiva das relações sociais e das materialidades da concepção de mundo em conformidade com os interesses da classe burguesa. Afirmar a diversidade de pensamentos em consonância com as configurações dos grupos sociais é problematizar as possibilidades de geração de conhecimentos e a socialização para a afirmação de concepções de mundo inerentes aos grupos sociais ligados à classe trabalhadora.

Todo processo intelectual é institucionalizado está afirmada na quinta premissa. Para ser direcionado o pensamento terá nas instituições aportes para ser desenvolvido. As instituições estão ou sob o controle do Estado ou da sociedade civil. Assim as escolas, as universidades, as igrejas, os sindicatos, os partidos políticos, os movimentos sociais são modelos institucionais que elaboram e difundem concepções de mundo em conformidade com os interesses das suas posições sociais. É, portanto "[...] necessário sistematizar, crítica e coerentemente, as próprias instituições do mundo e da vida [...]" (GRAMSCI, 1984, p. 15).

A sexta premissa demonstra que

> [...] esta elaboração deve ser feita, e somente pode ser feita, no quadro da história da filosofia, que mostra qual foi a elaboração que o pensamento sofreu no curso dos séculos e qual foi o esforço coletivo necessário para que existisse o nosso atual modo de pensar, que resume e compendia toda esta história passada, mesmo em seus erros e em suas loucuras, os quais, ademais, não obstante terem sido cometidos no passado e ter sido corrigidos, podem ainda se reproduzir no presente e exigir novamente a sua correção. (GRAMSCI, 1984, p. 15).

A teoria do conhecimento de Gramsci indica que na historicidade do pensamento, aprende-se a constituição de matizes teóricos diferentes e se compreende as distintas formas tomadas pelas concepções de mundo.

Ligado ao viés da valorização da rigorosidade do pensamento, Gramsci ilustra a necessidade da filosofia científica como um processo de "[...] superação das paixões bestiais e elementares por uma concepção da necessidade que fornece à própria ação uma direção consciente" (GRAMSCI, 1984, p. 16). A cientificidade da filosofia é a indicação da existência do "[...] núcleo sadio do senso comum, o que poderia ser chamado de bom senso, merece ser desenvolvido e transformado em algo unitário e coerente, [visto que] a filosofia 'vulgar' e

popular, [...] é apenas um conjunto desagregado de ideias e de opiniões" (Id. Ib. p. 16). Tenho, desta forma, em Gramsci uma orientação para a não aceitação passível do pensamento do senso comum. A crítica é a proposição da inserção ativa para a elaboração do bom senso, ou do conhecimento crítico gerador da consciência e da concepção de mundo que expressa a realidade específica dos grupos sociais.

Esta perspectiva leva a proposição que foi denominada por Gramsci de filosofia da práxis, que é a capacidade intelectual de construir a "[...] unidade entre teoria e prática" (1984, p. 21), contrapondo a concepção de mundo mecanicista. A práxis é o elemento fundante de uma teoria do conhecimento que se insere no contexto da construção social tanto da realidade quanto do pensamento. O sujeito aprende com base na participação prática e transformadora da sua realidade. Na práxis não há a separação entre o sujeito e o objeto, entre a natureza e a cultura, entre a história e o cotidiano, entre o científico e o senso comum. O contínuo entre as partes é a dinâmica dialética de afirmação e negação que forma o movimento da aprendizagem e da prática. É a comunhão entre o pensamento e a ação.

A filosofia da práxis é um

> [...] movimento filosófico [...] em que, no trabalho de elaboração de um pensamento superior ao senso comum e cientificamente coerente, jamais se esquece de permanecer em contato com os 'simples' e, melhor dizendo, encontra neste contato a fonte dos problemas que devem ser estudados e resolvidos. (GRAMSCI, 1984, p. 18).

Há um reconhecimento da necessidade de elaboração do conhecimento que eleva o senso comum. Mas tenho que explicitar este pensamento, porque Gramsci não estabelece uma rigidez de hierarquização dos conhecimentos no sentido do desprezo ao homem do conhecimento simples, no sentido de considerar o conhecimento científico superior ao conhecimento cotidiano resultante da experiência do homem simples. A práxis é a inserção do próprio homem simples que no contato com a filosofia, torna-se na relação com outros um crítico, constitui a possibilidade de compreensão das contradições sociais e dos contextos culturais. O homem simples eleva seu pensamento, formalizando o bom senso. Este conhecimento é a capacidade de elaboração filosófica de todos os homens, já que para Gramsci todos são filósofos.

A partir deste pensar, Gramsci discute o papel dos intelectuais. Em relação a estes elabora duas constatações importantes. A primeira que existe "[...] da parte dos 'simplórios', um sincero entusiasmo e um forte desejo de elevação a uma forma superior de cultura e de concepção de mundo" (1984, p. 17). E a segunda que falta "[...] porém, qualquer organicidade, seja de

pensamento filosófico, seja de solidez organizativa e de centralização cultural [...]" (p. 17). Mas, para Gramsci a unidade orgânica entre o pensamento filosófico com a formação da solidez cultural das massas populares só poderá acontecer se entre os intelectuais e os grupos sociais ocorrer a unidade orgânica que também deve existir entre teoria e prática, isto é, os intelectuais devem estar organicamente ligados aos grupos sociais para elaborar e desenvolver com estes os princípios, as teorias e as práticas que sejam coerentes com os problemas e as alternativas que são colocadas como características dos grupos sociais em suas atividades práticas, que por isso também teóricas. Esta unidade constitui-se para Gramsci um novo bloco cultural e social, isto é, a mobilização orgânica entre o compromisso dos intelectuais com os grupos sociais.

Esta relação entre os intelectuais e os simples tem um sentido relevante em Gramsci, porque para ele

> não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens.* Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um "filósofo", um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção de mundo, possui uma linha consciente moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção de mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar (GRAMSCI, 1978, p. 8).

Esta assertiva demonstra que todos os sujeitos sociais são promovedores de ações práticas e teóricas para a compreensão crítica do mundo, mas não para a simples compreensão, mas para a sua transformação.

Ao definir o pensamento como um processo transformador, há a busca da compreensão do sentido da construção e da disputa da hegemonia.

> A compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de 'hegemonias' políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior do fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam. (GRAMSCI, 1984, p. 21).

Assim o desenvolvimento político do conceito de hegemonia representa além do "[...] progresso político prático - um grande progresso filosófico, já que implica e supõe necessariamente uma unidade intelectual e uma ética adequadas a uma concepção do real que superou o senso comum e tornou-se crítica, mesmo que dentro de limites ainda restritos" (Id. Ib. p. 21).

1.1.4 Sociologia do Conhecimento e da Ciência Crítica

Santos (2006) desenvolve uma reflexão que tem como fundamento a junção da sociologia do conhecimento e da ciência. No meu entender ao mesmo tempo em que reflete sobre o processo de produção social do conhecimento, elabora referenciais problematizadores das ciências sociais na perspectiva de reinventá-la, daí o seu envolvimento e participação com os movimentos sociais e o apogeu da sua organização que é o Fórum Social Mundial. Elucido com esta informação que compreendo que todo cientista social ao propor a ciência e o conhecimento crítico, insere-se nas lutas sociais dos grupos sociais populares e com estes elabora um conhecimento novo e inovador das práticas sociais. A ciência e o cientista social se comprometem com reinterpretação dos fenômenos sociais mergulhados no próprio fenômeno.

Para alcançar o objetivo de reinventar a ciência, as tecnologias e as práticas sociais emancipatórias, Santos questiona o sentido da modernidade para as sociedades humanas olhando com maior atenção para as organizações societais do Sul[4], isto é, que não são do escopo dos países denominados desenvolvidos, ou que tem o capitalismo hegemônico como sistema de produção e de formação social. Este olhar para o Sul é para compreender e apreender as experiências desenvolvidas por coletivos que constituem ações alternativas de produção social do conhecimento e das condições materiais de reprodução social da existência.

Contrapõe-se à modernidade como forma de organização social que tem no império da razão, portanto da ciência moderna, o seu modo de justificação do sentido da verdade única. Para explicitar a contraposição propõe a construção de um pensamento que denomina de *pós-moderno crítico*. A pós-modernidade na direção de descentralizar a razão, ou a ciência moderna, para promover o reconhecimento dos outros saberes. Não é a negação pueril ou a aceitação acrítica da ciência. É a constituição de referenciais que historicizam o pensamento científico e o colocam em diálogo com as demais formas de interpretação do mundo.

A adjetivação crítica na pós-modernidade é uma distinção que realiza em relação à *pós-modernidade celebratória*, que é assim denominada por Santos para significar o movimento do pensamento que se resigna aos desígnios da modernidade e que se limita a metodologias descritivas das multifacetas das realidades fragmentadas. A modernidade celebratória não é

[4] O Sul não é neste caso geográfico, mas a expressão e a localização de experiências de grupos sociais que tem iniciativas que possam representar modos de produção de conhecimentos e de materialidades distintas das formas hegemônicas, ou inerentes às formações sociais capitalistas.

projetiva e se enquadra às realidades existentes. Com o pensar celebratório não haverá outras possibilidades teóricas e de práticas sociais, senão a repetição das que estão formuladas. O pensamento de Santos não é da aceitação passiva da realidade existente, mas da construção mobilizadora de saberes e de modos de produção de conhecimentos que sejam desafiadores das estruturas e das relações sociais e epistemológicas hegemônicas para a construção de uma ciência que se constitui a partir das práticas sociais dos grupos humanos, portanto imbuídos das diversidades de visões de mundo.

Para apreender estas diversidades, Santos indica uma metodologia que conceitua de teoria da tradução. Esta em primeiro plano é uma desconstrução das fórmulas metodológicas das ciências modernas que separa o sujeito do objeto, que evidencia o cientista como um sujeito neutro e um simples descritor dos fenômenos sociais, que está em consonância com os princípios de uma epistemologia universal e que é aplicada a todas as formas de vida. O trabalho de tradução é um procedimento gnosiológico que tem como finalidade apreender

> [...] a imensa diversidade de experiências sociais revelada por estes processos não pode ser explicada adequadamente por uma teoria geral. Em vez de uma teoria geral, proponho o trabalho de tradução, um procedimento capaz de criar a inteligibilidade mútua entre experiências possíveis e disponíveis. (SANTOS, 2006, p. 779).

O trabalho de tradução, que tem como objetivo criar inteligibilidade entre as experiências dos diversos grupos sociais torna-se uma epistemologia hermenêutica. É por isso que significa um mergulho no sentido e nos significados que são construídos pelos diversos grupos sociais. A vida camponesa tem um significado particular para o coletivo de camponeses/as. As ações discursivas e as práticas sociais são elaboradas e socializadas no transcorrer de tempos e espaços que são próprios das comunidades do campo. As culturas indígenas têm seus cultos, as maneiras de interpretar a vida e a morte, a forma de organização da vida familiar e societal que identificam na sua historicidade. A ciência moderna, com algumas raras exceções etnográficas que se aproximaram das diversas visões de mundo, foi uma maneira de colonizar os conheceres do mundo. A modernidade é um movimento de hegemonização e homogeneização das culturas. É a estratégia da formulação do pensamento único e globalizador. A tradução é a capacidade dialógica entre os diversos saberes e experiências, promovedora do encontro entre povos, linguagens e culturas.

Para alcançar o objetivo proposto o autor desenvolve a ideia que é necessário interrelacionar a “sociologia das ausências” e a “sociologia das emergências”. Reconhece que são

duas estratégias para tornar evidentes as experiências latentes e de preparar o campo de construção de alternativas. É colocar a ciência no caminho das emergências, isto é, das práticas sociais que são experienciadas fora das universidades. Mas colocar a universidade no caminho das emergências significa redesenhar a universidade, para superar as concepções e as práticas institucionais conservadoras, adequadas ao modo de produção capitalista.

Ao definir a sociologia das ausências indica que se trata de uma

> [...] investigação que visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, ativamente produzido como não existente, isto é, como uma alternativa não-credível ao que existe. O seu objeto empírico é considerado impossível à luz das ciências sociais convencionais, pelo que a sua simples formulação representa já uma ruptura com elas. O objetivo da sociologia das ausências é transformar objetos impossíveis em possíveis, e com base neles transformar as ausências em presenças. (SANTOS, 2006, p. 786).

As ciências modernas alimentaram e legitimaram as visões de mundo do ocidente. Tudo que se adaptava e estava em consonância com esta forma particular de pensar poderia ser considerado como um pensar rigoroso pelo qual o conhecimento poderia ser experimentado, controlado, demonstrado e reproduzido. Aquele conhecimento que seguisse restritamente o método poderia ser considerado um conhecimento legítimo, portanto verdadeiro. As demais formas colocavam-se no campo da irracionalidade e eram negadas como formas de conhecer válidos para a reprodução social da vida.

Desta forma, a negação cultural e científica tornou-se uma estrutura de poder que institucionalmente julgava o que poderia ser considerado como ciência. Esta estrutura é a universidade. Portanto, a universidade e as constelações de entidades regulatórias, de fomento e de financiamento tornaram-se mecanismos de controle e de legitimação. As ausências construídas são formas de poder epistemológico, por isso também políticos, culturais e econômicos que afirmam determinadas maneiras de organização social e de interpretação do mundo. A sociologia das ausências é o caminho para tornar relevantes as ausências, legitimá-las e desenvolvê-las.

Complementar à sociologia das ausências está a sociologia das emergências que "consiste em substituir o vazio do futuro segundo o tempo linear (um vazio que tanto é tudo como é nada) por um futuro de possibilidades plurais e concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que se vão construindo através das atividades de cuidado" (SANTOS, 2006, p. 794). É o reconhecimento das múltiplas práticas que estão sendo construídas por grupos e movimentos sociais que experimentam concepções e ações para a constituição de referenciais sociais e de conhecimento alternativos aos modelos dominantes. Estas experiências são processos de

concretização de utopias que são formuladas como crítica ao racionalismo moderno e como ações demonstrativas da viabilidade das possibilidades. As emergências estão acontecendo no campo da socioeconomia solidária, da agroecologia, do ecofeminismo, da educação do campo, da educação e da cultura popular, da democracia social (participativa e direta), da resistência dos movimentos antiglobalização, das minorias étnico-raciais. Estas iniciativas organizadas em movimentos sociais contestatórios e propositivos, influenciando a ciência, a tecnologia, as políticas públicas, as atitudes das pessoas no cotidiano e constituindo cenários para a remodelação do conhecimento. Entendemos que a sociologia das ausências e a sociologia das emergências são as expressões de ambiências sociais favoráveis aos processos de construção social das realidades sociais e por isso do conhecimento.

No movimento entre as ausências e as emergências, Santos indica a necessidade de ações voltadas para expandir o presente e contrair o futuro. "Enquanto a dilatação do presente é obtida através da *sociologia das ausências*, a contração do futuro é obtida através da *sociologia das emergências"* (SANTOS, 2006, p. 794). Interpreto que a modernidade é o tempo acelerado, da repetição, da não-reflexão, do produtivismo, do consumismo. O aceleramento do tempo moderno torna o presente imediato e o futuro ausente, ou distante. Portanto, expandir o presente traz a ideia da possibilidade de tornar o presente mais lento e reflexivo, isto é, do voltar-se sobre o feito e o pensado para gerar a consciência sobre a existência. A contração do futuro é romper com o vazio, e de criar a possibilidade do inédito, não no futuro ausente, mas do concreto que se realizada a partir do presente. É o entrelaçamento dos tempos, da *utopia* (futuro) que se forma no *topos* (presente).

Na construção crítica da relação entre as ausências e as emergências, Santos elabora uma análise da razão moderna que classifica como razão indolente. Esta se manifesta de quatro formas. A primeira é a *razão impotente* que é "[...] aquela que não se exerce porque pensa que nada pode fazer contra uma necessidade concebida como exterior a ela própria" (SANTOS, 2006, p. 779-780). A segunda é a *razão arrogante* "[...] que não sente a necessidade de exercer-se porque imagina incondicionalmente livre e, por conseguinte, livre de demonstrar a sua própria liberdade" (Id. Ib. p. 780). A terceira é a *razão metonímica* "[...] que se reivindica como uma forma de racionalidade e, por conseguinte, não se aplica a descobrir outros tipos de racionalidade ou, se o faz, fá-lo apenas para as tornar em matéria-prima" (p. 780). E a quarta é a *razão*

proléptica "[...] que não se aplica a pensar o futuro, porque julga que sabe tudo a respeito dele e o concebe como uma superação linear, automática e infinita do presente" (Op. Cit. p. 780).

Dedica-se para interpretar e desenhar os desdobramentos das duas últimas, a razão metonímica[5] e a razão proléptica[6]. No processo de exposição constrói uma dinâmica expositiva em que se colocam em interrelação as críticas às configurações ao presente e as possibilidades de desenhos do futuro. Para expressar as diversidades e as interdependências aplica o conceito de ecologia objetivando explicitar as

> [...] práticas sociais e credibilizar esse conjunto por contraposição à credibilidade exclusivista das práticas hegemônicas. A ideia de multiplicidade e de relações não destrutivas entre os agentes que a compõem é dada pelo conceito de ecologia [...]. Comum a todas as ecologias é a ideia de que a realidade não pode ser reduzida ao que existe. Trata-se de uma versão ampla de realismo, que inclui as realidades ausentes por via do silenciamento, da supressão e da marginalização, isto é, as realidades que são ativamente produzidas como existentes. (SANTOS, 2006, p. 793).

Na crítica da razão metonímica, afirma que esta "é obcecada pela ideia da totalidade sob a forma da ordem" (I. Ib. p. 782) e produz lógicas ou modos de produção da não-existência. Como contraposições são apresentadas as formas ou lógicas de produção da existência e estas são adjetivadas com o conceito de ecologia para expressar a ideia da diversidade e da multiplicidade. Para esta tese apresento e discuto somente o primeiro modo de produção que se refere à monocultura do saber que "consiste na transformação da ciência moderna e da alta cultura em critérios únicos de verdade e de qualidade estética. [...] A não-existência assume aqui forma de ignorância ou de incultura" (SANTOS, 2006, p. 787).

A produção da existência se dá pela ecologia dos saberes que é a

> [...] identificação de outros saberes e de outros critérios de rigor que operam credivelmente em contextos e práticas sociais declarados não-existentes pela razão metonímica. Essa credibilidade contextual deve ser considerada suficiente para que o saber em causa tenha legitimidade para participar dos debates epistemológicos com outros saberes, nomeadamente com o saber científico. A ideia central da sociologia das ausências neste domínio é que não há ignorância em geral nem saber em geral. Toda ignorância é ignorância de certo saber e todo saber é a superação de uma ignorância

[5] Santos trata na razão metonímica de cinco formas distintas de monoculturas que constituem a modernidade celebratória: a monocultura do saber, a monocultura do tempo linear, lógica da classificação social, lógica da escala dominante, lógica produtivista. Em contraposição, e fundamentando a sociologia das emergências para construir o processo societal e epistemológico emancipatório apresenta cinco ecologias: ecologias dos saberes, ecologia das temporalidades, ecologia dos reconhecimentos, ecologia das trans-escalas, ecologia da produtividade. Para efeito desta tese irei me dedicar e desdobrar o pensamento ligado à ecologia dos saberes.

[6] A razão proléptica trata de tornar ausente o tempo futuro, é a afirmação do tempo linear, a face visível da razão indolente.

> particular. Deste princípio de incompletude de todos os saberes decorre a possibilidade de diálogo e de disputa epistemológica entre diferentes saberes. O que cada saber contribui para esse diálogo é o modo como orienta uma dada prática na superação de certa ignorância. O confronto e o diálogo entre saberes é um confronto e diálogo entre diferentes processos através dos quais práticas diferentemente ignorantes se transformam em práticas diferentemente sábias. (SANTOS, 2006, p. 790).

Para Santos enquanto a sociologia das ausências se "move no campo das experiências sociais" a sociologia das emergências se move no "campo das expectativas sociais". O desafio é a busca na sociologia das emergências de "uma relação mais equilibrada entre experiência e expectativa" (SANTOS, 2006, p. 797). Há, portanto, uma interdependência entre o campo da sociologia das ausências e da sociologia das emergências, pois enquanto esta "expande o domínio das experiências já disponíveis, a sociologia das emergências expande o domínio das experiências sociais possíveis" (Id. Ib. p. 796).

À guisa de síntese das ideias dos autores apresentados, interpreto que as ideias de Santos que apresentei representam alternativas de processos de produção social de conhecimentos que respondem aos desafios epistemológicos e políticos apresentados pelos movimentos sociais e organizações populares. O modo de produção de conhecimentos referido não é exclusivo das universidades, mas envolve um conjunto amplo de sujeitos sociais que estão em movimento e que se colocam em várias frentes de análise e de ação.

Reconheço que a sociologia do conhecimento é a maneira de apreender o processo de produção social do conhecimento que implica em considerar as relações entre sujeitos sociais e cognoscentes, as temporalidades e espacialidades culturais e socioeconômicas. Em primeiro plano, coloco-me na perspectiva reflexiva que compreende a ciência como uma construção social. Esta traduz elementos teóricos e metodológicos relevantes para as investigações empíricas, a sistematização das informações e as análises para a interpretação de processos societais e epistemológicos que tem como ambiência a geração de conhecimentos que correspondam com os interesses e as necessidades dos grupos sociais populares.

A teoria de Berger e Lukmann, neste sentido, evidencia e explicita categorias analíticas para a contextualização do conhecimento. Mannheim é uma referência importante para a clareza da influência da cultura e das especificidades históricas dos grupos sociais e das sociedades para dizer do sentido da produção social do conhecimento.

Interpreto que Gramsci dá um passo além destes autores quando inclui, além da contextualização da ciência de Berger e Lukmann, do relacionismo de Mannheim, a ideia da

práxis como um processo de produção social do conhecimento. Para Gramsci, a questão central da teoria do conhecimento que desenvolve não é a simples compreensão do que é o conhecimento ou como este ocorre, mas a proposição da compreensão do direcionamento histórico, ou seja, como o conhecimento é formalizado e sistematizado na caminhada de inserção política, portanto de conhecimento tanto filosófico quanto científico para promover as transformações sociais.

Em Santos, há um esquema teórico que inclui a sociologia da ciência e a sociologia do conhecimento para compreender a relação entre as formas de produção social do conhecimento, que envolve diferentes atores sociais, além dos cientistas. Este contexto relacional objetiva analisar o comportamento dos cientistas e das instituições nas quais atuam, para refletir sobre as possibilidades de constituição de conhecimentos que possam responder aos princípios de reinvenção das utopias emancipatórias. Para tanto, é necessário, ao mesmo tempo uma renovação nas ciências sociais, portanto, de uma sociologia da ciência corresponsabilizada com este objetivo, quanto a compreensão de uma sociologia do conhecimento que traduza a interação dos diversos atores na construção de um novo modo de produção do conhecimento.

1.2 SOCIOLOGIA DO CONHECIMENTO DA CIÊNCIA E A EPISTEMOLOGIA DA PESQUISA-AÇÃO

Considero relevante a compreensão da importância do processo da sociologia do conhecimento da ciência como um movimento sócio-cognitivo que mobiliza os cientistas sociais, associados a outros atores sociais, para a promoção de reflexões e debates em torno da produção e da legitimidade da ciência como uma construção social e do conhecimento como uma produção social.

Esta perspectiva, guardadas as devidas diferenças entre os diversos autores e concepções de analise das ciências, proporciona pensar as ciências como fruto da história e dos contextos socioculturais. Neste sentido, corroboro com a interpretação de Mattedi (2006) ao demonstrar que

> para a sociologia do conhecimento científico o contexto social explica não somente a emergência e a difusão da ciência, mas também o próprio conteúdo do conhecimento científico, afinal ele não pode ser separado de seu contexto social de produção; portanto, não somente o conhecimento é determinado socialmente, mas também sua validade. (MATTEDI, 2006, p. 158).

Esta forma de interpretar a ciência representa uma ruptura no pensamento científico hegemônico que se afirma neutro e universal, embasado numa racionalidade imanente a-histórica. Esta quebra conceitual gerou princípios orientadores da nova sociologia da ciência (SPINOZA, GARCIA e ALLERO, 1994). Estes princípios são a *naturalização*, fim da distinção entre o contexto da justificação e da descoberta, o *relativismo*, compreendendo que não há uma verdade universal, o *construtivismo*, a verdade da ciência é uma construção social, a *causação social*, atividade científica como produto de grupos sociais concretos, e a *instrumentalidade*, a ciência como resolução de problemas sociais.

Absorvo estes princípios gerais para compreender como a pesquisa-ação constitui-se um fenômeno da ciência para explicar a interação entre os cientistas e os atores sociais na configuração de conhecimentos científicos e de relações sociais. Isto é, como a pesquisa-ação se configura um fundamento epistemológico, além da propositura metodológica.

Para o desenvolvimento desta reflexão, estabeleço como horizonte a busca de respostas a três questões. A primeira está em compreender o processo de construção social da ciência através da interação dos cientistas com grupos sociais. Pergunto se a ciência, com a pesquisa-ação, pelo caminho da produção social do conhecimento, pode se tornar um "conhecimento prudente" conforme Santos (2006) discute. Ainda questiono se a ciência, através da pesquisa-ação pode abranger a "pertinência social" conforme o conceito é estabelecido em Morin (2001). A segunda problemática está em perceber a relação da pesquisa-ação e da sociologia do conhecimento da ciência, ou, como a sociologia do conhecimento da ciência se torna um referencial para a pesquisa-ação. A terceira procura responder se os processos relacionais e de contextualização da ciência são uma base epistemológica importante para a pesquisa-ação.

Ao colocar estas questões, compreendo que entro na configuração do "*ethos* da ciência", conceito mertoniano, e sou levado a olhar a "ciência como um campo", na perspectiva de Bourdieu (1994), que se põe em disputa entre diferentes escolas sociológicas na compreensão da ciência e que geram justificações diferenciadas na construção do conhecimento científico. Para responder a estas questões, considero que levantar uma ideia provocadora sobre a ciência é importante para orientar o pensamento e poder demonstrar com mais clareza a proposição. Começo com o pressuposto identificado pelo sociólogo Orlando Fals Borda que produz uma leitura sobre a ciência que me parece fundamental quando tento compreender que a ciência é um produto da construção social e histórica. Afirma Borda que

> [...] não deveríamos fazer da ciência um fetiche, como se fosse uma entidade com vida própria, capaz de reger o universo e de determinar a forma e o contexto de nossa sociedade, tanto presente quanto futura. [...] A ciência é apenas um produto cultural do intelecto humano que responde a necessidades coletivas concretas. [...] Consequentemente, não pode haver valores absolutos no conhecimento científico porque este irá variar conforme os interesses objetivos das classes envolvidas na formação e na acumulação de conhecimento, ou seja, na sua produção. (1990, p. 45).

Ao afirmar este conceito sobre a ciência, Borda introduz um processo reflexivo que leva a pensar a ciência como produto da história e dos interesses de uma determinada cultura. Portanto, há a negação de uma visão de ciência que, fetichizada, gera conhecimentos universais, abstratos e absolutos. Esta forma de pensar e de gerar o conhecimento é própria da modalidade da ciência orientada pelos valores do racionalismo e do positivismo, que frutos diretos do movimento iluminista, afirmam a neutralidade da ciência, por isso descolado da historicidade, da cultura e da vida econômica dos diversos povos.

Se por um lado há uma forte negação, por outro há um processo de afirmação de um processo e de concepção de ciência que leva a olhá-la como resultante das relações humanas e das construções sociais, que atendam a interesses e a especificidades culturais e históricas, resultado de determinadas estruturas e relações sociais. Este pensar considera que toda ciência e, por conseguinte todo cientista, as metodologias e os referenciais epistemológicos, são opções feitas para a consolidação de princípios e de maneiras de conhecer as realidades sociais, comprometidas com determinados projetos sócio-históricos. Definindo as realidades sociais, no plural, para expressar as diversidades culturais e econômicas, e com isso legitimar o pensamento de Borda na construção de uma ciência que esteja em conexão com estas diversidades para interpretá-las e serem construtivas de historicidades correspondentes com as necessidades e as vontades dos projetos societais definidos pelos grupos sociais.

1.2.1 Propondo o Conhecimento Prudente e Pertinente

O pensamento de Borda se aproxima ao que Santos (2000) denominou, ao discutir os paradigmas emergentes, de "conhecimento prudente para uma vida decente" (p. 16). Para justificar o projeto de ciência na perspectiva da prudência, há o reconhecimento de que todo conhecimento é contextualizado. Santos afirma que estamos vivendo um processo de "transição paradigmática" e de "transição societal".

A primeira diz referência às mudanças que estão ocorrendo no campo do conhecimento, indicando a passagem da "sociologia convencional", centrado no "paradigma da regulação

social" para a construção de uma teoria social pós-moderna crítica, orientada para a "emancipação social" (SANTOS, 2000, p. 15). A "transição societal" implica as reflexões sobre as transformações no campo social, indicando a passagem de relações sociais de individualismo, da sociedade patriarcal, da produção capitalista, da desigualdade social, das destruições do meio ambiente e das diversidades culturais para uma sociedade que tenha como configuração a superação das exclusões sociais, culturais e a depredação ambiental, conquistadas e experimentadas pelos movimentos sociais alicerçadas nas construções sociopolíticas e de novos conhecimentos a partir dos paradigmas alicerçados pelos movimentos feministas, pelos ecologistas, pela antiglobalização, pelo Fórum Social Mundial, pela socioeconomia solidária, pela educação do campo, pelo reconhecimento das alteridades e outras que confluem na direção da construção social daquilo que o autor denomina de paradigmas emergentes, ou ainda como desenvolve Tilly (2006), para superar o "acesso desigual ao conhecimento científico" (p. 20).

Na perspectiva da construção deste pensar, Santos recorre à teoria social crítica para "reinventar a emancipação social" (2000, p. 18), no sentido de retomada da imaginação utópica e do campo das possibilidades nas ciências sociais. Parte da teoria social crítica clássica, como os autores da Escola de Frankfurt a propunham, e reconhece neles fundamentos para a análise das contradições e dos conflitos da sociedade moderna. Destarte esta ligação, Santos considera que a teoria social crítica moderna é "subparadigmática", isto é, "procura desenvolver as possibilidades emancipatórias que ainda julga serem possíveis dentro do paradigma dominante" (2000, p. 16).

Nestes termos, ao elaborar uma proposição de ciência pós-moderna crítica, realiza a leitura radical da realidade social e projeta uma nova posição paradigmática. O conceito de teoria crítica é entendido como

> toda teoria que não reduz a 'realidade' ao que existe. A realidade qualquer que seja o modo como é percebida é considerada [...] como um campo de possibilidades e a tarefa da teoria consiste precisamente em definir e avaliar a natureza e o âmbito das alternativas ao que está empiricamente dado. (2000, p. 23).

Portanto, a pós-modernidade em Santos é uma desconstrução da centralidade da racionalização, ou do império da razão da ciência moderna sobre as demais formas e maneiras de conhecer e de explicar o mundo, as coisas e as relações humanas. Aproxima, assim, as teorias científicas da vida indicando que o "objetivo último da teoria crítica é ela própria, transformar-se num novo senso comum, um senso comum emancipatório" (2000, p. 17), próprio das linguagens

e das atitudes cotidianas dos sujeitos sociais nas configurações de realidades e de relações sociais emancipatórias.

Estes referentes epistemológicos são constituintes do diálogo inteligível entre os atores coletivos das diferentes lutas, o conhecimento e reconhecimento das diversidades para a solidariedade, "que torne as diferentes lutas mutuamente inteligíveis e permita aos actores colectivos 'conversarem' sobre as pressões a que resistem e as aspirações que os animam" (SANTOS, 2000, 27). Fala de atores coletivos porque avalia que não há possibilidades, como propunha a teoria crítica clássica, de um único ator social, ou a classe operária de fazer a revolução social. Parte do pressuposto que as formas de dominação são múltiplas, portanto devem ser "múltiplas as resistências e os agentes que as protagonizam" (SANTOS, 2000, p. 27).

Para tratar dos processos emancipatórios aprofunda a questão do conhecimento. Define Santos que "para a teoria crítica pós-moderna [...] todo conhecimento crítico tem de começar pela crítica do conhecimento" (Id. Ib. 2000, p. 29). Discute com esta posição epistemológica a distinção entre uma "pós-modernidade reconfortante" para a qual não há uma problemática moderna a ser discutida, pois a modernidade não celebrou nenhuma promessa e por isso "há que aceitar e celebrar o que existe" (Op. Cit. p. 29). Em sentido inverso, na

> pós-modernidade inquietante ou de oposição, a disjunção entre a modernidade dos problemas e a pós-modernidade das possíveis soluções deve ser assumida plenamente e deve ser transformada num ponto de partida para enfrentar os desafios da construção de uma teoria crítica pós-moderna. (SANTOS, 2000, p. 29).

Este desafio epistemológico traz implicações na configuração da ciência na produção social do conhecimento. Ao compreender que a perspectiva pós-moderna crítica é uma ciência comprometida com a emancipação social ela implica os cientistas sociais em relações de cooperação e de co-construção do conhecimento com outros atores sociais numa perspectiva de democratização da ciência, portanto de delimitação dos objetivos e dos objetos, dos conteúdos e das formas, que são negociadas com diversos atores sociais. Nesta postura a ciência é mais uma das formas de conhecer, e não a forma de conhecer, conforme definia a ciência clássica.

Santos aprofunda as implicações da ciência pós-moderna crítica contrapondo o "conhecimento-emancipação" ao "conhecimento-regulação". Estabelece uma diferença, em termos de ignorância e de saber, que me parece fundamental. Para o conhecimento-regulação o "ponto de ignorância se designa por caos e cujo ponto de saber se designa por ordem" e para o conhecimento-emancipação o "ponto de ignorância se designa como colonialismo e cujo ponto

de saber se designa por solidariedade" (2000, p. 29). Ora entre a ordem e a solidariedade há uma distinção dialética da construção da ciência. Significa que ao estabelecer relação com a ordem os cientistas optam pela continuidade, constituem alianças com os projetos societais hegemônicos, enquanto a solidariedade constitui-se numa opção tanto societal quanto epistemológica que constrói conhecimentos e relações sociais emancipatórias, portanto contra-hegemônicos, compromissados com as classes e/ou com os grupos sociais populares.

Ao analisar as implicações do conhecimento-emancipação, Santos apresenta três dimensões que caracterizam a construção social do conhecimento científico: a passagem do monoculturalismo ao multiculturalismo, da peritagem heróica ao conhecimento edificante e da ação conformista à ação rebelde. Vamos analisá-las:

A primeira implicação diz da passagem do "*monoculturalismo ao multiculturalismo*". O monoculturalismo está vinculado ao processo histórico de domínio colonial através do qual os povos dominados foram silenciados. As culturas destituídas de sentido e de pertencimento foram estranhadas nos seus grupos de origem, o outro cultural, colonizador, se impôs. Enquanto o colonial monocultural é destruidor da diversidade de conhecimentos, de valores e de práticas sociais, o multicultural é a afirmação e o reconhecimento da alteridade na sua existencialidade, nos seus valores e conhecimentos. É neste sentido que Santos, perguntando-se sobre a possibilidade do reconhecimento do outro, que fora silenciado, afirma a necessidade de uma "*sociologia das ausências*" para captar as vozes, os sentidos do silêncio, porque este "é uma construção que se afirma como sintoma de um bloqueio, de uma potencialidade que não pode ser desenvolvida" (p. 30). É neste sentido que o multiculturalismo, ao romper com o silêncio torna-se solidário. A "solidariedade é uma forma de conhecimento que se obtém por via do reconhecimento do outro, o outro só pode ser conhecido enquanto produtor de conhecimento. Daí todo conhecimento emancipação tenha uma vocação multicultural" (p. 30). Além das ausências é indicada a questão das diferenças. "Só existe conhecimento e, portanto, solidariedade nas diferenças e a diferença sem inteligibilidade conduz à incomensurabilidade e, em última instância, à indiferença" (SANTOS, 2000, p. 30-31). Por esta problemática é que Santos indica a necessidade da *"teoria da tradução"* para a construção da "hermenêutica diatópica", para que "uma necessidade, uma aspiração, uma prática numa dada cultura pode ser tornada compreensível e inteligível para outra cultura" (SANTOS, 2000, p. 31).

O segundo desafio diz "*da peritagem heróica ao conhecimento edificante"*. Há a avaliação do processo de constituição da ciência moderna que se assenta "no pressuposto de que o conhecimento é válido independente das condições que o tornaram possível" (SANTOS, 2000, p. 31). Esta não contextualização leva a uma situação de independência da aplicação do conhecimento científico, a não ser as condições técnicas para a aplicação. A independência da ciência causa uma "*falsa equivalência de escalas*", que "consiste em produzir e ocultar um desequilíbrio de escala entre a ação técnica e as consequências técnicas" (SANTOS, 2000, p. 31). No paradigma da ciência moderna a falsa equivalência de escalas é fundamental porque há um afastamento entre a capacidade de ação da ciência em relação à possibilidade de prever as consequências da ação. Esta separação é geradora da necessidade da peritagem e do "heroísmo técnico do cientista" (SANTOS, 2000, p. 31).

No contexto da discussão para o conhecimento edificante, Santos chama a atenção para a necessidade das ciências sociais críticas terem de refundar a "*distinção entre a objetividade e a neutralidade*" (SANTOS, 2000,p. 31). A objetividade tem como orientação a aplicação "rigorosa e honesta dos métodos de investigação que nos permitem fazer análises que não se reduzem à reprodução antecipada das preferências ideológicas daqueles que as levam a cabo" (SANTOS, 2000, p. 31). Ao assegurar a objetividade como rigorosidade da construção da ciência, pela qual é possível a identificação e a distinção de valores e dos pressupostos que orientam a ciência, Santos discute que esta não é uma posição fechada que leva o cientista a não realizar uma opção argumentativa que seja a favor ou contra determinadas posições. Reconhece o autor que "nem a objetividade nem a neutralidade são possíveis em termos absolutos" (SANTOS, 2000, p. 32). Por este pressuposto epistemológico afirma que as ciências são sempre contextualizadas, levando a uma postura ética em relação ao processo de produção do conhecimento e por isso "o conhecimento-emancipação conquista-se assumindo as conseqüências do seu impacto" (SANTOS, 2000, p. 32). Portanto, em termos absolutos, a neutralidade não é possível e a objetividade é necessária para o conhecimento edificante, este que contextualizado, assume como inerentes aos processos científicos a relacionalidade das ações e das conseqüências da ciência.

Este quadro leva à terceira implicação analítica e teórica que é a passagem "*da ação conformista à ação rebelde*". Nesta faz uma distinção entre o "*pós-moderno de oposição*" e o "*pós-moderno celebratório*". O celebratório é a "redução da transformação social à repetição acelerada do presente e se recusa a distinguir entre versões emancipatórias e progressistas de

hibridação e versões regulatórias e conservadoras" (SANTOS, 2000, p. 37). É a atitude da conformidade ao que é, a realidade como um dado e não como processo. Como não há a possibilidade da espera com esperança, ou do futuro impregnado de alternativas ao presente histórico, que sejam geradoras de uma sociedade melhor, solidária, há um caminho de escolhas, tanto políticas quanto científicas, que são as atitudes de *resignação*. Esta é o entregar-se ao presente, onde a imaginação sociológica se perde na repetição melancólica de dados e de modelos consolidados, em que há a "coincidência entre a experiência e as expectativas" (SANTOS, 2000, p. 33), isto é, o futuro é igual ao vivido, e não uma reconstrução imaginada e criativa do presente que se reinventa na possibilidade da solidariedade, distinta do sistema da ordem hegemônica. A pós-modernidade de oposição, por outras vias, está ligada ao processo da "construção social da rebeldia e, portanto, de subjetividades inconformistas e capazes de indignação é, ela própria, um processo social contextualizado" (SANTOS, 2000, p. 33).

1.2.2 Os Pressupostos e as Construções Sociais da Pesquisa-Ação

Para continuar as reflexões sobre o sentido da ciência e o processo da construção, entro nas discussões da pesquisa-ação. Para tanto, questiono sobre a possibilidade de lançar experiências científicas que não sejam uma repetição do paradigma racional-positivista. Em que sentido é possível reinventar a própria ciência para que ela tenha uma configuração cognitiva e social comprometida com as diversidades educacionais, culturais, econômicas, tecnológicas dos grupos sociais populares?

Ao questionar sobre a ciência não universal e não neutra, mas a ciência como produção sócio-histórica e por isso, comprometida com interesses de grupos sociais populares, dentre os quais os camponeses, a pesquisa-ação se constitui numa concepção e em práticas sociais de ciência que traduz referenciais adequados para a produção de conhecimentos comprometidos com a perspectiva de transformação das realidades sociais que correspondam à superação das relações sociais de *resignação*? Os pressupostos da pesquisa-ação são construções sociais fortes para englobar as *rebeldias* de oposição ou mesmo provocá-las para distinguir as expectativas dos projetos das experiências vividas? Como se compreende a ação social dos sujeitos e as estruturas sociais envolvidas na ambiência da pesquisa-ação geradoras de conhecimentos que sejam edificantes?

Para aproximar minhas reflexões destas questões e dos referenciais expostos até aqui, vou apresentar conceitos de autores que desenvolveram estudos sobre a relação da ciência e da sociedade tendo a pesquisa-ação, não somente como metodologia, mas como uma concepção de ciência e de sociedade, portanto, como uma epistemologia e uma base ideopolítica para instituir e executar processos democráticos de produção social e da aplicabilidade do conhecimento.

Para a consecução destes objetivos irei abordar o conceito e a configuração da pesquisa-ação, questões relativas às atitudes do pesquisador, da relação e da situação da pesquisa e da ação, as diferentes estratégias da pesquisa, dos pressupostos da pesquisa-ação, as suas implicações e as dimensões que a constituem, as modalidades e as tipologias de pesquisa-ação. Refletirei, ainda, sobre o processo de construção da pesquisa-ação e da relação com a sociologia do conhecimento científico.

Para ter maior clareza inicio com o conceito de pesquisa-ação apresentado por André Morin. Para ele a pesquisa-ação

> designa em geral um método utilizado com vistas a uma ação estratégica e requerendo a participação dos atores. É identificada como nova forma de criação do saber na qual as relações entre teoria e prática e entre pesquisa e ação são constantes. A pesquisa-ação permite aos atores que construam teorias e estratégias que emergem do campo e que, em seguida, são validadas, confrontadas, desafiadas dentro do campo e acarretam mudanças desejáveis para resolver ou questionar melhor uma problemática. A *démarche* se parece com um círculo em espiral entre três processos que se mesclam: planejamento e ação, combinados com uma constante coleta de informações, quanto ao grupo e a seu próprio contexto (MORIN, 2004, p. 56-57).

Avalio que deste conceito decorrem algumas questões que são relevantes para a compreensão do sentido da pesquisa-ação. Vou me deter nelas e refletir sobre os seus significados. A primeira afirmação presente no conceito é demonstrar que a pesquisa-ação é um método. Restritamente considero que esta definição não traz nenhuma inovação teórica para a discussão. Toda a ciência está embasa na rigorosidade do método. Tanto que alguns filósofos da ciência se rebelaram contra o seu império, e sugeriram ser contra o método, claro aquele que se antepõe ao movimento da ação da investigação, e não contra a necessidade de torná-lo flexível para aceitar a criatividade que a dinâmica da pesquisa requer.

A ideia da rebelião contra o método é de Paul Feyerabend (2007) me parece bastante sugestiva e muito válida para a pesquisa-ação, visto que os processos que instituem as práticas de campo não são pré-definidas e delimitadas pelo pesquisador. A metodologia da pesquisa é resultante da interação do pesquisador com os atores do grupo social que são co-definidores dos

objetivos, das metodologias e dos pressupostos da investigação. A pesquisa-ação, nestes termos, é exigente de uma metodologia aberta e dialógica entre os sujeitos da pesquisa. Ela se constitui numa atitude de relações pelas quais as partes compartilham perspectivas, dúvidas, parâmetros e responsabilidades na definição e na execução dos processos investigativos.

A participação dos sujeitos é um ponto forte da pesquisa-ação. Entendo que isto significa um processo de democratização das ciências. Ela implica em relações de aprendizagens que envolvem os diversos atores sociais na apreensão do significado da ciência, do método de como se constrói o conhecimento científico, do conteúdo a ser afirmado, da objetividade a ser delineada, das relações sociais e do poder que envolve as disputas e as controvérsias científicas.

Por este viés reflexivo é possível afirmar que a pesquisa-ação é uma concepção de ciência, uma epistemologia, porque disputa o conceito, os pressupostos e os conteúdos dos conhecimentos válidos e legitimados. Ela não se restringe à comunidade científica, mas rompe as fronteiras e se estende para a sociedade. Neste sentido a proposição da pesquisa-ação vai além das análises de interferência na ciência realizadas pelas concepções mertonianas que reconhecem as influências sociais na organização institucional da ciência, no entanto, não no seu conteúdo.

A visão de ação estratégica inerente à pesquisa-ação é desafiadora para os sujeitos implicados na produção da ciência, de que esta se torna uma resposta para a resolução de problemas concretos vivenciados pelos grupos sociais. Considero que esta pode ser uma visão restrita da ciência e das possibilidades de geração e de ampliação dos conhecimentos científicos. Mas é necessário deixar evidenciado que a dinâmica que envolve os problemas sociais e a busca de resolução é constituído de um movimento histórico dialético pela qual se afirmam e se negam situações contínuas e contraditórias, portanto, sem um fim exato e pré-determinado.

Interpreto que a inserção da pesquisa no campo da ação é constante, que ao propor determinadas respostas estas serão de novo problematizadas e o movimento cognitivo que se estabelece é gerador de envolvimentos que se implicam e se inovam em dinâmicas de fluxos que se retro-alimentam. O processo de retro-alimentação dos fluxos foi demonstrado pelas teorias sistêmicas e incorporado de forma incisiva por Morin (2001) quando busca apreender a complexidade da realidade e da produção da ciência. Para ele a complexidade é o pensamento que

> procura sempre as relações e inter-retro-ações entre cada fenômeno e seu contexto, as relações de reciprocidade todo/partes: como uma modificação local repercute sobre o todo e como uma modificação do todo repercute sobre as partes. Trata-se ao mesmo, de

> reconhecer, por exemplo, a unidade humana em meio às diversidades individuais e culturais, as diversidades individuais e culturais em meio à unidade humana. (p. 25).

A interação dos pesquisadores e dos atores sociais em relação ao contexto de ação e de investigação é uma amálgama de situações causadoras de aprendizagens, modificações, interrelações que transcorrem entre os participantes e o seu meio. Por esta dinâmica o método e o objeto da pesquisa tornam-se maleáveis e estes se refazem em ritmos e em formas diversas. Por isso o método deve ser de estilo anarquista conforme afirmou e defendeu Feyerabend. Deixo claro que o método anarquista não é a ausência de controle de dados e da dinâmica evolutiva e construtiva da pesquisa. Ao inverso, por ser um caminho aberto e participativo, os participantes, pesquisadores e atores sociais, devem ter grande habilidade de percepção, de registro das informações e da interpretação.

É possível apreender o sentido epistemológico que afirma que a pesquisa-ação é uma nova forma de criação do saber. Esta afirmação se encaixa na dimensão cognitiva da práxis, isto é, da relação interdependente da teoria e da prática, da pesquisa e da ação. A práxis da pesquisa, no sentido gramsciano, emerge e ocorre no campo, nas situações concretas de vida e de investigação. É no campo concreto que ocorre a produção do conhecimento pertinente, conforme ilustra Morin. Para ele:

> [...] o conhecimento pertinente é o que é capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto no que está inscrito. Podemos dizer até que o conhecimento progride não tanto por sofisticação, formalização e abstração, mas, principalmente, pela capacidade de contextualizar e englobar. (MORIN, 2001, p. 15).

Além destas situações Andaloussi diz que

> [...] a pesquisa tem a função de diagnosticar uma situação, iniciar uma ação, acompanhá-la, observá-la, conferir-lhe sentido, avaliando-a e incitando-a a desencadear novas ações. A pesquisa permite analisar uma situação para trazer um auxílio, esclarecer o significado do comportamento dos diferentes parceiros e também reduzir as divergências entre os participantes para que alcancem objetivos comuns. (ANDALOUSSI, 2004, p. 86).

Por ser um processo dinâmico e inter-relacional que envolve diversos atores a pesquisa-ação é uma maneira sociológica de promoção da aproximação dos sujeitos sociais, por acentuar o diálogo, superar e não negar os conflitos, gerar pontos de consenso e de convergência de compreensão e de ação. Por implicar as pessoas em jogos de interesses coletivos e lidar com percepções de mundo diversas, a participação e a interação é uma caminhada que produz conhecimentos tanto dos sujeitos sobre si mesmos como individualidades, como das relações

intersubjetivas bem como da coletividade e dos contextos culturais e políticos que constituem as formações sociais que implicam e envolvem os diferentes atores sociais na produção do conhecimento.

Discuto algumas questões da pesquisa-ação apresentadas por Thiollent (1992). Para este autor, um dos mais destacados no Brasil nas discussões sobre a pesquisa-ação, há na produção social do conhecimento, por isso da ciência pertinente e edificante, conforme discutimos acima, um questionamento sobre o "papel do investigador dentro da situação investigada" (p. 83).

Ora se a ciência clássica afirma a objetividade, no sentido da descrição restrita do objeto e da neutralidade, da não opção do cientista, a pesquisa-ação, em conformidade com a nova epistemologia, gera uma relação de compromisso do investigador com as situações pesquisadas. A pesquisa tem abertamente um cunho político, compreendido este como a negociação aberta e participativa dos sujeitos implicados. Por esta via, o investigador se compromete na busca de soluções. Não é um simples relatório de pesquisa que resolve o papel do investigador, mais profundamente, ele se implica e se complica, isto é, ele dobra e desdobra o conhecimento para dentro do contexto sociocultural e se dobra para dentro da realidade na relação compromissada com todos os atores sociais, assim como estes estão na relação de implicação e complicação com o pesquisador.

Neste sentido, a pesquisa-ação leva a "problematização da relação pesquisador-pesquisado [na perspectiva de] estabelecer confiança" (THIOLLENT, 1992, p. 83). A confiabilidade é um dos primeiros e mais importantes passos da pesquisa-ação. Ela se constitui na possibilidade da relação de compromisso na produção do conhecimento, sem falsas promessas do certo e do correto, mas também na direção da incerteza e da possibilidade do erro, e estes como fenômenos integrantes da pesquisa.

Outra dimensão importante destacada por Thiollent é a "relação entre investigação e ação dentro da situação considerada" (1992, p. 83). A pesquisa poderá fazer uso de laboratórios sofisticados, como parte do processo da investigação, porém esta não é a parte central da pesquisa. O que caracteriza fundamentalmente a pesquisa-ação é a imersão na situação, isto é, no campo que é problematizado e apreendido cognitivamente. É por esta razão que é destacada a "preocupação com a participação" (THIOLLENT, 1992, p. 83), como processo de participação popular e da ação coletiva na pesquisa. Enquanto afirmação da participação popular a pesquisa-

ação se insere na compreensão sociológica de uma ciência voltada para a transformação da realidade social.

Vale reafirmar, a pesquisa-ação é fortemente influenciada por uma concepção crítica da realidade e da teoria, portanto, voltada para os interesses de melhorar as condições de vida de grupos sociais marginalizados. Portanto ela "[...] faz parte de um projeto de ação social ou de resolução de problemas coletivos" (THIOLLENT, 1992, p. 84). Para poder alcançar o ideário científico, político e social que é afirmado pela concepção da pesquisa-ação enquanto concebida de acordo com a dimensão social, se "estabelece uma rede de comunicação ao nível da captação de informação e de divulgação" (Op. Cit. p. 84).

Para não incorrer na ingenuidade de que a pesquisa-ação é somente uma estratégia de investigação voltada para a transformação das realidades sociais excludentes, apresento a distinção feita por Thiollent entre estratégias emancipatórias e estratégia instrumentalizada. Para o autor as *estratégias emancipatórias* são aplicadas principalmente em projetos de educação, de cultura, de economia e de comunicação popular. Ela está assentada em uma concepção crítica da pesquisa-ação. Tendo uma perspectiva de conscientização sociopolítica dos atores sociais participantes é "um meio para melhor adequar a pesquisa aos temas e problemas encontráveis no seio do povo" (p. 87). Por outro lado, a *estratégia instrumentalizada*, centrada na psicologização da realidade social, tem uma concepção adaptativa à realidade social. Esta, demonstra o autor, é muito aplicada em empresas de cunho organizacional capitalista que gera uma ambiência de adesão e de colaboração dos trabalhadores com o capital.

Esclarecida esta diferenciação continuo na perspectiva do pensamento emancipador. Vou discutir os pressupostos da pesquisa-ação apresentados por Andaloussi (2004). Este autor constrói uma ideia que evidencia que a pesquisa-ação está embasada no pensamento social reflexivo, da relação da teoria e da prática, da relatividade do conhecimento, da conscientização dos sujeitos participantes, do poder de dominação do saber e da interação entre a política e a ciência.

Por estar inserida no contexto da participação "a pesquisa-ação estimula o desenvolvimento dos poderes do pensamento reflexivo, da discussão, da decisão e da ação das pessoas" (ANDALOUSSI, 2004, p. 75). Não é uma dinâmica que se centra na racionalidade de uma pessoa, ou de uma equipe de pesquisa, especialmente preparadas para esta finalidade. O campo de abrangência da produção do conhecimento põe em relação pessoas com diversos níveis

de conhecimentos que se colocam em comunicação, avaliam e refletem sobre os saberes e as implicações nas concepções de mundo e das ações que são efetivamente caracterizadores da configuração sociocultural do grupo. Ao elaborar o processo de produção social do conhecimento desta forma, os sujeitos sociais 'não-cientistas' não são percebidos como conhecedores hierarquicamente inferiores. Inversamente, as relações cognitivas são estabelecidas de forma horizontal. Sabe-se que os conhecimentos são distintos, não, no entanto, desiguais. A configuração da produção do conhecimento por caminhos participativos, reflexivos e comprometidos leva a estabelecer e aprofundar a "relação entre a teoria e prática" (Id. Ib. p. 75).

Um segundo pressuposto importante indicado por Andaloussi é o princípio da relatividade. Em relação a este afirma que "um fenômeno só existe em relação com o contexto social ou cultural que o gerou" (ANDALOUSSI, 2004, p. 75). A contextualização da ciência é uma das características mais caras para a nova sociologia da ciência. Ao negar a universalidade abstrata do conhecimento há um firme propósito de tomar como justificação da produção do conhecimento científico toda ação que está inserida nas especificidades de determinados grupos sociais. Esta proposição leva à geração de uma ambiência de reconhecimento dos diversos saberes, que tem como objetivo a reconstrução tanto das ciências quanto dos conhecimentos vividos pelas pessoas no seu cotidiano. A reconstrução dos saberes é a ideia que se traduz pela percepção que os conhecimentos não são estáticos, mas na interação e no encontro dos diversos saberes estes se fazem e refazem, pois tem a possibilidade da reflexão e do auto-reconhecimento.

Ao afirmar a contextualização das ciências e a sua inserção, a pesquisa-ação é "concebida como processo de conscientização que leva à liberdade e à humanização dos homens" (ANDALOUSSI, 2004, p. 79). Este é um pressuposto para a ciência no contexto da pesquisa-ação. A ideia da transformação da realidade sócio-histórica, portanto não é uma simples consequência do conhecimento, senão a própria razão de ser. Esta é justificável pela avaliação que os atores sociais envolvidos fazem da realidade, ela é injusta socialmente, predatória em termos ambientais, dominadora nas relações políticas, exploradora nas ações econômicas. O cenário que é considerado como não desejado será problematizado e as ações políticas e cognitivas são direcionadas para a transformação das estruturas e das relações sociais. Desta forma, a "força e a razão de ser da pesquisa-ação consistem em permitir aos pesquisadores-atores que analisem a dominação pelo saber, denunciem a apropriação das ciências humanas pela ideologia e facilitem as aprendizagens coletivas" (Id. Ib. p. 79).

Há neste sentido a inclusão da perspectiva sociopolítica e ideológica, "a fronteira entre o científico e o político é ínfima" (ANDALOUSSI, 2004, p. 80-81). Para apreender a significação da mudança social, para a problematização do futuro, enquanto um mundo viável e alternativo, a dimensão ideológica é fortemente incorporada. A ideologia aqui compreendida como a construção do projeto social alternativo, com pertinência social, e que é mobilizador de grupos sociais para a consolidação dos referenciais que constituem a identidade social e cultural.

A participação dos atores sociais no processo de produção social do conhecimento e das práticas reconstrutivas da realidade é uma ação pedagógica de superação do espírito de conformismo tanto político quanto intelectual. É uma fonte de constituição da ação rebelde, que se indigna frente à dominação política, à exploração econômica e se empenha nas ações de construção de paradigmas tanto sociais quanto epistemológicos para a superação das existências desumanizadoras. Este cenário inclui a ciência feita com rigor, para que a nova ciência seja alicerçada nos valores que configuram as práticas de compreensão do sentido humanizador que é lançado como desafio ideológico dos atores participantes. O rigor da ciência é necessário, pois "só pode haver rigor e pertinência científica quando todos os participantes identificam as fronteiras e trabalham no quadro de uma ética e de uma política bem definidos" (Id. Ib. p. 81).

A relação da ética e da política na pesquisa-ação que tem um "alcance transformador, evidencia o desafio do controle dos conhecimentos pela aliança sutil entre poderes políticos e as práticas científicas" (ANDALOUSSI, 2004, p. 81). Vale dizer, a ciência e a política se encontram no sentido de promover as ações e as inserções sociocognitivas e as práticas político-culturais produtoras de conhecimentos e de atitudes sociais diferenciadoras das dominantes. Este cenário leva a ciência e os cientistas a terem compromissos objetivos com as mudanças sociais, pois ao se dedicar, através da pesquisa, a processos transformadores, o investigador se implica na realidade social, relaciona-se com outros sujeitos e esta implicação "significa que o pesquisador aceita ocupar um lugar no qual assumirá um compromisso" (Id. Ib. p. 121).

Para aprofundar a questão das implicações da pesquisa-ação volto ao pensamento de Andaloussi (2004) que demonstra que ela ocorre em três dimensões distintas, mas complementares. Elas ocorrem no campo da *implicação psicoafetivo*, ou do envolvimento intersubjetivo dos atores sociais na situação da pesquisa, pela qual questionam, avaliam e refazem seus valores, crenças e conhecimentos. A *implicação histórico-existencial,* abrange toda a dimensão existencial, o pertencimento social, as diversas relações na pesquisa, no engajamento

do pesquisador, na origem da classe social do pesquisador e das estruturas socioeconômicas e políticas. E por terceiro a *implicação estrutura-profissional* que "consiste na procura de elementos que têm sentido com referência ao trabalho social do pesquisador e ao seu enraizamento socioeconômico na sociedade contemporânea" (p. 121-122).

A compreensão da abrangência dos campos cognitivos e políticos são ampliados quando se apreende as dimensões da pesquisa-ação apresentadas por Franco (2005). A autora discuta as dimensões constitutivas da pesquisa-ação em três categorias, a ontológica, a epistemológica e a metodológica.

A *dimensão ontológica* é referente à natureza e a totalidade da sociedade e das relações a serem conhecidas. A pergunta é, o que e porque se pretende conhecer? A resposta vai à direção que se pretende conhecer a realidade social de forma a transformá-la. O conhecimento é produzido socialmente de forma a ser caracterizada como uma "*pedagogia de mudança da práxis*". Tem como finalidade a produção de "conhecimentos para uma melhor compreensão dos condicionantes da práxis, [...] para estabelecer mudanças em suas práticas profissionais, [...] para produzir conhecimentos, após cientitificizados, para a melhoria das práticas, para fins coletivamente desejados e [...] para a reestruturação de processos formativos" (p. 490).

A *dimensão epistemológica* (p. 490) se refere à relação sujeito-conhecimento. Constitui-se "para seu exercício um mergulho na intersubjetividade da dialética do coletivo" e "ao mesmo tempo, conhecer e intervir na realidade que pesquisa". Consiste na "priorização da dialética da realidade social, da historicidade dos fenômenos, das práxis, das contradições, das relações com a totalidade, da ação dos sujeitos sobre suas circunstâncias". Neste sentido a práxis é concebida como mediação da construção do conhecimento, pois por meio dela se veicula a teoria e a prática, o pensar e o agir, e, o pesquisar e o formar.

Franco evidencia que não há como separar o sujeito que conhece do objeto a ser conhecido. O conhecimento não se restringe à mera descrição, mas busca o explicativo. A ciência crítico-propositiva provinda da pesquisa-ação parte do observável e, vai além, por meio dos movimentos dialéticos do pensamento e da ação, indicando que a interpretação dos dados, dos sentidos, das linguagens e das ações só podem se realizar ligadas ao contexto. Compreende-se que por meio da interação dos sujeitos e dos objetos o saber produzido é transformador dos sujeitos e das circunstâncias.

A *dimensão metodológica* (p. 491) discute os processos de conhecimento utilizados pelo pesquisador. Os princípios e as práticas são dialógicas, participativas e transformadoras. A orientação valorativa é que para a pesquisa-ação emancipatória "deve-se, na escolha metodológica, rejeitar noções positivistas de racionalidade, de objetividade e de verdade". Esta escolha implica que a práxis social é ponto de partida e ponto de chegada na construção e ressignificação do conhecimento. O processo de conhecimento se constrói nas múltiplas articulações com a intersubjetividade em dinâmica de construção realizada no ambiente natural da realidade a ser pesquisada.

Considero que ainda é importante compreender, como indica Franco, que a flexibilidade de procedimentos é fundamental para a participação dos diversos sujeitos sociais na produção social do conhecimento. Para tanto é seminal o conceito *pesquisa-ação integral e sistêmica* apresentado por André Morin (2004). Para Morin esta tipologia de pesquisa é:

> [...] aquela que visa a uma mudança pela transformação recíproca da ação e do discurso, isto é, de uma ação individual em uma ação prática coletiva eficaz e incitante, e de um discurso espontâneo em um diálogo esclarecido e, até, engajado. Ela requer um contrato aberto e formal (preferencialmente não estruturado), implicando em participação cooperativa e podendo levar até a co-gestão. (MORIN, 2004, p. 60).

1.2.3 Convergência de Pensamentos da Sociologia do Conhecimento Científico.

Para apreender a tessitura e a convergência de pensamentos sociológicos relativos ao conhecimento e à ciência, vou expor alguns pontos que considero relevantes para a compreensão da ciência como uma das dimensões do conhecimento e como esta é resultado de determinadas relações sociais. Para tanto discuto duas questões. A primeira se refere de como a pesquisa-ação se constrói, e a segunda questão é o debate sobre a relação dos pressupostos da sociologia do conhecimento científico e da pesquisa-ação.

O argumento inicial que destaco é que a pesquisa-ação constrói seus parâmetros a partir da historicidade dos sujeitos sociais implicando-os em sua objetividade, é a aplicação do princípio da *causação social* da ciência. Este pressuposto rompe com a ideia universalista e generalista da ciência. Ela é contextualizada, isto é, aproxima-se da realidade dos diversos contextos socioculturais, princípio da relacionalidade de Mannheim, porque é destes que emergem os sentidos cognitivos significantes direcionados para a resolução de problemas concretos, princípio da instrumentalidade, negociados entre os pesquisadores-atores e os atores-

pesquisadores. É necessário compreender que a contextualização da ciência não é lida com uma perspectiva determinista, mas interpretada dialeticamente, possibilitando a leitura de mundo que faz visualizar a transformação da realidade vivida.

Ao relativizar a ciência e contextualizá-la, princípio da naturalização, os sujeitos sociais e cognoscentes são compreendidos como seres que possuem valores, são políticos e são orientados por desejos. Não diferente é a ciência, princípio do construtivismo, ela é um produto da construção social que se dá por intermédio dos interesses que definem os diferentes grupos sociais implicados. Esta concepção de ciência gera metodologias através das quais pesquisadores se implicam com os grupos sociais, valorando seus conhecimentos e construindo por via de processos interacionais as respostas que são necessárias para as problemáticas vivenciadas. Portanto, a ciência relativizada e contextualizada, orientada sob os princípios da pesquisa-ação tem como pressuposto a participação dos sujeitos sociais e cognoscentes, e como finalidade a transformação de determinadas realidades.

É interessante indicarmos que o conhecimento científico é considerado como um dos fundamentos de verdade, não único. Distintamente do princípio positivista que valora a ciência como o conhecimento, portanto o único verdadeiro e válido, a verdade na pesquisa-ação é resultante da construção coletiva. O conhecimento é válido enquanto produtor de soluções para a organização da vida da comunidade. A verdade está próxima do mundo da vida e não uma abstração longínqua do sistema, do mercado, do Estado. Há, portanto um processo dialógico e dialético entre os diversos saberes e os conhecimentos científicos que se reconstroem continuamente e de forma inter-relacional.

Abordo agora a relação da sociologia do conhecimento da ciência e a pesquisa-ação. Destaco a relevância do diálogo de saberes construídos com base na filosofia relacional entre diferentes conhecimentos. Apreendo que tem duas conseqüências importantes. A primeira se refere à análise e compreensão da ação dos atores sociais nos seus contextos. A segunda se refere ao processo de pesquisa participativa e interativa. Estas duas dimensões caracterizam a ciência como uma construção social voltada para a democratização cognitiva e das relações sociais.

Ao fazer a leitura da relacionalidade da ciência destaca-se a contextualização e a historicização da ciência, esta como resposta aos problemas sociais. Considero que este cenário é consequência e constituinte da interrelação da universidade e da sociedade para a compreensão e a resolução de problemas pertinentes e a produção social de conhecimentos edificantes. Leva a

uma racionalidade aberta, que capaz de incorporar os múltiplos saberes é da mesma forma acolhedora e reconhecedora das múltiplas culturas e das diversas visões de mundo. Este olhar ao mesmo tempo crítico e propositivo terá que ser necessariamente dialógico, no sentido da radicalidade desenvolvida por Freire (1983), isto é, o encontro dos diferentes, não dos desiguais, que se refazem no encontro e constroem um mundo solidário. Para tanto é necessária a reinvenção da universidade, da ciência e da tecnologia, para a construção de uma heterotopia, socialmente emancipatória (SANTOS, 2000).

Este olhar da sociologia do conhecimento é diferenciado das concepções da sociologia da ciência desenvolvida por Latour (2000) em *Ciência em Ação* ao elaborar uma teoria que demonstra a perspectiva de relativização da ciência e da crítica aos modelos clássicos da epistemologia. Latour foca o processo de produção da ciência, e em vez de interpretar restritamente a ciência na condição de produtos investiga as relações microssociais e os poderes que se constituem para a sua produção.

Tem este autor uma visão da dinâmica da ciência analisando a passagem de objetos estáveis e frios para objetos instáveis e quentes, isto é, que percebe e discute a presença ativa dos pesquisadores, dos humanos e dos não-humanos. Para captar tais dimensões realiza a observação direta e participante, a leitura da interação dos sujeitos da comunidade de pesquisa, portanto traduz a concepção que as ciências, os fatos e os artefatos são construções coletivas e a análise da produção social do objeto científico.

Há uma relativização da ciência, isto é, as ciências como construção social e contextualizada nos processos inerentes à lógica das próprias ciências. Há um contexto epistemológico de estranhamento e de problematização das ciências para melhor compreendê-las. As controvérsias são valorizadas para a elaboração e a compreensão das ciências. A ciência como *caixa preta* necessita ser aberta e ser olhada por dentro para decifrar os seus mistérios.

Guardadas as diferenças em relação à pesquisa-ação que tem como objetivo claro a transformação da realidade social, via a produção social do conhecimento, infiro que a teoria da *ciência em ação,* com enfoque fenomenológico, tem pressupostos importantes para a compreensão do sentido da ciência relativizada e da presença dos atores sociais na construção. As controvérsias, os conflitos, as estratégias, os poderes de decisão são comuns nas práticas científicas. Os espaços microssociológicos, as ações dos atores sociais, a formação de redes de atores na construção social da ciência, as estratégias para a apreensão cognitiva dos espaços

macrossociológicos como o mercado e o Estado, destacando a diferença na teoria da pesquisa-ação que tem como princípio de ação e a teoria da ação na pesquisa e leitura do sentido dos atores sociais, podendo estes chegar ao propósito da transformação ou à sua negação.

Os meus argumentos estão em conformidade com a compreensão de que a sociologia do conhecimento da ciência trouxe desafios importantes para o entendimento e para a ação no campo científico. Relevo que com a afirmação que as ciências são resultantes dos contextos sociais, houve um movimento reflexivo que acentuou a ideia da construção social da ciência, do conhecimento científico, vinculado aos interesses e vontades de determinados grupos sociais, da relacionalidade da ciência como um processo que de justificação da validade ligada aos contextos socioculturais, e, da discussão da ciência não por seu *ethos* valorativo inerente e neutro, mas em conformidade com a capacidade de respostas que é capaz de gerar para as problemáticas do ambiente na qual é gerada e desenvolvida.

A nova configuração cognitiva e social do conhecimento científico é bastante controversa. Tem implicações de compreensão do seu significado, da justificação de sua validade, na aceitação e ou rejeição dos novos princípios, na institucionalidade do campo científico ou das disputas que ocorrem na comunidade científica para a afirmação do conceito e das práticas sociais da ciência, passando pelas políticas públicas, pela organização das relações internas das universidades e das relações que são estabelecidas com determinados grupos sociais. Vale dizer, a sociologia do conhecimento da ciência reflete sobre a ciência como um produto histórico, resultado de seu tempo e dos espaços que as constituem. Ela é destituída do seu poder imanente e constitui-se em processo politizado. Compreendemos que a ciência relacional politizada que nasce desta concepção tem relevância social maior, porque permite e exige o diálogo criativo e reconstrutivo voltado para a própria ciência e mais interessante ainda, no diálogo aberto e constitutivo com os demais saberes.

É na abrangência cognitiva e social deste contexto que a pesquisa-ação se configura no movimento de elaboração e re-elaboração do conceito e das práticas sociais da ciência. Ela nasce e é formadora das ciências relacionais, históricas, contextualizadas e construtivas. Não me parece sensato separar os questionamentos e as proposições da pesquisa-ação da sociologia do conhecimento da ciência, visto a percepção e a perspectiva de reconstrução do estatuto científico, aproximando a produção e a aplicação do conhecimento da ciência aos contextos sociais.

Portanto, os processos de relacionalidade, historicidade e de contextualização da ciência são a base epistemológica da pesquisa-ação.

2 EDUCAÇÃO E SOCIOECONOMIA SOLIDÁRIA

2.1 EDUCAÇÃO SOLIDÁRIA: PROCESSOS CRÍTICO-PROPOSITIVOS PARA UMA SOCIEDADE ALTERNATIVA

Ao propor uma reflexão sobre processos crítico-propositivos para uma sociedade alternativa, no movimento da construção social do conhecimento emancipação, tenho na educação solidária a fundamentação epistemológica estruturante. Coloco um conjunto de desafios que podem levar os menos otimistas, os que mergulhados no conhecimento regulação, a uma situação de descrença em relação às possibilidades de tornar viável a estruturação de relações sociais que não estejam embasados nos referenciais filosóficos da ideologia hegemônica. Aos que analisam e interpretam as possibilidades de mudanças sociais e paradigmáticas, inseram-se nas práxis intelectuais e políticas militantes, comprometidos com causas sociais que são importantes para provocar a mutação de formas de concepções epistemológicas e de práticas sociais. Aqueles que estão comprometidos sabem que a mudança não é uma ilusão, mas uma utopia viável, no sentido expresso por Freire (1983; 2005), e mais, que a sociedade outra, não é algo que se fará no futuro distante, mas são relações sociais que são construídas no cotidiano. Portanto há experiências que expressam a utopia e por isso que ela é histórica, modificadora de estruturas sociais.

Na apresentação das reflexões discuto conceitos e referenciais teóricos que sustentam a possibilidade de uma educação solidária. Para tanto é preciso identificar na história do pensamento como diversos autores se colocaram crítica e propositivamente para construir referenciais distintos dos modos que alicerçaram a ciência e a sociedade modernas. Nestes termos indico que a educação solidária lega diversas tradições de movimentos sociais e populares, de movimentos educacionais e políticos que tem como propósito a transformação das estruturas e das relações sociais geradoras das desigualdades sociais.

No decorrer da exposição abordarei questões que estão enunciadas no próprio título. Desta forma pergunto: por que a educação solidária se constitui em forma de processo? O que significa a crítica para os/as educadores/as que labutam para que o conhecimento possa ser uma fonte de consciência emancipatória e não uma fórmula de alienação? Porque associo à ideia da

crítica a questão da proposição? Para uma compreensão ampliada do tema da educação solidária, apresento situações históricas que representam os processos afirmativos de construção de práticas sociais e de conhecimentos que configuram uma sociedade alternativa, mais especificamente uma sociedade solidária. Com base nestas discussões mais gerais questiono sobre a necessidade e os significados da educação solidária e a relação desta com a prática dos movimentos sociais populares.

2.1.1 A Educação Solidária como Processo

Começo com o conceito de que a educação solidária é um processo. Interpreto que a processualidade demonstra pelo menos sete características que são importantes para desenhar um cenário educacional que não se restringe às situações dadas, acabadas e mecanicamente discutidas e distantes das realidades vividas. Esta é uma perspectiva histórica das relações sociais e na interpretação de Mészáros (2006, p. 116), a compreensão dialética da história implica o *vir-a-ser*, portanto a possibilidade da superação, distinto das ciências a-históricas, puramente descritivas dos fatos sociais. Além disso, compreendo que a educação no geral e a solidária em especial se configuram por momentos e situações diversas que formam um cenário com ideários diferentes e que por isso representam um campo de construção rico em suas elaborações. O ambiente educacional solidário é provocador da imaginação criativa, da curiosidade epistemológica, comprometida e exigente na construção coletiva dos conhecimentos, em conformidade com as elaborações e discussões já apresentadas pelo educador Paulo Freire (1982; 1983).

A educação solidária implica as dinâmicas, as contradições, as controvérsias, a caminhada, a relacionalidade, a complexidade e a projetividade. Para uma compreensão mais clara discuto algumas implicações em cada uma destas características. As dinâmicas envolvem os movimentos e as atividades dos seres humanos em suas relações sociais. Isto é, a vida não é estática, as afirmações que as coisas são como são por que sempre assim foram não condizem com as perspectivas da filosofia da práxis.

A dinamicidade histórica indica que as realidades são fluidas e que elas se transformam constantemente e que são feitas pelos homens nas suas convivialidades. Os movimentos expressam a ideia fundante da historicidade humana, da contínua interação entre indivíduos e

grupos sociais para constituírem as condições materiais e espirituais da vida. É bom antecipar que os movimentos não são lineares, mas contém os fluxos e refluxos que tem como evolução processos circulares que retornam ao seu ponto de partida, que sempre avançam em relação ao último alcance.

Os avanços são possíveis devido à capacidade de aprendizagem do ser humano que envolve as atividades tanto de avaliação, portanto a reflexão, quanto a projeção, por isso o lançar para frente a ideia de uma nova realidade. Estes movimentos são próprios dos seres humanos, porque estes têm a possibilidade da ação, mas não no seu sentido restrito de ato, mas como atividade, que inclui a imaginação, a interação, a consciência superior, isto é, a inteligência de elaborar na ideia antes de colocá-la em prática, conforme a epistemologia apresentada por Marx (1986). A elaboração mental e a prática implicam na comunicação do projeto e da ação, que no seu conjunto constituem as atividades humanas na construção dos contextos sócio-históricos.

Sabendo que a história humana não é linear se deve fundamentar o pensamento numa concepção filosófica que seja capaz de explicar adequadamente as dinâmicas sociais. Avalio que a dialética histórica em conformidade com o pensamento de Mészáros (2006a) é uma construção epistemológica que traduz a riqueza do pensamento em profunda conexão com a complexidade das realidades econômicas, socioculturais e naturais.

A dialética tem como orientação metodológica a percepção das contradições históricas, presentes tanto no pensamento quanto na realidade. As contradições como movimento que contém as afirmações e as negações, que como processo unitário, forma uma totalidade múltipla. Portanto na visão de mundo constituída pela dialética histórica a realidade é diversa e contraditória. É a percepção da multiplicidade que possibilita a afirmação de mudanças nas estruturas e nas relações sociais. Ao afirmar determinada realidade, como por exemplo, a educação solidária, é porque há uma atitude de negação relativa à educação que induz a aprendizagem de valores como a competição e a concorrência.

Admito que esta linha de raciocínio não é aceita por todos/as. Sequer por aqueles/as que estão nos movimentos sociais e populares da economia solidária, da educação popular, da economia camponesa tem uma voz uníssona, mas representam um universo de experiências que traduzem a historicidade dos grupos populares e das implicações políticas e educacionais para promover a superação das situações de dominação e de exploração (BRANDÃO, 2002).

Vale dizer, dentro das dinâmicas de formação do pensamento social e educacional ocorrem as controvérsias, isto é, formas de adesões e de contestações de determinadas teses, conceitos e práticas sociais. O que as controvérsias possibilitam imaginar, e aqui está a sua riqueza, é que não há uma verdade construída de forma absoluta. Elas são feições da realidade que são absorvidas e comunicadas.

É no conjunto das teorias que determinados valores são tornados válidos e legitimados e outros são negados. Evidencio com esta assertiva que a teorização, ou o fazimento da ciência não é um processo neutro, mas nutrido de ideologias, isto é, de visões de mundo que expressam formulações distintas, quando não contraditórias, porque ligadas a visões de mundo e a projetos de sociedade diferentes.

Outra característica que destaco é que a educação solidária representa a caminhada de determinados grupos sociais. A caminhada é ilustrativa dos avanços e dos retrocessos que ocorrem na efetivação de projetos societais, principalmente quando estes estão ligados ao campo popular e em termos culturais contra-hegemônicos, conforme leitura gramsciana (1978), representa a capacidade intelectual e atitudinal de formulação de referenciais e de práticas sociais embasados na solidariedade.

Minhas investigações de campo evidenciaram que muitos/as educadores/as e militantes sociais por não perceberem resultados imediatos da sua inserção social e política na caminhada que procura traduzir a mudança social tendem a desistir e avaliam de forma fatalística a realidade sócio-histórica. A clareza intelectual que é necessária para os agentes do campo da educação solidária é que, por se colocarem no caminho da construção de valores e conceitos que não estão nos referenciais da ideologia hegemônica, há a necessidade de enfrentar as torrentes que provocam formas camufladas de dominação e que são provocadoras da alienação das pessoas que se encontram nos grupos sociais subalternizados.

Significa dizer que a educação solidária afirma a necessidade da conscientização, e esta como uma práxis pedagógica, isto é, não há formas de consciência que são adquiridas porque alguém idealisticamente assim o deseja. A consciência resulta da inserção dos sujeitos sociais nas tramas das caminhadas mobilizadas nos movimentos da sociedade, que representam a manifestação das contradições e das controvérsias.

É a inserção que é politizadora e educadora em termos da crítica propositiva. Enquanto movimento conscientizador a educação solidária representa a caminhada dos sujeitos, que enquanto indivíduos ou grupos sociais sofrem das limitações e das possibilidades dos contextos vividos, por isso a caminhada pode significar avançar em alguns momentos e retroceder em outros. Na educação solidária, porque é uma educação que afirma os grupos sociais populares, portanto crítico-emancipadora, enfrenta-se aberta e objetivamente as contradições das realidades sociais, educacionais, culturais, econômicas, etc.

Este conjunto de fenômenos leva a uma ampliação das características. Estou demonstrando que a educação solidária é relacional. A relacionalidade, princípio fundamental para as ciências sociais desenvolvido em Bourdieu (1996), implica a interpretação da totalidade e da conectividade das diversas dimensões que constitui o todo social.

A totalidade não pode ser compreendida como um bloco ou um sistema fechado e homogêneo, mas como um caleidoscópio que apresenta uma infinidade de possibilidades que vão se emoldurando em conformidade com as configurações que as diversas partes vão adquirindo e em adequação com as dinâmicas que são engendradas. Portanto a totalidade é uma categoria filosófica, que expressa os movimentos relacionais e os fluxos de conexões que são constituídos nos diferentes campos da existência humana. A relacionalidade implica a atenção para perceber e apreender os movimentos, os fluxos e as constantes reconfigurações das estruturas e das re-conexões que são estruturantes dos meios e das condições que constituem as possibilidades das relações sociais.

Este cenário que aceita a ideia que os sistemas e todas as formas de organizações sociais são continuamente reestruturados leva ao debate do princípio da complexidade, conforme desenvolvido por Morin (1996, 2001). Ao englobar esta característica na educação solidária, que trata das interdependências, dos processos de retroalimentação e da autoorganização dos sistemas vivos e sociais, compreende-se que não se pode isolar qualquer uma das partes e explicá-la como a própria realidade.

Desta forma, ao fazer educação com a metodologia da complexidade, orientada pela filosofia da práxis, tem-se a perspectiva de investigar e apreender as diversas situações que formam os contextos nos quais os sujeitos da educação estão envolvidos. Desta maneira compreendo que a condição socioeconômica dos trabalhadores, dos estudantes, sendo eles

assalariados, desempregados, marginalizados, cria uma ambiência nos espaços formativos, dentre outros a escola, que reproduz as concepções, os valores, as ideologias destes grupos sociais.

Considero que se as práticas educacionais não forem desenvolvidas com fundamentos filosóficos, políticos e metodologias alienantes, elas terão a possibilidade de, democratizadas os espaços formativos, provocar diálogos críticos e propositivos com a comunidade e perceber as causalidades estruturais que são as razões das condições de vida das pessoas. A ambiência participativa e dialógica traz para os espaços formativos as informações, os desejos e as condições dos trabalhadores, dos estudantes. Estes ao refletirem sobre a sua existência e ao instituírem ações na direção da resolução dos seus problemas identificam-se como sujeitos políticos que se inserem em realidades que tem as características e os contrastes do sistema dominante. Mas é na práxis pedagógica, política, econômica que os diversos sujeitos sociais, formam novas consciências e os diferentes espaços de organização, a escola, os grupos sociais, a comunidade, os processos socioprodutivos se retroalimentam e constituem novas realidades.

Esta dinâmica é projetiva e traduz os desafios dos contextos em termos de aprendizagem e em termos de viabilidade coletiva. A noção de projeto, da formulação de propostas viáveis, que vai além do protesto e da reivindicação, filosofia política explicitada por Buarque (1992) é muito rica para a educação solidária porque condiz com a necessidade da superação das condições sociais que são as causas das desigualdades sociais.

Neste sentido, ao compreender que a filosofia que se sustenta nos princípios da competição, da concorrência e do individualismo são constituintes de estruturas e relações sociais causadoras da pobreza, da exploração, do sustentáculo da propriedade privada dos meios de produção, então se faz necessária a mutação para uma filosofia, em conformidade com os fundamentos apresentados por Abdala (2002) que tenham na cooperação e na coletividade os princípios fundantes de uma nova racionalidade e de novas práticas sociais. Tornar socialmente viáveis novos princípios só se torna possível quando estes são projetados coletivamente e postos em prática. Portanto a projetividade é uma atividade intelectual coletiva que forja a crítica para captar as contradições sociais e visualizar prospectivamente as alternativas para a concreção de objetivos que possam trazer resultados para o bem viver comum.

2.1.2 A Educação Solidária Crítica

A dimensão da criticidade é fundamental para a educação solidária. Ela constitui a capacidade da análise sócio-histórica da realidade e dos contextos socioculturais e econômico-políticos. A crítica em primeiro plano está associada ao pensamento analítico, pois através deste procedimento é que se percebe e capta as partes que constituem a realidade. A metodologia analítica tem o mérito de levar os observadores a decifrar as menores partes, separá-las e penetrar na profundidade da sua constituição. Para vários estudiosos das ciências e entre estes Morin (1996) demonstra que esta é a maneira dominante de fazer da ciência moderna. Se por um lado a humanidade evoluiu no acúmulo dos conhecimentos científicos e tecnológicos, ela gerou por outro uma nova obscuridade, ao separar o sujeito do objeto, o conhecimento científico da realidade histórica dos sujeitos e os diversos conhecimentos científicos entre si. O novo desafio epistemológico no dizer de Morin é a rejunção das partes para podermos perceber a totalidade, ou as relações que formam a realidade.

É nesta caminhada epistemológica que a teoria social crítica ao mesmo tempo em que concebe as contradições realiza a síntese entre as diversas realidades para elaborar uma nova realidade. Esta metodologia está alicerçada no pensamento sintético que é a formulação intelectual superior ao estágio de aprendizagem anterior porque os sujeitos do conhecimento apreendem as suas experiências e reelaboram os conhecimentos. É nesta direção dialetizada que os sujeitos cognoscentes em relação e em ação visualizam as possibilidades das transformações, porque compreendem que tudo o que existe resulta das decisões e das atividades humanas, e que, por conseguinte tudo pode ser modificado.

Para poder visualizar a possibilidade da transformação os sujeitos sociais partem da realidade concreta, e esta compreendida como determinação de múltiplas determinações (Marx, 1986). O que Marx antecipou com este pensamento é que a realidade não é simples, mas que ela é complexa, isto é, que ela é configurada por múltiplas realidades que se determinam, vale dizer, que se constituem mutuamente. Na caminhada pela qual se apreende a realidade há um movimento que retorna à realidade concreta, mas não mais como no momento anterior, mas agora refeita. É nessa dinâmica que os sujeitos sociais coletivos são capazes de elaborar pensamentos, críticos e imaginativos, porque estão em ação em uma determinada realidade concreta que é apreendida e reconstruída.

2.1.3 A Educação Solidária Propositiva

A crítica dialética histórica contém a dimensão propositiva, isto porque constrói, em termos teóricos e das práticas sociais, propostas alternativas às realidades existentes. Ressalto nesta reflexão a dimensão propositiva porque em termos coloquiais há uma situação limitadora do conceito de crítica quando este se refere especificamente ao momento da análise. A proposição é um passo à frente dado pelos movimentos sociais e populares na construção de projetos de educação, de economia, de cultura, de política.

Ela sai da atitude preliminar de resistência que em termos históricos foi importante no Brasil, quando do enfrentamento das relações políticas autoritárias engendradas pelo Estado. Quando os movimentos coletivos não têm o espaço da participação democrática, há somente a possibilidade da resistência. Esta situação se amplia quando as relações sociopolíticas são ampliadas e as aprendizagens que provém da participação são centrais para as posturas políticas que são propositivas, portanto construtivas de soluções para as questões que são identificadas pelos coletivos. Há de se destacar que a resistência e a proposição não são dinâmicas organizacionais antagônicas, elas são complementares porque é impossível a proposição sem a resistência, ou no campo democrático e popular, toda a resistência se transforma numa proposição, porque ela configura projetos sociais que são alternativos, no sentido que propõe a superação das estruturas e das relações sociais hegemônicas.

Ressalto que todo o processo da construção de alternativas está embasado na práxis. A práxis é a filosofia, na interpretação de Semeraro (2006) da configuração intelectual e as práticas sociais que retomam a síntese entre a ação e a reflexão, a teoria e a prática, o econômico e o político, o social e o cultural, o individual e o coletivo. A filosofia da práxis é uma visão de mundo que articula diversas dimensões da realidade sociohistórica numa totalidade que representa a unidade da diversidade. A práxis é, portanto gnosiológica porque ela produz conhecimentos, nos campos e nas práticas da pedagogia, da política, da ciência, da tecnologia, da economia. Ao dizer da ação há um reconhecimento que os conhecimentos e os projetos societais coletivos não são adquiridos pela metodologia da pedagogia livresca, mas é a inserção participativa nas organizações e nos movimentos da sociedade que possibilitam a aprendizagem e a conscientização dos sujeitos nos espaços de convivência.

Há, no sentido freiriano (1983) a necessidade da problematização do futuro, que se centra na invenção do inédito-viável. Os processos organizativos coletivos são geradores de novas subjetividades e novas objetividades. O inédito-viável representa a organização societal e o processo de pensamento educacional que se embasa na filosofia das possibilidades. As condições reais são avaliadas e a partir delas constituem-se movimentos propositores.

A relação entre as vontades, os valores e as concepções que as pessoas vão formando está ligado à invenção participativa de condições objetivas. A objetividade representa a materialidade e a concreticidade que são as experiências pelas quais os sujeitos sociais fazem e reconstrói os conhecimentos e as relações humanas. Neste sentido, as relacionalidades solidárias, ou o processo da educação para a cultura solidária (SEQUEIROS, 2000) é um processo amplo que implicam diversas situações que vão desde a sensibilização das pessoas para a solidariedade, do colocar-se na ação da alteridade, da construção de processos educacionais e da organização de empreendimentos econômicos solidários que representam ambiências constituintes da cultura solidária.

A constituição de ambiências solidárias e as implicações nas aprendizagens de cooperação são demonstradas nos trabalhos de Oliveira (2006) e de Adams (2010). Os dois autores partem de experiências concretas de auto-organização dos trabalhadores e trabalhadoras em empreendimentos de autogestão. Reconhecem que os fundamentos da solidariedade estão presentes em movimentos sociais históricos no Brasil, como a que constituem a educação popular e os que geram os princípios de resistência e da participação democrática em organizações coletivas.

Neste sentido, a geração da cultura solidária a partir de cooperativas, tem além do valor das práticas sociais efetivas, o valor simbólico de reconstrução das bases da vida solidária em sociedade. As coletividades apreendidas como um todo complexo no qual as pessoas se constituem nas interrelações. A solidariedade é uma aprendizagem contínua e as subjetividades formam-se nas ambiências concretas das convivialidades solidárias. É neste sentido que a educação e a socioeconomia solidária configuram ambiências societais para a afirmação do *ethos* que tem como fundamento as relacionalidades de cooperação.

2.1.4 A Educação Solidária e os Contextos Sócio-históricos Alternativos

Considero que as experiências que estão sendo engendradas na atualidade e que representam configurações alternativas aos modelos dominantes tem razões causais múltiplas. Elas se colocam na linha teórica evidenciada por Santos (2007) quando reconhece que as causas da dominação são diversas, portanto diversas devem ser as respostas a serem produzidas pelos movimentos contra-hegemônicos. As relações sociais são configurações que retratam as opções realizadas na caminhada histórica da humanidade. Os movimentos de guerra e de paz são expressões que elucidam interesses humanos. A lucidez intelectual pode organizar a economia para a exploração do trabalho ou para a promoção das relações socioprodutivas embasadas no trabalho associado.

Estas opções condizem com fundamentos filosóficos de compreensão do ser da humanidade e das perspectivas societais e epistemológicas que se constituem na interrelação do humano com outro humano e destes com a natureza e com os construtos históricos. Para evidenciar este pensamento irei explicitar algumas das questões que orientam os processos de construção de alternativas.

Inicio com a questão da ética planetária, enquanto concepção e prática social de afirmação da globalização da solidariedade e da cooperação. Gutierrez e Prado (2000) desenvolvem um pensamento através do qual propõe o sentido do encontro e do reconhecimento das diversas culturas e dos povos. Acrescem à diversidade cultural os fundamentos epistemológicos necessários para a apreensão da terra como um sistema vivo e frágil que merece o cuidado para a sua existência quanto ambiente natural.

A correlação da natureza e dos valores culturais é formadora de uma totalidade em torno dos quais a humanidade deve se organizar para salvaguardar a continuidade da vida na terra. Neste sentido, a planetariedade é uma construção ideopolítica e ética que se contrapõe ao sistema-mundo orientado pelos princípios da globalização do capital. Ao propor um sistema de encontro entre os povos, e não o terror, o medo, a guerra, os monopólios empresariais, a planetariedade ganha o sentido de um projeto para a humanidade que tem nos princípios da cooperação e da solidariedade fundamentos constituinte de relações socioculturais e econômicas superadores da dominação engendrada em escala global pelas empresas de capital transnacionais.

A planetariedade é um projeto para a humanidade que reconhece as práticas das comunidades, dos empreendimentos econômicos solidários, as culturas dos povos para a configuração de relações cooperantes. Na perspectiva planetária as diversas experiências locais são colocadas em comunicação, formando redes de intercâmbio de conhecimentos, de atividades e de produtos gerando as práticas sociais de complementaridade para o bem viver humano.

Associado à proposição da planetariedade exponho a ideia do multiculturalismo crítico proposto por McLaren (1997) que constrói um referencial que busca não somente os fundamentos da existência das diversas culturas, porque esta até mesmo os regimes coloniais o puderam fazer. A colonização foi um processo de imposição de culturas lidas como superiores: a religião cristã monoteísta, a política e, por conseguinte o Estado moderno, a economia e, portanto a propriedade privada dos meios de produção, a moral sexista e por isso a sociedade patriarcal. Estas formas organizacionais que se sobrepuseram, dominaram e destruiu as religiões politeístas, as sociedades comunais, a economia de base comunitária das sociedades colonizadas.

O multiculturalismo crítico vem por sua vez propor não somente a pesquisa da existência das sociedades diversas, mas fundamentalmente o reconhecimento da diversidade cultural, na legitimidade da constituição da alteridade humanizadora. Estes processos que estão presentes nas teorias da pedagogia crítica, nos referenciais teóricos pós-coloniais que levam os povos dominados a desvelar as formas de dominação e a constituir narrativas demonstrativas das formas de vida originárias.

A afirmação da autenticidade da existência das culturas diversas são ao mesmo tempo fontes de conflitos sociais, pois que os grupos dominantes se esforçam para aniquilar as visões de mundo, as práticas e os direitos dos diversos povos, enquanto estes se dedicam em afirmar a sua cultura, linguagem, formas de organização social, familiar, educacional e política. É neste sentido que os povos do campo no Brasil e em toda a América Latina se encontram numa constante marcha construtiva de referenciais para a afirmação da sua identidade. A educação do campo expressa a perspectiva positiva de ser e da construção de referenciais pedagógicos geradores de narrativas legitimadores do modo de vida dos povos do campo em contraposição com os referentes modernizadores destruidores da vida camponesa.

É neste contexto amplo de resistência e de proposição, que nascem referenciais como a pedagogia da coletividade, da forma como foi apresentada por Machado (2004). Esta tem não

somente o horizonte e as práticas de enfrentamento da cultura do individualismo e da competição, mas tem como base a constituição da geração da cultura dos "produtores livres associados", conceito marxiano apresentado e desenvolvido por Tiriba (2001).

Neste sentido a educação solidária é um caminhar que tem como direção a capacitação de homens e mulheres para a aprendizagem que se sustenta na possibilidade de constituição de organizações sociais que ilustram a convivialidade social a partir das práticas da cooperação. A coletividade não é compreendida, nos referenciais teóricos das autoras como um dado histórico, mas distintamente, é uma construção que se efetiva ao longo de aprendizagens resultantes de experiências práticas que evidenciam conceitos, preceitos e atitudes que correspondem com as orientações da filosofia política da coletividade.

Estas orientações pedagógicas podem ser vivenciadas ao mesmo tempo nos espaços das escolas e nos espaços produtivos. É nisto que se constituem os empreendimentos econômicos solidários, quando as práticas socioprodutivas são ao mesmo tempo destinadas às atividades de trabalho social, da produção associada, e para a formação de valores éticos e de conhecimentos técnicos que correspondem com a efetividade das convivialidades de cooperação. A pedagogia da coletividade é a constituição de meios e de finalidades educacionais que superam o simples aprender para a execução do trabalho subsumido ao capital. Ela tem como fundamento a geração da autonomia dos indivíduos, para o desenvolvimento omnilateral do ser humano.

A omnilateralidade é um conceito que provém da concepção de formação do humano em Marx quando discute os processos de superação das condições sociais de alienação. Machado (2010) aplica e desenvolve a proposição epistemológica quando pesquisa e reflete sobre a realidade e a educação do campo realizada pelo MST em escolas de assentamentos da reforma agrária. A omnilateralidade traduz a concepção que a formação humana deve ocorrer na perspectiva da totalidade ontológica e gnosiológica. Estas dimensões envolvem as organizações sociais, culturais econômicas e políticas da sociedade, bem como as dimensões subjetivas que constituem a existência humana.

Desta forma, para alcançar as múltiplas dimensões que formam a totalidade da educação solidária ela se realiza sedimentada em processos dialógicos e dialéticos. Associo a dialogicidade e a dialeticidade por considerar que estes dois movimentos constituem processos ao mesmo tempo críticos, criativos, propositivos e prospectivos.

A dialógica está presente nos escritos reflexivos de Freire (1982, 1983, 2000) nos quais propõe e desenvolve um pensamento educacional que tem como base o reconhecimento que os homens e as mulheres das classes trabalhadoras são oprimidos e que a educação se constitui na possibilidade de conscientização e de criação de meios para a superação das condições de opressão.

Freire parte da leitura de mundo dos educandos, do universo linguístico, das práticas sociais, dos valores, do trabalho para formar consciências críticas e reflexivas sobre os contextos socioculturais e históricos nos quais vivem. A reflexão é sempre uma construção coletiva de apreensão do mundo e com ela a organização de práticas de desconstrução dos momentos e das estruturas de opressão e a construção de meios e de finalidades de geração da autonomia humana. A educação dialógica é a inserção dos sujeitos aprendentes em seu mundo e a partir da imersão, a promoção do lançar-se para a possibilidade, isto é, para a superação das situações que limitam a humanização do homem coisificado, porque empobrecido e embrutecido. A dialogicidade é a opção política e pedagógica que evidencia ao mesmo tempo a dominação e gera os caminhos para a emancipação.

A dialética tem, principalmente ao seguir as construções teóricas e históricas de Mészáros (2005), a proposição de evidenciar as contradições da luta de classes e das estruturas sociais e econômicas assentadas na divisão social do trabalho, causada pela propriedade privada dos meios de produção e geradora da mais-valia, porque da venda da força de trabalho, portanto do trabalho assalariado, e em consequência da alienação do trabalhador, porque nesta relação não é evidenciada a objetividade da subsunção, portanto da servidão do trabalho ao capital.

Neste sentido a educação está subsumida ao mundo do capital e é formadora de consciências que se colocam na relação de uma criatividade obediente, porque a invenção é para a efetividade produtiva do capital. A educação é orientada para a formação de competências e de intelectualidades geradores de processos de intensificação da exploração do trabalho, pela via da incorporação de meios tecnológicos mais eficazes e de trabalhadores com maior capacidade intelectual, que se dedicam intensivamente a criar mecanismos para acelerar os processos produtivos e em consequência gerar mais capital e excluir os trabalhadores do processo de produção.

Distintamente da subsunção da educação ao capital, o desenvolvimento de processos educacionais emancipatórios, que emergem das organizações dos movimentos sociais, são exigentes da superação de dicotomias que camuflam as realidades que formam uma totalidade quanto a relação entre o trabalho e a educação, a economia e a política, a subjetividade e a objetividade, o assalariamento e a geração da mais-valia, entre o saber e o fazer. Na economia do trabalho, também denominada de economia solidária, há a necessidade de promover o encontro dialético entre o trabalho e a educação, no sentido de projetar o desenvolvimento societal com base no princípio do trabalho associado.

Esta relação cria a possibilidade da formação intelectual dos trabalhadores para o autodesenvolvimento, da organização econômica solidária, da efetividade da autogestão. No contexto político e econômico da educação solidária são evidenciadas as relações constituintes, interrelacionais e interdependentes entre a formação intelectual e o trabalho. Ao conceberem-se processos geradores da autonomia dos trabalhadores, há uma correspondente necessidade educacional para a geração de capacidades intelectuais para a organização do trabalho associado. Esta demanda não se restringe aos ambientes escolares e acadêmicos. A necessidade educacional se coloca num sistema amplo e em conformidade com Mészáros "apenas a mais ampla das concepções de educação pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital" (2005, p. 48).

Para romper com a lógica mistificadora do capital faz-se mister a educação popular. Explicito em primeiro plano que compreendo o popular associado ao conceito de povo como desenvolvido por Ribeiro (1995) que evidencia a formação do povo brasileiro a partir do encontro de diversas etnias e culturas, índios, negros, migrantes. Mas o encontro também perpassado pela efetividade do desencontro, da dominação que formou uma elite a partir do Estado colonial, da exploração do trabalho a partir do sistema de escravidão, da aculturação a partir da religião, da língua.

É na história do Brasil que Darcy Ribeiro localiza a possibilidade do desenho de um povo e uma nação diversa que se constitui ao mesmo tempo pelo movimento de colonização, quanto pelos movimentos de resistência e de afirmação de identidades sociais e culturais. É no processo de resistência que o povo se torna criativo e inventa as possibilidades de emancipação.

A resistência criativa é propositiva e neste processo as organizações sociais populares, em diálogo com o povo, inventaram a educação popular, porque afirmam a necessidade de superação das estruturas e das relações sociais de dominação. Conforme Freire (1983) são os oprimidos os sujeitos históricos da libertação, que pela educação dialógica, geram as possibilidades de enfrentamento real das históricas agruras escravagistas, exploradoras e na atualidade do capitalismo, das exigências pressionais da qualificação profissional permanente.

Portanto, os processos educacionais populares se assentam em pressupostos políticos e pedagógicos libertadores e emancipatórios, e, neste sentido, é uma educação solidária, porque enfrenta o modo de operação do capital, enquanto ignorância e inteligência subordinada. A solidariedade da educação popular está na construção de processos culturais para a superação da dominação e na proposição de formas organizacionais que, partindo das práticas dos grupos populares, tem como horizonte ir para além das práticas que marcam os grupos sociais subordinados pelas concepções e pelas atitudes de desviantes, resultantes das relações de dominação.

É neste sentido que Brandão (2002) evidencia que a educação popular no Brasil representa um processo organizacional que se traduz numa perspectiva de formação cultural do povo brasileiro no sentido de se identificar como classe social e como diversidade de grupos culturais. A educação porque não neutra, é solidariamente pensada e desenvolvida na sua politicidade, para gerar a cultura da participação e da democracia. É a superação da visão de mundo do prosaico, mas não como alienação, mas como criticidade vinculada à poeticidade ou como processo de construção coletiva de culturas que expressam a existência popular. Portanto da consciência problematizadora da realidade enquanto fato e da realidade enquanto devir, isto é, a educação popular é a historização da sociedade para compreender e explicar a existência e se constituir na possibilidade da ação transformadora das estruturas sociais e culturais dominadoras para a inauguração de relações sociais solidárias.

A educação solidária é ainda realizável quando associada à construção da democracia popular, enquanto configuração econômica e cultural de relacionamentos sociopolíticos e éticos democráticos e participativos. A democracia popular significa a superação da democracia liberal, no sentido que a incorpora e avança para a proposição de relações sociais e políticas embasadas nas relações de igualdade substantiva, para além da igualdade formal.

Esta premissa é apresentada por Mészáros (2009) para demonstrar que na organização social na qual os sujeitos sociais propõem a construção de relações assentadas na solidariedade há a necessidade de superar as situações geradoras da alienação dos indivíduos. Para este autor, a alienação resulta da separação dos indivíduos sociais das condições materiais, e por isso também culturais, de reprodução social da existência. Reconhece que a igualdade formal é uma construção ideológica da filosofia burguesa que estabelece os preceitos jurídicos abstratos e gerais dos direitos sociais, sem considerar as condições reais de existência. A igualdade substantiva constitui-se na proposição de relações sociais e econômicas que tem como base a construção de referenciais teóricos e das práticas sociais que englobam as condições materiais de existência e neste sentido a superação da divisão social do trabalho embasada na propriedade privada dos meios de produção.

Em termos da história brasileira, a obra de Beisiegel (2008) representa uma revisão da caminhada intelectual e política para a compreensão do Brasil e dos movimentos estruturantes que são efetivados para a construção de meios necessários para o desenvolvimento democrático. Elucida que a estrutura econômica brasileira, embasada na relação externa dicotômica entre o país subdesenvolvido e a dependência aos países desenvolvidos, e na estrutura interna, que se caracterizou pela formação de elites dominantes, associadas aos capitais estrangeiros e a configuração social do povo subalternizado politicamente e empobrecido economicamente, além de submetido à ignorância das letras e da desculturação, iniciam movimentos sociais populares e eclesiais, e mesmo político-estatais, a partir dos anos de 1940 que procuram instruir o povo.

As primeiras ações educacionais se dirigem para o povo, numa perspectiva que demonstra o Brasil se urbanizando e com o desenvolvimento da indústria que demanda mão-de-obra especializada e com maior capacidade técnica para os afazeres tanto da fábrica quanto do comércio. Esta situação gera uma interpretação do Brasil com base na filosofia da teoria do desenvolvimento nacional, da compreensão do sentido da nação que ao se desenvolver em termos econômicos, deve ser democratizada. Para tanto velhos costumes, como as relações paternalistas e clientelistas precisam ser superadas e o país necessita gerar uma cultura de participação do povo na construção e na condução da nação. Conforme Beisiegel, autores como Guerreiro Ramos, Álvaro Vieira Pinto e Paulo Freire nas suas primeiras obras, e também considero o economista Celso Furtado (2001), são fortemente influentes na construção de uma teoria que explicasse o

Brasil e pudesse gerar uma cultura política de participação e de desenvolvimento que superassem as estruturas dicotômicas da economia subdesenvolvida e dependente.

Já a partir dos anos de 1960, e com a participação popular sendo ampliada e com a inserção social aprofundada nas comunidades e nas organizações dos oprimidos por parte de intelectuais como Paulo Freire, configura-se um campo teórico que demonstra a necessidade da geração e do desenvolvimento de relações econômicas e políticas que terão como sujeitos protagonistas os próprios oprimidos. Esta assertiva muda o foco do protagonismo, porque no período anterior os teóricos colocavam o empresariado como os mentores dos processos de mudança social, na condução de modernização do Brasil e a conquista da condição de país capitalista desenvolvido.

A mudança na centralidade educacional, cultural e político do sujeito coletivo protagonista da transformação social da elite dominante para o povo oprimido, é geradora de relações de conflitos abertos, que tem na dialética da afirmação e da negação, a possibilidade da continuidade das estruturas sociais de exploração e dominação, ou a efetividade de ruptura das estruturas opressoras.

Este período, fortemente marcado no início da década de 1960 tem como centralidade não a educação para o povo, mas a educação do povo, com o povo, a partir da sua linguagem, sua visão de mundo, sua economia. É a construção da educação popular como um processo de problematização e de conscientização das classes oprimidas para que tomassem os rumos da história em seu poder. É a construção de um poder democrático popular, pelo qual os oprimidos aprendem a convivência prática da democracia tanto na política quanto na economia.

Com o regime da ditadura militar de 1964 o processo de aprendizagem é violentamente rompido enquanto movimento aberto e democrático. Mas se pode avaliar que as células sociais de mobilização e construção de referentes democráticos continuam vivas entre os trabalhadores através de organizações sindicais, das comunidades eclesiais de base, de partidos políticos atuando na educação popular, mesmo que na clandestinidade.

Toda a herança histórica e cultural da construção democrática popular é retomada abertamente no final dos anos de 1980 e mais intensivamente a partir da década de 1990 quando da conquista da reabertura política democrática. São com os movimentos sociais e políticos que o Brasil vai reafirmando a necessidade de educar na democracia e de aprofundar as experiências

populares de geração de trabalho e renda e de proporcionar à economia popular uma perspectiva teórica e prática que possa ser traduzida com maior radicalidade organizacional, explicitando o sentido originário da necessidade de controle dos instrumentos e dos procedimentos para o desenvolvimento do paradigma tanto social quanto epistemológico que representa a possibilidade de ruptura com a estrutura socioeconômica de exploração e de dominação.

A versão aprofundada da educação popular, porque os movimentos sociais aprendem com as suas experiências históricas, é manifestada na socioeconomia solidária, na educação do campo, entre outros, enquanto movimentos sociais que afirmam os processos educacionais geradores da solidariedade, das práticas autogestionárias, dos empreendimentos econômicos cooperativos, da igualdade social substantiva, da participação política e da democracia desde o 'chão da fábrica', pelos processos de cooperação na economia camponesa, passando pelas redes de colaboração solidária até a constituição de um projeto societal amplo de consolidação da sociedade solidária. Para a consecução do projeto social solidário há a necessidade da educação solidária como processo de aprendizagem dos valores e das atitudes, que dialógicas, representam a organicidade cultural de valorização ética do compartilhar, da alteridade, da cooperação, da igualdade de gênero e de gerações.

Interpreto que a socioeconomia solidária não representa uma dinâmica social restrita aos processos de produção e de consumo. Mas ao referir aos processos produtivos e de consumo devem-se compreender os contextos mais amplos que são culturais e políticos, vale dizer, toda organização econômica é transversalizada por questões que implicam os valores e as atitudes dos indivíduos nas relações intersubjetivas, quanto das opções em termos das estruturas e das relações sociais.

Nos contextos sociais das configurações socioeconômicas perpassam as situações relativas aos gêneros, às etnias, às sexualidades. É fundamentalmente a compreensão filosófica da própria humanidade, isto é, há a contraposição de valores como a cooperação e a competição, a complementaridade e a concorrência, a autogestão e a heterogestão, o trabalho associado e o trabalho assalariado. Compreendidos estes conceitos não como princípios antagônicos puros e abstratos, mas como referentes políticos dialetizados que se afirmam e se negam no processo de constituição de configurações sociais.

Para a concreticidade da socioeconomia solidária é necessário a proposição e o desenvolvimento da ciência e da tecnologia que sejam adequadas socialmente. A adequação social dos conhecimentos é a constituição de correlações entre os processos econômicos e as configurações culturais. A adequação é um conceito que traduz a ideia da aproximação do pensamento à realidade social, à diversidade cultural e biológica.

O conhecimento tanto o científico e o tecnológico são adequados socialmente quando emergem das necessidades e das demandas endógenas, ou ligadas aos projetos de desenvolvimento dos diversos grupos sociais. Este pensamento encontra consonância em Coraggio (1999) quando ilustra que o desenvolvimento da economia do trabalho, na perspectiva de reprodução ampliada das condições de vida, distinta da economia do capital, centrada na acumulação, há a necessária interrelação do desenvolvimento cultural dos grupos populares para o correspondente desenvolvimento econômico. Nestes termos, a educação solidária representa a capacidade cognitiva de produção e de socialização de conhecimentos adequados aos processos societais de configuração da socioeconomia solidária.

2.1.5 Educação Solidária: uma educação relacional

Apreendo que a educação solidária é um complexo que se constitui na relacionalidade de diversas dimensões que configuram uma totalidade sociocultural, econômica e que traduz um projeto societal e epistemológico pós-capitalista. Apreendo o conceito de complexo a partir da proposição de Pistrak, apresentado e interpretado por Freitas (2009). O complexo de estudos está ligado à didática socialista dos primeiros anos da revolução russa quando os educadores buscavam dar respostas aos graves problemas de pobreza, fome e a necessidade de formar uma cultura socialista de organização e de gestão para o recém inaugurado sistema social soviético.

O complexo é uma didática que busca abranger a complexidade das temáticas discutidas com base na autoorganização dos estudantes, na compreensão da atualidade e na relação entre o trabalho e o estudo. Portanto, o complexo é uma metodologia relacional que tem como centralidade a geração da cultura da solidariedade, e esta compreendida em conformidade com as condições históricas do processo educacional. Ao dizer que a educação solidária é um complexo de estudo estou indicando que ela se constitui por uma complexidade de fenômenos que se

interrelacionam e interdependem para gerar a cultura da autoorganização e da autogestão dos trabalhadores livremente associados.

Para ampliar e aprofundar mais algumas das questões ligadas aos fundamentos da educação solidária vou discutir situações relativas à filosofia, ética, política, economia, ecologia, ciência e tecnologia.

Quanto à filosofia considero que esta se configura na forma e nos conteúdos de como os coletivos, os movimentos sociais e as organizações populares olham, apreendem, comunicam e agem em relação ao mundo. A partir dos preceitos de Marx (1986) a concepção da filosofia não conota uma abstração racionalista e idealista, formador de um pensamento geral e desinteressado sobre a humanidade.

A filosofia passa a representar a compreensão do pensamento a partir da inserção prática dos homens e das mulheres nos movimentos reais de ação e de reflexão sobre a história, a atualidade, os contextos das contradições e das possibilidades dos processos transformadores das estruturas sociais geradoras das desigualdades sociais.

A filosofia da práxis que se formula nos movimentos contestatórios e propositivos da ação concreta do homem é o fundamento ontológico da compreensão do movimento do pensamento, que condiz com a educação solidária que tem como horizonte a crítica às realidades e a proposição de processos de superação dos contextos de exclusão social, para gerar as expectativas de vida organizadas pelas relações sociais de solidariedade.

Para tanto a educação solidária busca na ética, não o simples desenho das formas de concepção de valores que orientam as atitudes, como as relações humanas sustentadas na competição, ou nos valores individualistas, ou na configuração de um conceito de justiça que se ampara na formalidade abstrata das normas jurídicas. Conforme demonstra Pegoraro (2001) com a superação das perspectivas liberais da ética, que centra na livre iniciativa e na moral do indivíduo todos os sentidos das escolhas sociais, e abordando referenciais de base comunitárias ou societais, lançam-se escolhas éticas que tem como parâmetros a construção de relações sociais de igualdade entre as pessoas.

A liberdade neste sentido está focada para a construção de valores como a solidariedade, a cooperação, o reconhecimento do outro na sua cultura. É nesta perspectiva que se apresenta o pensamento de Freire (1983), que condiz com a ética que se assume compromissada com o outro,

que ao ler a situação de opressão não se torna estático em relação à realidade opressora. A ética do compromisso solidário assume a co-responsabilidade de inserção social para a promoção de processos políticos e pedagógicos que tenham a humanização dos desumanizados como horizonte da ação e da reflexão. A ética solidária, da educação solidária, é um comprometer-se radical com os movimentos de transformação das estruturas sociais de exclusão para gerar estruturas e relações sociais de convivialidade solidária.

A convivialidade solidária, enquanto projeto societal, está relacionada com os processos de organização política da sociedade. A política que apreende as formas de poder na sociedade traduz maneiras distintas de compreendê-la e de executá-la. Dussel (2007) expõe a construção da política orientada por dois processos antagônicos. O primeiro ao que se refere denomina de "*fetichismo do poder*" e o segundo é conceituado como "*poder obediencial*".

O fetichismo do poder ocorre quando há a corrupção do processo político, isto é, o desvirtuamento do poder político, quando o "Estado se afirma como soberano, última instância do poder", ou quando os membros do Estado "crêem que exercem o poder a partir de sua autoridade auto-referente (ou seja, para si próprios)" (DUSSEL, 2007, p. 16). Na educação solidária as formas de corrupção da política, não somente na política, devem ser fortemente enfrentadas para que possam ser superadas as práticas sociais desviantes para colocar-se no caminho da construção do poder obediencial.

O poder obediencial, conforme Dussel é o "exercício delegado do poder de toda autoridade que cumpre com a pretensão política de justiça; de outra maneira, do político reto que pode aspirar ao poder por ter a posição subjetiva necessária para lutar em favor da felicidade empiricamente possível de uma comunidade política, de um povo" (p. 40). O poder está centrado na comunidade política, isto é, da coletividade organizada e que projeta ações estratégicas para o autodesenvolvimento. A autoridade se dá enquanto serviços que são compartilhados em relações de co-responsabilidades para a consecução das metas que são firmadas e que representam a vontade de realização da comunidade na sua condição política.

Na mesma obra Dussel faz ainda uma diferença da política como *potentia* e como *potestas*. Parece-me importante incorporar estas ideias no processo de construção social de referenciais como a educação solidária, a socioeconomia solidária, a educação popular, a educação do campo, a agroecologia, que são lutas e bandeiras dos movimentos sociais populares,

estruturantes de ações tanto no campo da economia, da cultura, quanto proposição e da institucionalização de políticas públicas. Entre a *potentia* e a *potestas* se localizam as possibilidades de desenvolvimentos autênticos, ou o seu contrário, fontes de desvirtuamento dos processos políticos.

A *potentia* é o "poder que tem a comunidade como uma faculdade ou capacidade que é inerente a um povo enquanto última instância da soberania, da autoridade, da governabilidade, do político" (Id. Ib., p. 29). É a efetividade da participação dos sujeitos na construção dos referenciais e das ações que constituem os meios e as finalidades para o desenvolvimento da coletividade. É, portanto um poder instituinte, em que a busca do novo é uma constante foca mobilizadora e organizadora.

A *potestas* é o poder instituído, ou institucionalizado. É quando a comunidade decide "a organização como poder organizado (*potestas*) começa quando a comunidade política se afirma a si mesma como poder instituinte" (Id. Ib., p. 32). Enquanto a *potentia* e a *potestas* são formas de poder complementares, isto é, a *potestas* é a organização da *potentia*, e a *potentia* é constituinte da *potestas,* existirá o movimento da autenticidade do poder, porque o poder organizado é a potenciação do poder da comunidade.

Ao inverso, quando a *potestas* se desliga da base organizacional, ou seja, a comunidade, ocorre o desvirtuamento do poder de participação, e a comunidade torna-se o espaço da servidão para o poder constituído. Este processo é a confirmação da corrupção do poder. A educação solidária deve afirmar a construção de processos pedagógicos da cultura política autêntica nos espaços dos empreendimentos econômicos solidários, nos espaços escolares, nos espaços de proposição e de execução das políticas públicas. Vale dizer, é o processo de organização da política no seu sentido originário, de desenvolvimento da comunidade política.

A educação solidária forma as pessoas para compreender a economia como forma de produção e distribuição dos bens materiais e culturais. Há a ressignificação da economia, não mais simplesmente compreendida como a relação matemática e abstrata de variáveis da produção, do consumo, da logística relativas às leis universais do mercado de livre concorrência do capitalismo e da competição de aglomerados empresariais globalizados.

Mas e economia compreendida como a ciência e as práticas sociais que se dedicam aos processos organizacionais de empreendimentos para a produção de condições materiais e

culturais que possibilitam o bem viver de coletividades. Nesta perspectiva a economia trata da superação de situações dominantes no modo de produção da cultura do capital como a exploração do trabalho, da apropriação dos meios de produção como propriedade privada, a degradação da natureza, a subalternização de povos e de culturas. Neste sentido que a economia enquanto a ciência do capital não responde às demandas da educação solidária que visa a superação das relações sociais de dominação e de exploração para experienciar processos sociais e cognitivos relativos às convivialidades da cultura solidária.

Qual a direção para o pensamento econômico? Forjam-se a partir das experiências concretas dos grupos sociais populares, como as experiências de cooperação da economia camponesa, um contínuo de leituras e reinterpretações dos conhecimentos e das práticas sociais coletivas para a efetividade de um modo de pensar e de fazer que tenha na economia um processo de constituição de ações e organizações solidárias.

Esta questão se torna viável quando o "desenvolvimento alternativo é formulado com base em uma crítica de fundo à estrita racionalidade econômica que inspirou o pensamento e as políticas de desenvolvimento dominantes" (SANTOS, 2005, p. 46). Fazer a crítica, reconhecer os instrumentos e os pressupostos geradores da economia do capital, mais do que o capitalismo como demonstra Mészáros (2006), porque o capital, enquanto economia e cultura, antecede e transcende o próprio capitalismo, como forma específica de formação social.

A crítica representa a capacidade interpretativa da cultura do capital, e em contraposição a existência de um movimento real de construção de referenciais para a efetividade da socioeconomia solidária. Neste sentido, "o desenvolvimento econômico é concebido como uma forma de promover melhores condições de vida para as populações em geral, e para os setores marginalizados em particular" (MÉSZÁROS, 2006, p. 46).

Vinculado ao processo de pensar organizações sociais diferenciadas provém a demanda por ciência e tecnologia que representam formas de produção e socialização do conhecimento adequadas às configurações de sociedades no geral e de grupos sociais no particular que tem nos fundamentos da solidariedade e da cooperação os princípios fundantes das relações humanas.

Encontrei nesta perspectiva respostas na teoria da crítica filosófica à tecnologia de Feenberg, em obra organizada por Neder (2010), questões relativas ao poder de informação e de organização da vida moderna segundo as prerrogativas dos articuladores e dos detentores das

tecnologias fabricadas em laboratórios. Seguindo a lógica de Feenberg, a crítica representa ao mesmo tempo perceber as artimanhas do poder de domínio da moderna tecnologia, quanto o processo de contextualização nas relações de democratização do trabalho.

Compreendo que a dimensão da tecnologia voltada para a organização e democratização do trabalho está presente, ou é o fundamento organizador do movimento das tecnologias sociais (DAGNINO, 2004; 2007). Estas têm a correlação entre as práticas aprendentes das iniciativas dos grupos sociais populares, através dos empreendimentos econômicos solidários, bem como os saberes tradicionais testados e socializados nas coletividades culturais e sociais. Enquanto movimento, as tecnologias sociais não se constituem numa percepção presa no conhecimento tradicional, mas é a capacidade dinâmica de mover-se a partir dos conhecimentos dos povos, nas suas diversidades, desenvolvimento os saberes, ampliando e aprofundando as tecnologias e os conhecimentos como relações socioculturais autênticos, isto é, pertencentes às comunidades e aos grupos sociais, como instrumentos e processos de desenvolvimento para a promoção do bem viver coletivo.

A "ecologia profunda" conforme Capra (1996) é outro ponto de diálogo para a educação solidária, porque com este referencial percebem-se as formas das conexões, não somente dos elementos da natureza que forma uma totalidade, mas das relações e dos conhecimentos culturais, científicos e tecnológicos em relação ao conjunto relacional da natureza e da humanidade.

Este pensamento é enfatizado por Boff (2000) que defende uma ecologia que traduza a complexidade dos fenômenos da existência da humanidade. É uma propositura crítica em relação às metodologias de degradação da natureza engendradas pela exploração do homem a partir do modo de produção capitalista. A estrutura social, no pensamento ecológico profundo, é associada ao processo de formação do pensamento do homem moderno. Há neste sentido uma correlação entre a ciência, a tecnologia e os modos de vivência cultural e os processos de exploração da natureza enquanto um estoque de recursos que podem ser incorporados no processo de produção de mercadorias. Distinto deste processo, a educação solidária deve enfatizar a formação de percepções e de conhecimentos que tenham correlação com a conservação ao mesmo tempo da biodiversidade, quanto das diversidades culturais.

2.1.6 Educação Solidária e Organização Curricular

A teoria da nova sociologia da educação (GIROUX, 1997; APPLE, 2006) discute a organização curricular como o processo de constituição cultural. A relação das formas, métodos e conteúdos apresentados ou ocultados representam escolhas que são feitas pelos sistemas escolares, pelos educadores e/ou pela comunidade escolar e universitária. Sob a perspectiva teórica crítica não há neutralidade científica e política na condução das práticas pedagógicas.

As estruturas curriculares, e nelas estão os recortes disciplinares, as didáticas, a avaliação, os procedimentos de gestão escolar, constituem um ambiente complexo de formação humana que englobam razões antropológicas e sociológicas, que são heranças históricas e ao mesmo tempo dinâmicas instituintes de estruturas e relações sociais, bem como a formação de personalidades dos indivíduos, incluindo os valores éticos e filosóficos que orientam as opções e as atitudes das pessoas e dos grupos sociais.

Considerando o contexto complexo da escola/universidade como instituição formadora surge a questão da relação da educação solidária com a docência na organização curricular. A pergunta que se pode fazer é qual o projeto de sociedade e de ser humano que as práticas de docência implicam? A docência compreendida como a prática que relaciona as atividades de ensino e de aprendizagem e que nelas estão implicadas concepções de poder, visões de ciência e de tecnologia.

A prática docente que está embasada em fundamentos ideológicos e éticos e que ao mesmo tempo orientam mentalidades e conduzem a formação de subjetividades. Estas podem ser formadas para atitudes intelectuais submissas e medrosas ou podem ser provocadas para atitudes intelectuais críticas e criativas. A relação da educação tradicional, pela estrutura hierarquizada e autoritária, tem como horizonte e prática a formação de pessoas para a quietude política, para a ineficiência social e política, para a subalternidade cultural. É a educação do silenciamento e da obediência mistificada, do poder externo de uma autoridade segregada do sentido da vivência coletiva.

A educação solidária se constitui de processos participativos e de vivências democráticas. É uma educação problematizadora, que ao analisar os fenômenos sociais e culturais questiona a razão da existência e das possibilidades transformadoras. É provocadora de relações e dinâmicas de autoorganização e de autogestão de estudantes e da interação da

comunidade com a escola porque tem conhecimentos em relação aos significados culturais e políticos na formação das pessoas e dos grupos sociais.

Tendo em vista a configuração da sociedade formada por classes sociais, tendo na educação solidária a consciência da interdependência da escola e da sociedade, há um questionar, como educar filhos de pais desempregados, de trabalhadores explorados pelo capital? Educar para quem? Quais conteúdos e métodos são aplicados e desenvolvidos? Quais valores e práticas sociais são aprendidos na escola: a competição e a concorrência ou a solidariedade e a cooperação?

Para a ética, a política e a epistemologia da educação solidária devem ser desenvolvidas metodologias e dinâmicas que levam para a aprendizagem e da convivência da solidariedade e da cooperação. Incluem nestes a complexidade de compreensão e de reconhecimento da diversidade cultural, das relações de gênero, das convivências das gerações, da afirmação dos direitos humanos. E nos contextos das aprendizagens diversas incluem-se a concepção de trabalho como processo de organização coletiva e a afirmação de trabalho socialmente útil, conforme os pressupostos da escola pedagógica socialista (PISTRAK, 2005).

2.1.7 A Educação Solidária e o Sentido de ser Solidária

Dentre as questões que necessitam ser enfrentadas é a ambiguidade da palavra solidariedade. É mister, na construção da educação solidária, conceituar a solidariedade no sentido da construção social da solidez das relações humanas, portanto das práticas sociais e da consciência superior humana. Esta assertiva leva à contraposição de atitudes e de concepções que traduzem a solidariedade como um fenômeno cultural e econômico que se coloca no cenário político de reprodução das dependências sociais. São as práticas que se limitam ao ato de dar algo a alguém em momentos de extrema necessidade. Caracterizada por atitudes paternalistas, reproduzem a servidão e a escravidão social. A solidariedade neste sentido é uma atitude conservadora, mantenedora das estruturas de dominação e de exploração, tanto nas relações sociais políticas quanto nas econômicas. A solidariedade conservadora é geradora da cultura do quietismo, do silenciamento, da desesperança, do esperar, da passividade.

A educação solidária ao contrário é formadora da solidariedade revolucionária, isto é, que faz a leitura das contradições sociais, que reconhece os processos históricos de dominação e de exploração, que ativa a esperança nas ações coletivas inseridas em movimentos sociais. A solidariedade neste sentido não é um ato de doação de algo a alguém, mas um processo de construção social de relações sociais, econômicas e culturais geradoras da autonomia das pessoas. A autonomia que quebra com os elos de dependência e se constituem em movimentos contínuos de emancipação social. Neste sentido a solidariedade é exigente das atitudes de participação, da ativa relação dialógica e construtiva de projetos organizativos das competências e das possibilidades das pessoas a partir de seus contextos.

A solidariedade revolucionária está relacionada com a solidez das relações sócio-educativas que implicam na liberdade humana. A liberdade humana que é possível ser vivenciada na sua concretude somente em estruturas e relações sociais solidárias, a partir das quais o ser humano se efetiva na sua humanidade. Indico que para a concretude da solidariedade libertadora, por isso revolucionária, há um contexto de relações sociais amplas e interdependentes. Neste sentido, a solidariedade social ocorre quando as pessoas vivem em relações econômicas de cooperação. Por sua vez as relações econômicas de cooperação dependem de processos educacionais solidárias. A educação solidária é dependente de uma ética da solidariedade, que requer a cultura da solidariedade. Isto é, a educação solidária é um pensamento filosófico que se sustenta em práticas sociais que continuamente se transformam em ações solidárias e a partir delas em novos pensamentos que substanciam a cultura e a educação solidária.

Enfim, o que é preciso fazer em processos pedagógicos da educação solidária? Algumas questões sempre ficam em aberto, porque ela é uma opção política e epistemológica. A educação solidária se aplica diversamente, em conformidade com as diversidades das ambiências educacionais. Por isso constantemente é necessário questionar: educar para quem?; educar para quê?; educar como?; educar o quê?; educar onde?; educar com quem? Vale dizer, a educação solidária é uma epistemologia aberta para adequações aos processos cognitivos das diversidades socioculturais e das construções econômicas e políticas transformadoras para a configuração da sociedade solidária.

2.2 PROCESSOS FILOSÓFICOS E SOCIETAIS DA SOCIOECONOMIA SOLIDÁRIA E AS POSSIBILIDADES DE UMA SOCIEDADE ALTERNATIVA.

Ao me referir à socioeconomia solidária, tenho em perspectiva a necessidade e a possibilidade de construir configurações sociais distintas das formações sociais hegemônicas organizadas sob os auspícios do capitalismo globalizado. Para realizar tal empreendimento intelectual, faz-se mister explicitar e problematizar os caminhos e as situações-condições que possam inaugurar as relações e as estruturas para a efetivação de projetos societais alternativos.

Compreendo por alternativos, as formações sociais com princípios éticos diferenciadores daqueles predominantes na sociedade capitalista globalizada e excludente. Ficam algumas questões para serem analisadas. É possível a inauguração de um projeto que não a globalização econômica do capitalismo monopolista? O que caracteriza uma sociedade configurada a partir de princípios éticos da solidariedade e da cooperação? Como fundamentar perspectivas filosóficas e pedagógicas gestoras de uma cultura que não se embasa na concorrência e na competitividade destruidora da natureza, exploradora do trabalho e reducionista e fragmentária em termos epistemológicos?

Convenciono, uma sociedade alternativa requer a ousadia, a utopia e a imaginação para o embasamento de atividades e de teorias que explicitem e exercitem as relações socioeconômicas, político-culturais e filosóficas que vislumbram o desenho de uma formação social que simboliza e concretiza a socioeconomia solidária. Neste sentido, não o movimento instituinte não pode permanecer preso a concepções filosóficas pragmatistas e utilitaristas, negadoras dos sonhos e das utopias. Ainda, o projeto popular solidário e cooperativo nega a unidimensionalidade, a homogeneidade, a uniformidade, a linearidade, o pensamento único. Por isso, afirma a multiplicidade, a heterogeneidade, a diversidade, a complexidade, a endogeneidade de iniciativas e de experiências.

2.2.1 Traços da Sociedade Hegemônica e Processos de Contradição

O capitalismo monopolista globalizado caracteriza-se, fundamentalmente, pela concentração e centralização das riquezas, portanto, da geração da pobreza e da exclusão social.

Milton Santos (2000) interpreta que o estágio atual da humanidade se ilustra melhor pela sua "perversidade sistêmica", que envolve não a globalização enquanto um encontro entre os povos e as nações, mas como um sistema de relações "globalitárias", através das quais países "globalizadores" impõem políticas e economias a outros países, os "globalizados".

Esta configuração reafirma a dominação e a exploração, que gesta a miserabilização de dois terços das gentes em todos os continentes, ou como apresenta Chesnais (1996) a relação entre o Norte rico e o Sul pobre. Esta configuração mundial redesenha, ou apresenta-se aparentemente como nova, mas reafirma velhos preceitos econômicos e políticos, que submetem povos e nações. Neste sentido deve-se compreender o terrorismo e o imperialismo, duas faces de uma mesma fórmula de ação e de relação político-econômica, que tem como fundamento a globalização promovida de forma arrogante pelos países ricos, g-8, que impõe suas políticas às outras nações – novo "globaritarismo" (SANTOS, 2000, p. 38).

A política neoliberal não propõe a gestação de espaços públicos, nega as políticas sociais, afirma o privado, apropria o estatal como privilegiamento do capital, rompe com os direitos sociais, gera a perspectiva individualista, tem como desdobramento das políticas econômicas o desemprego, a automação das relações de produção, a terceirização e a precarização do trabalho, a instabilidade social, a insegurança na terceira idade, a banalização da remuneração do trabalho, o abandono social das crianças, a baixa qualidade dos serviços públicos como saúde e educação, a burocratização das relações humanas.

Estas características levam ao que Oliveira (1999) denomina de "privatização do público", do silenciamento através do "roubo da fala", da "destruição da política", da gestão do consenso via a "política policial". Estas perspectivas são próprias do cinismo das classes dominantes, que reafirmam e asseguram o poder e as relações de dominação, que implementam as políticas privatizantes, que oneram o trabalho e remuneram o capital. Para a consecução de políticas alternativas as classes sociais dominadas é que realizam "todo esforço de democratização, de criação de uma esfera pública, de fazer política" (OLIVEIRA, 1999, p. 60).

Nesta direção compreendo que a sociedade alternativa é a que opte pela autonomia dos indivíduos, pela liberdade, pela participação, pela cooperação, pela solidariedade, pela publicidade, pela criatividade e criticidade. Esta sociedade somente poderá nascer e se desenvolver a partir dos grupos sociais dominados, por que estes é que representam a contradição

aos processos globalitários. A classe trabalhadora, compreendida na diversidade de sujeitos coletivos, organizada e em movimento, representa o sujeito coletivo de invenção de configurações sociais que superam o privatismo e a exclusão social.

Esta perspectiva, no entanto, não poderá ser compreendida a partir de visões políticas e filosóficas ingênuas, que obscurantizam os fenômenos psicossociológicos da alienação, das ideologias dominantes das classes dominantes, que estão impregnadas nas representações e nas atitudes das classes dominadas. Como Marx explicitou, é necessária a evidenciação dos fenômenos sócio-históricos que fundamentam os processos sociais que alicerçaram as formações sociais de todos os tempos históricos. A razão crítica terá a capacidade de dialetizar os processos se houver a clarificação dos mecanismos de dominação e, por outro, os meios e os princípios de libertação, que somente poderá ocorrer em espaços sociais abertos, dialógicos, portanto políticos, e afirmativamente públicos.

Para a concretização da tendência utópica superadora, ou para a invenção do "inédito viável" conforme afirma Freire (1983), está em Morin (1996) a construção epistemológica que desafia os/as pesquisadores/as e educadores/as a ultrapassar o paradigma da ciência moderna, que inaugurou e implantou a razão reducionista e fragmentada, gestora da "inteligência cega" ou "sem consciência".

Fazer ciência, com consciência, é a capacidade de desenvolvimento de um pensamento embasado na complexidade das relações sociais, isto é, uma inteligência que relacione as partes e apreenda a totalidade dos fenômenos. O pensamento complexo não permite reduzir uma das partes do todo, como o econômico ou o político, e o considerar como o próprio todo. Mas o pensamento complexo leva à percepção e ao conhecimento das relações e interdependências das partes que constituem o todo. Ora, o projeto societal alternativo para não incorrer nos mesmos limites dos projetos societais modernos, necessita se embasar filosoficamente em um paradigma que abranja a totalidade dos fenômenos.

Para a consecução do alternativo, enquanto um projeto popular, por isso democrático, Milton Santos (2000) desenvolve um pensamento que conjuga perspectivas que desconstroem os limites existentes na sociedade globalitária. Propõe o autor a superação da dicotomia entre a política e a técnica, da soberania do econômico sobre o social, do detrimento das políticas sociais e públicas, o privilegiamento do privado, do pensamento único contra a consciência universal, da

competitividade sem compaixão e o despotismo do consumismo contra a solidariedade e a cooperação. Ainda, de um sistema perverso centrado no totalitarismo da informação e no imperialismo do dinheiro em detrimento da comunicação, da intersubjetividade, das trocas solidárias e da colaboração, da tecnociência e da burocratização em desprezo à liberdade criadora, das lógicas exógenas destruidoras das dialéticas endógenas, das relações humanas verticalizadas em detrimento das horizontalidades inauguradoras das relações solidárias, fundamentadas no sentido da construção cotidiana dos cidadãos.

> "A nova paisagem social resultaria do abandono e da superação do modelo atual e sua substituição por outro, capaz de garantir para o maior número a satisfação das necessidades essenciais a uma vida humana digna, relegando a uma posição secundária necessidades fabricadas, impostas por meio da publicidade e do consumo conspícuo" (SANTOS, 2000, p. 148).

2.2.2 Dimensões para Fundamentar a Socioeconomia Solidária

Esta perspectiva leva para o desafio da sustentabilidade. Guio-me nesta exposição no pensamento de Sachs (1986; 1993), que contrapõe ao que denomina de "mal desenvolvimento", ou as relações do economismo. Vale dizer, dos processos produtivos que reduzem os fazeres ao campo da conquista das mercadorias e do lucro rápido, sem incorporar variáveis que refletem a complexidade da sociedade contemporânea.

Para a construção de referenciais teóricos e empíricos, fundamenta o conceito de ecodesenvolvimento, que expressa a incorporação das dimensões culturais e ecológicas, da ética, da participação, da solidariedade sincrônica e diacrônica, do desenvolvimento endógeno, das mudanças de estilo de vida, para superar o crescimento predatório do desenvolvimento exógeno e mimético. Estes fundamentos explicitam conforme Sachs, que o "enorme desafio do ecodesenvolvimento consiste, [...] na identificação e satisfação, em base sustentável, das necessidades genuínas de cada pessoa e de toda a população, respeitando-se a sua diversidade e potencialidade criativa de mudança" (SACHS, 1986, p. 67).

No livro "Estratégias de Transição para o Século XXI", Sachs (1993) explicita cinco dimensões do ecodesenvolvimento, isto é, as sustentabilidades: social, econômica, ecológica, espacial e cultural. A sustentabilidade social tem uma conotação superadora da civilização do ter para inaugurar perspectivas da civilização do ser. Esta característica engendra princípios

sociológicos que direcionam para o reconhecimento das diversidades sociais e das criatividades endógenas, dos recursos e das visões de mundo constituidoras das sociedades e dos grupos sociais.

O princípio da sustentabilidade social desafia na busca da consolidação das sociedades que possam se autodesenvolver. Este postulado não deve, no entanto ser compreendido como um processo de fechamento de uma sociedade. Postula sim o não globaritarismo e o terrorismo global, processos de imposição de um estilo de vida, de um grau de desenvolvimento de um povo ou país sobre outros. Combate este princípio o sociocentrismo, afirmando a capacidade de intercâmbio solidário entre os grupos sociais e os povos.

A sustentabilidade econômica é gestora de relações que viabilizam o desenvolvimento sem a conexão de dependência destruidora das economias e dos recursos materiais. A pobreza é neste sentido um fator de insustentabilidade, por que é fonte destruidora dos recursos naturais renováveis, como instituidora de relações sociais e culturais violentas, destruidora das sociobiodiversidades. Neste quadro, entram em questionamento as relações entre o Norte e o Sul, as políticas de juros nacionais e internacionais, as dívidas internas e externas, as políticas monoteristas, as formas de financiamentos priorizadoras dos grandes capitais, as ações de renúncia fiscal em prol dos grandes investimentos privados. As políticas econômicas geradoras da concentração e centralização das riquezas são insustentáveis.

Acresce-se a este desafio a sustentabilidade ecológica, que representa a mobilização para a diminuição dos resíduos, a reciclagem de recursos, a incorporação de "tecnologias limpas". Implica a sustentabilidade ecológica o conhecimento das diversidades, das inter-relações e das interdependências dos ecossistemas naturais e culturais. Esta perspectiva leva à consideração da complexidade formadora das configurações sociais, dos espaços naturais e da relacionalidade existente entre os campos sociais e naturais. Desta forma podem-se visualizar atitudes que diminuam, ou de preferência que eliminam os impactos predatórios em relação à diversidade biológica e cultural.

Estes postulados e práticas levam para a quarta dimensão do ecodesenvolvimento, a sustentabilidade espacial. Nesta dimensão, Sachs chama a atenção para os processos de êxodos que provocam os grandes aglomerados urbanos, para os projetos colonizatórios ocupadores de grandes ecossistemas, para a agricultura convencional e para a defesa da agroecologia e de

sistemas agroflorestais. Incluo a questão da erosão dos solos e assoreamento dos rios, a destruição dos espaços rurais, assim como o desflorestamento, a poluição, os agrotóxicos, as monoculturas. A sustentabilidade espacial requer um planejamento que descentraliza a indústria e que associa as atividades econômicas aos processos ecológicos, configurando espaços não impactantes e não predatórios.

A sustentabilidade cultural, apresentada por Sachs se embasa na afirmação do multiculturalismo e na consolidação da endogeneidade, isto é, da consolidação dos valores, das crenças, das visões de mundo, das tecnologias dos diversos grupos socioculturais. O princípio da endogeneidade leva a uma antropologia que desenvolva a alteridade, vale dizer, que olha para o outro e o percebe nas suas qualidades, estabelecendo relações dialógicas, portanto, que elevam as diversas culturas em espiritualidade, em compaixão, em conhecimentos. O Outro não é avaliado como uma fronteira estranha para o Eu, mas constitui-se na afirmação familiarizada para a glorificação das diferenças, que gestam identidades e se recriam no encontro.

Além das cinco dimensões de Sachs, acrescento uma discussão em torno da sustentabilidade política, religiosa e pedagógica. Avalio que um projeto societal sustentável e solidário só é possível se se concretizar com a participação política. É necessário enfrentar aquilo que Demo (1996) denomina de pobreza e tutela política, isto é, "é politicamente pobre o cidadão que somente reclama, mas não se organiza para reagir, não se associa para reivindicar, não se congrega para influir" (p. 23).

Constato que a sociedade brasileira em geral e a matogrossense em particular é muito tênue, as organizações que promovem a inserção política ainda são poucas quantitativamente e pouco influentes em termos qualitativos. A tenuidade da sociedade facilita as ações políticas clientelistas e assistencialistas, que reforçam as dependências e as submissões dos indivíduos e dos grupos sociais. A sustentabilidade política é gestora de uma contra-política no sentido da afirmação do espaço público, da fala, da participação, da cidadania e da democracia. É a desconstrução dos cinismos das elites dominantes e a incorporação das sapiências dos grupos sociais, dos indivíduos que gestam conhecimentos a partir das experiências cotidianas.

A sustentabilidade religiosa é o reconhecimento, como ensina Boff (2000) que o homem necessita e desenvolve uma espiritualidade e que se põe constantemente na direção da transcendência. Esta não é desenhada com a constatação da existência de um ser sobrenatural,

mas a afirmação de uma perspectiva que eleva o homem dos seus grilhões rígidos e limitadores. O princípio da transcendentalidade coloca os homens em comunhão, consigo e com a natureza, estabelecem conexões de compaixão com a terra, inventam o compartilhar, a solidariedade e o cooperar. A religião é a práxis da religação e, portanto não suporta o isolamento e a solitária. O homem é um ser que está ligado e a religião constrói a transcendência da ligação.

A sustentabilidade pedagógica se refere ao processo de construção de um pensamento que seja pertinente (MORIN, 2001) e dialógica (FREIRE, 1983), isto é, que seja crítica e criativa nos mais diversos contextos. Todos os contextos são diversos, apresentam-se nas suas configurações múltiplas, contraditórias, dinâmicas, portanto complexos e historicizados. O pensamento pertinente é aquele que apreende a complexidade do contexto, o recria e o reinventa. Portanto não é uma postura linear de cópia e reprodução, mas é aquele pensar que é aberto e admite o novo, o diferente, o alternativo. O desafio para a sustentabilidade pedagógica é a invenção constante e contínua de dinâmicas, teorias e metodologias capazes de concretizar a pertinência e de avaliar a sua concreção, para reinventá-la e recriá-la.

Todos os fundamentos explicitados são necessários para a socioeconomia solidária. Trabalharei com maior atenção o movimento que está se constituindo em torno do processo de fazimento da solidariedade e da popularidade aplicados na economia e na sociedade.

2.2.3 Movimentos Ideopolíticos Constituintes da Socioeconomia Solidária

O conceito de solidariedade, conforme Gaiger (2004) apresenta-se polissêmico. Reflito sobre os sentidos contrapondo o entendimento em contextos ideológicos conservadores e em contextos de práticas sociais revolucionárias. No contexto da conservação, a solidariedade é reduzida a momentos de doações de sobras que não desestruturam as estruturas de posições sociais desiguais. A solidariedade conservadora é aquela que cria relações de dependência, de conformismos e de passividade política. Constitui-se em desencargos e descompromissos daqueles que atuam neste campo. É o projeto de manutenção e reafirmação das hierarquias sociais excludentes.

Apego-me a uma perspectiva de solidariedade que contradiz a concepção conservadora. Por isso considero: ela é desafiadora, é exigente, é compromissada, é histórica, é inserida

politicamente, é conscientizadora. Esta acepção fora desenvolvida por Freire (1979; 1982) quando explicita que a solidariedade é um projeto social que propõe a superação das estruturas sociais dominantes e exploradoras.

Neste sentido, ela é exigente, por que não cede nada a alguém que não tenha compromisso e se insira para superar os limites da passividade e da alienação. A solidariedade é provocante porque é politizadora e conscientizadora. Ela é ativa, porque é geradora da participação. É democrática, porque é o exercício da cidadania. É autônoma, porque nega a tutela e é geradora da renda e do trabalho que consolidam a independência dos indivíduos e dos grupos sociais.

A solidariedade é um projeto social que transforma as relações, as representações, as atitudes e as estruturas que escravizam o ser humano, que gestam o "Ser Menos". A solidariedade articula o "Ser Mais", isto é, a superação da miséria, do analfabetismo, do desemprego, da exclusão social. Ela é desafiante e põe os indivíduos em ação, sabem o sentido da ação e constroem para ela um projeto, uma transcendência.

A popularidade da socioeconomia solidária se refere a um projeto societal que cria um contraponto e a contra-hegemonia. A hegemonia mundial está sob o patrocínio do liberalismo burguês, base ideológica da classe social dominante. Portanto a contra-hegemonia é um projeto popular no sentido de explicitar um projeto que nasceu do conjunto dos trabalhadores e se estende para as universidades, para os movimentos sociais e populares, para os sindicatos e para os governos. Desta forma, a "cultura popular exerce sua qualidade de discurso dos 'de baixo', pondo em relevo o cotidiano dos pobres, das minorias, dos excluídos, por meio da exaltação da vida de todos os dias" (SANTOS, 2000, p. 144).

A socioeconomia solidária não é um projeto homogeneizador e massificador. O popular, conforme Arroyo (2006) é a expressão que enuncia a diversidade de experiências e dos movimentos formadores dos movimentos sociais que constituem e constroem alternativas com o desempregado, com o sem-teto, com o sem-terra, com os sem cooperação. É uma construção ideopolítica que recupera e reconstrói o espaço da possibilidade, por isso, da utopia. Constitui-se uma ação que representa a instituição no entender de Singer (1998) de três revoluções que se complementam: a revolução cultural, a revolução política e a revolução social.

A revolução cultural se refere ao longo processo de mentalidades e de atitudes. É uma construção que ocorre no cotidiano ligado às experiências dos sujeitos sociais e cognoscentes e as representações que desenvolvem através da simbologia, da linguagem e dos conhecimentos. A culturalidade não se faz por atos mecânicos e automáticos, mas são construções de inserções exigentes e conflitais que requerem a destruição de estruturas mentais fechadas e alienantes.

As revoluções políticas, na interpretação de Singer, foram momentos históricos de transformação das estruturas de poder, que levaram classes sociais a tomarem o controle de estados. Como macro-exemplos cita a revolução francesa, promovida pela burguesia em 1789 e a revolução de outubro de 1917 na Rússia protagonizada pelos operários e camponeses. Estes movimentos não promoveram necessariamente a revolução social, limitando-se a objetivos imediatos, ou ao processo de tomada e organização da máquina estatal, que retoma e refaz a dominação política sob a orientação de uma nova classe social.

A revolução social "designa o processo de passagem de um sistema socioeconômico (ou formação social) a outro." E ainda "cada revolução social tem sua dinâmica própria, produzida por amplas mudanças históricas na infra-estrutura econômica e outras tantas na supra-estrutura ideológica e institucional" (SINGER, 1998, p. 10-11).

A socioeconomia solidária é um projeto que persegue as transformações culturais, políticas e sociais. Institui a partir das relações de trabalho cooperativas, da participação política democrática, da distribuição equitativa da renda, da co-responsabilização na gestão dos empreendimentos, ações e representações sociais constituintes de conhecimentos e de atitudes que desenham quadros culturais, políticos e sociais distintos dos hegemônicos. É um processo gerador da centralidade do trabalho produtivo pela organização e da cultura da cooperação (BOCAYUVA, 2009).

A socioeconomia solidária é um projeto subterrâneo, isto é, ela está sendo elaborada pelos/as trabalhadores/as em movimento e se encontra nos lugares e nos espaços que não são evidentes para grande massa populacional. No entanto o projeto solidário carrega a esperança compromissada de construção de projetos alternativos, porque ele é gestor de contra-evidências. As evidências do modelo econômico dominante são o desemprego, a fome, o analfabetismo, os menores e os idosos abandonados, a exploração humana, a degradação ecológica, a doença, a

guerra, a concentração de riquezas, o individualismo, a competitividade e a concorrência como valores máximos.

As contra-evidências são gestadas no modo de produção da socioeconomia solidária, que tem como fundamentos, segundo Paez, o

> "reconhecimento da produção social das riquezas e da sua distribuição eqüitativa, a não separação entre trabalho e meios de produção, a primazia do trabalho humano sobre o capital, a propriedade com caráter social e que deve ser empregada a favor do desenvolvimento individual e coletivo, e todo processo de gestão se assenta na coletividade do processo de produção da economia por parte da comunidade de trabalhadores" (PAEZ, 2001, p. 50-51).

Na assertiva de Lisboa a socioeconomia solidária

> "é uma construção cidadã, que promove a cidadania, centrada na melhoria da qualidade da vida, no desenvolvimento humano, no benefício real que pode produzir para pessoas concretas (e não nos fluxos dos valores financeiros em circulação), adaptada às potencialidades e especificidades das condições sociais" (LISBOA, 2000, p. 54).

As contra-evidências, ou as práxis da socioeconomia solidária, são práticas, teorias, experiências e "instituições anticapitalistas [que] são sementes socialistas plantadas nos poros do capitalismo para resistir às tendências destrutivas e concentradoras da dinâmica capitalista" (SINGER, 2005, p. 114). Ao analisar o modo de produção capitalista, Singer afirma que este apresenta "brechas que podem ser aproveitadas para organizar atividades econômicas por princípios totalmente diferentes dos capitalistas e que, por isso, devem ser denominados socialistas" (Id. Ib., p. 112).

Segundo Paez e Escobar (1998) com a socioeconomia solidária contrapõem-se dois grandes projetos humanitários: o humanismo liberal e o humanismo social. O humanismo liberal nasceu com o renascimento e a filosofia iluminista, representando um projeto social que se contrapôs à filosofia e à teologia medieval que centrava sua atenção interpretativa fundamentalmente na natureza de Deus. Assim, o humanismo renascentista e iluminista constitui-se num movimento inovador das práticas e das concepções dos homens dos séculos XIV e XV.

Assimilado pela burguesia, enquanto classe social dominante, o humanismo liberal tornou-se um projeto conservador, no sentido de centrar-se no individualismo, na primazia do econômico sobre os outros campos, na realização e participação individual para o melhoramento

do coletivo, na propriedade privada dos meios de produção como direito fundante do social, na apropriação privada dos resultados dos processos sociais de produção, a democracia enquanto um exercício formal de representação e o Estado como meio de preservação da propriedade individual e dos direitos individuais. Afirmam os autores que o humanismo liberal "es en realidad un proyecto de una clase, la burguesía, formulado desde las perspectivas e intereses de esta clase, en razón de si función protagónica en el desarrollo capitalista y en la nueva formación económica-social" (PAEZ e ESCOBAR, 1998, p. 69).

Contrapondo ao humanismo liberal, os autores sintetizaram o humanismo social explicitando os seguintes princípios. O desenvolvimento humano está embasado na realização comunitária, na interrelação com outros homens. A sociedade é concebida como uma organização autônoma e na perspectiva da participação social há um processo de articulação ascendente dos grupos sociais. O trabalho está fundamentado na cooperação, na realização comunitária e na contribuição coletiva. A propriedade respeita o princípio da função social e se organiza na socialização dos meios de produção. A economia tem a função de desenvolver o bem-estar de todos os membros da sociedade. O sistema democrático está gestado na sociedade civil organizada e participativa. O Estado tem como função a regulação para o bem estar comum, portanto é um Estado de direito social. Como valores predominantes destacam-se a solidariedade e a justiça social. Neste sentido, o humanismo social se organiza para o atendimento integral do ser humano (Id. Ib., p. 75).

Na leitura de Paez e Escobar o humanismo social

> "es este nuevo proyecto emancipador el énfasis principal va a estar cada vez más centrado en la naturaleza social del hombre, en el trabajo como realización comunitaria y protagónica en la historia, en unas relaciones de producción más acordes con el caráter social del hombre y del bien común, por ser resultado y expresión de la realización humana solidaria, y en la emancipación de los pueblos y naciones de cualquier forma de denominación interna o externa y en la autodeterminación de su propia forma de desarrollo y progreso" (PAEZ e ESCOBAR, 1998, p. 71).

Associado a esta discussão Konder evidencia o desafio histórico do socialismo de "combinar as liberdades individuais com o fortalecimento da dimensão comunitária". Esta é a grande encruzilhada, como conciliar a formação socialista capaz de fortalecer os "valores ligados a automação individual e a dos valores ligados a preservação (e à recriação) da dimensão comunitária" (p. 12). Na segunda parte da mesma obra, Frei Betto argumenta que a "contradição

não é com a liberdade, é com a desigualdade social, [visto que a] liberdade da pessoa está diretamente vinculada a questão social" (KONDER, 2000, p. 24).

2.2.4 Organizações da Socioeconomia Solidária

Apresentadas as reflexões teóricas e princípios de fundamentação, explicito algumas iniciativas de organização da socioeconomia solidária. Destaco o cooperativismo como um "embrião socialista" conforme a expressão de Frei Betto (2000, p. 22). O cooperativismo constitui-se como um meio de organização dos trabalhadores. Enfrenta conforme Rech (2000) a dupla natureza mobilizadora. Funciona ao mesmo tempo como uma "*entidade social* (um grupo organizado de pessoas) e uma *unidade econômica* (uma empresa financiada, administrada e controlada comunitariamente)" (p. 22).

Embora os princípios cooperativistas afirmem sua autonomia, a democracia interna, a participação autêntica, a livre adesão dos associados, a transparência da contabilidade, a publicidade dos atos e dos fatos, a autogestão, perceberam-se situações-limites na gestão do sistema cooperativista, quanto a

> "corrupção e o clientelismo [que] campearam soltos no meio cooperativista, sustentados por estados autoritários ou paternalísticos e por uma estrutura viciada que submeteu as cooperativas (ao contrário da maioria dos demais países) as instâncias governamentais (ao INCRA por longo tempo) a um estatuto-padrão centralizador e, ao mesmo tempo, a uma instância paraestatal (a OCB), impedindo a participação, a autonomia e a criatividade dos seus participantes" (RECH, 2000, p. 63).

Singer e Souza (2000) organizaram uma obra que discute e apresenta diversas iniciativas da socioeconomia solidária no Brasil. Esta obra explicita que a matriz formadora é diversa e se centra em atividades múltiplas. Como existem configurações sociais diferenciadas no Brasil, conforme a organização mais tênue ou a mais consistente, vão se estruturando processos que desenham cenários de economia solidária.

Desta forma tem-se como fontes organizadoras da socioeconomia solidária, fábricas em estado falimentar, iniciativas de grupos formadores de cooperativas industriais, de consumo, de trabalho, da organização ligada ao MST, de iniciativas na habitação. Destacam-se ainda as organizações de crédito, de clubes de troca.

No processo de organização da socioeconomia solidária surgiram entidades e órgãos que fundamentam pela pesquisa e pela gestão, os princípios, as metodologias e as dinâmicas da economia solidária. Explicito algumas experiências no Brasil que trabalham no desenvolvimento e na expansão da solidariedade. Associação Nacional dos Trabalhadores em Empresas de Autogestão e Participação Acionária (ANTEAG); Incubadoras de Cooperativas Populares (IPCP); Departamento Intersindical de Estudos Socioeconômicos (DIESSE); Central Única dos Trabalhadores que criou (CUT) a Agência de Desenvolvimento Solidário (ADS); Instituto de Políticas Alternativas para o Cone Sul (PACS); Rede Interuniversitária de Estudos e Pesquisas (UNITRABALHO); Cooperativas de Reforma Agrária no Brasil (CONCRAB); Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); Projetos Alternativos Comunitários (PAC), promovidos pela Cáritas; Fundação de Órgãos para a Assistência Social e Educacional (FASE); Central de Cooperativas e Empreendimentos Solidários (UNISOL Brasil); União Nacional das Cooperativas da Agricultura Familiar e Economia Solidária (UNICAFES).

Estas iniciativas, enquanto embriões da socioeconomia solidária se encontram em estado de constituição, por isso a necessidade da interrelação e a troca de experiências, das dificuldades e dos avanços, dos diversos movimentos e organizações para a formação de uma rede que possibilite a conexão entre os múltiplos sujeitos coletivos que configuram a historicidade da cooperação e da solidariedade. A colaboração solidária, como demonstra Mance é

> "algo forte, que dificilmente se deixa destruir, por uma força externa. [...] possui um sentido moral que vincula o indivíduo à vida, aos interesses e às responsabilidades de um grupo social, de uma nação ou da própria humanidade. Ela indica uma responsabilidade entre pessoas unidas por interesses comuns, de maneira tal que cada elemento do grupo se sinta na obrigação moral de apoiar os demais" (MANCE, 2002, p. 17).

Se as experiências iniciadas e implantadas pelos grupos sociais implicados na socioeconomia solidária, ficarem isoladas haverá um processo fragilizador dos atores dos movimentos. Esta assertiva conduz à afirmativa da necessidade da constituição e da ampliação das redes, que simbolizam a passagem e a influência dos micro-espaços e das micro-iniciativas, para a estruturação e a relação da socioeconomia solidária na macro-organização, abrangendo políticas públicas dos estados nacionais. Além de romper estas fronteiras, estabelece contatos colaborativos e cooperativos entre os povos e culturas diversas.

Mance diz que a rede é uma articulação entre diversas unidades que, através de certas ligações, trocam elementos entre si, fortalecendo-se reciprocamente, e que podem se multiplicar em novas unidades, as quais, por sua vez, fortalecem todo o conjunto na medida em que são fortalecidas por ele, permitindo-lhe expandir-se em novas unidades ou manter-se em equilíbrio sustentável. Cada "nódulo da rede representa uma unidade e cada fio um canal por onde essas unidades se articulam através de diversos fluxos" (Ib. p. 24).

Estas reflexões no meu entender estão em correspondência propositiva ao que Gutiérrez e Prado (2000) denominaram de "cidadania planetária". Esta acepção traduz uma perspectiva de organização da vida que percebe de forma interrelacional a integração dos homens no exercício da cidadania no tempo e no espaço cotidiano e planetário. Distintamente da globalização que é excludente e dominadora, a planetariedade é gestora das relações solidárias e de intercooperação entre os povos, objetivando a sustentabilidade do planeta terra, visto a partir da complexidade que o formam, quanto às dimensões culturais e biofísicas.

Para concluir elucido que interpreto a socioeconomia solidária como um projeto societal e epistemológico que poderá produzir respostas pertinentes para os problemas da humanidade, a partir das experiências concretas e das reflexões que estão sendo realizadas. Para tanto o diálogo deve ocorrer com as dimensões da sustentabilidade, da planetariedade e da complexidade. Neste sentido, a socioeconomia solidária, enquanto um projeto alternativo de sociedade deve desconstruir os fundamentos da razão instrumental ou economicista, próprios do projeto societal moderno da burguesia. O projeto societal dos trabalhadores/as que são os fundadores e os gestores da solidariedade e da cooperação como projeto social, deve promover o desenvolvimento integral do ser humano, a conservação da natureza, a compaixão pela terra e pelo outro, a ética universal, o projeto do humanismo social. A socioeconomia solidária é a construção do movimento que reúne homens e mulheres, raças e povos, indivíduos e grupos sociais em prol da vida.

3 RELAÇÃO DA UNEMAT E DOS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO NA CONSTRUÇÃO DO CAMOSC

3.1 A INSTITUCIONALIZAÇÃO E A PROPOSTA DE CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DO AGRÔNOMO TÉCNICO-MILITANTE NO CAMOSC

Neste capítulo reflito sobre a experiência de formar agrônomos técnico-militantes e educadores do campo realizado no Curso de Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo (CAMOSC). Pergunto e argumento sobre as possibilidades de construção de ações contra-hegemônicas na universidade, interpretando a experiência da UNEMAT, no processo de construção de um currículo adequado para as demandas dos MSC. A reflexão sobre a universidade está correlacionada aos movimentos sociais do campo, com maior intensidade o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Com menor presença no curso e, por conseguinte no texto, o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), a Pastoral da Juventude Rural (PJR) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT).

Para explicar o sentido da contra-hegemonia, sigo os passos reflexivos de Apple (2006), que a compreende como o processo constituinte de conhecimentos e práticas sociais que não se limitam ao campo da reprodução social e cultural dos valores e das ideologias dos grupos sociais dominantes. Antes é uma construção de concepções e de ações que ao mesmo tempo em que resistem aos domínios científicos e tecnológicos, no caso específico da reflexão aplicada à produção e à organização camponesa e contraposta ao conjunto dos conhecimentos socialmente legitimados ao que hoje é conhecido no Brasil como agronegócio. A proposição curricular do técnico-militante e educador do campo tem ainda uma dimensão adicional que é a constituição propositiva coletiva de conhecimentos que correspondam às configurações econômicas e culturais das organizações camponesas.

O agrônomo técnico-militante e educador do campo é neste sentido um intelectual com formação científica e política que apreende a complexidade da economia e da cultura camponesa. É no meu entender a construção social da realidade, que nela inserida e compromissada, portanto além da perspectiva da neutralidade da ciência, assume a direção do conhecimento-emancipação. Objetiva desenvolver práticas sociais, produtivas e organizacionais que são correspondentes com

a diversidade de demandas e de necessidades que configuram o modo de produzir e de organizar as comunidades do campo. A militância desejada pelos movimentos sociais do campo é a afirmativa do compromisso e da inserção, do ir além do simples contrato burocrático. É a condição e a atitude de possuir uma ideologia e uma epistemologia que fluem para a superação das situações limitantes das possibilidades de desenvolvimento integral da vida no campo.

Foi com a concepção de ciência fundamentada na epistemologia da pesquisa-ação, orientado pelos pressupostos da inserção e do compromisso que o CAMOSC foi desenvolvido na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). O curso se caracterizou como de graduação na modalidade de bacharelado em agronomia e teve início em agosto de 2005, com 72 estudantes, e integralizou suas atividades com 48 estudantes em julho de 2010 ao completar 10 módulos de formação em alternância entre Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC). A própria ideia de alternância, constituiu para o processo formativo o desenho curricular de promoção da formação e da produção social de conhecimentos que pudessem ter aderência e estivessem ancorados com aos contextos concretos da vida e do trabalho dos camponeses.

Para explicar o contexto da formação, abordo o desafio de formar um profissional, que ao não corresponder aos moldes da universidade com sua organização curricular hegemônica, propõe ir além da formação tradicional, do conhecimento-regulação, consensuada e legitimada pelas políticas públicas e pelas ideologias dos grupos sociais dominantes de formação profissional. Tenho como pressuposto que as concepções e as práticas curriculares dominantes nos espaços universitários não estão de acordo com as necessidades tecnológicas e científicas da economia e da cultura camponesa. Ao colocar este contexto de reflexão, levanto a questão sobre as possibilidades curriculares e de formação de técnicos militantes, pensando sobre os limites inerentes à universidade e das reconstruções epistemológicas que ocorrem nos movimentos sociais do campo.

Parto da ideia que na UNEMAT, no sentido das controvérsias científicas e em conformidade com o conceito de "tradição seletiva" apresentado por Apple (2006) tendeu a apresentar um currículo pronto, nos moldes de outros cursos, nos quais os professores e pesquisadores foram formados, e que têm como perspectiva dominante a configuração dos conhecimentos em conformidade com o agronegócio. No entanto houve um choque de percepções a partir do momento em que os movimentos sociais do campo sugeriam um curso a

partir das suas necessidades, quando afirmaram a formação de "um agrônomo que fosse técnico-militante, que conhecesse a terra e o povo que com ela trabalhasse, que fosse povo que trabalha com a terra e não aquele que só prescreve o que tem que ser feito e pega o dinheiro do povo e vai embora" (avaliação realizada no CAMOSC). Posso aferir, ao pesquisar o processo de construção do CAMOSC, que os movimentos sociais do campo sabiam o que queriam e o que não queriam com a formação em agronomia.

Aqui discuto uma ambiguidade, presente no processo de institucionalização do projeto do curso. Primeiro considero que a universidade como instituição secular e orientada pelo seu estatuto, tem em suas estruturas a rigidez da academia embasada em verdades que são apresentadas como absolutas, fechadas e inquestionáveis. Por segundo, e aqui reside a possibilidade de abertura, é o reconhecimento que em seu interior existem professores, pesquisadores e funcionários que acreditam e lutam por uma universidade com outras características: para todos que nela querem estudar; democrática, flexível, avaliada constantemente por seus pares e com forte compromisso social. Para isso esses professores e funcionários, que Apple denomina de ativistas críticos, trabalham para a concretude de um número cada vez maior de ações contra-hegemônicas, como entendo foi o caso do CAMOSC, por acreditarem numa universidade de todos àqueles que buscam a transformação da sociedade.

3.1.1 O CAMOSC como uma Possibilidade de Ações Contra-hegemônicas de Formação

Quando os Movimentos Sociais do Campo (MSC) demandaram à UNEMAT no ano de 2004 um curso de agronomia, explicitaram que buscavam um curso que formasse um agrônomo comprometido com as necessidades dos Assentamentos de Reforma Agrária do Brasil. A possibilidade institucional de ofertar esse curso se deu por convênio estabelecido entre UNEMAT e o Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária (PRONERA), como foi registrado no Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso na primeira versão:

> Em 2004 a nova Reitoria da UNEMAT recebeu visita de comitiva dos Movimentos Sociais, liderados pelo MST, reivindicando a oferta de uma turma de agronomia, exclusivamente para eles. A Reitoria designou uma comissão para elaborar o anteprojeto que agora se consubstancia, depois de diversas reuniões preparatórias em Cuiabá, Tangará da Serra, Cáceres e Brasília (UNEMAT, PPP/CAMOSC, 2004, p. 6).

No processo de construção da proposta política pedagógica os MSC demonstravam, desde o princípio, a necessidade de serem ouvidos e o desejo de uma participação ativa no processo de propositura, implementação, execução e avaliação da formação. Para isso a UNEMAT constituiu uma comissão de elaboração do PPP do Curso de Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo, com a participação de gestores, professores, agrônomos e militantes dos movimentos sociais do campo (MST, MPA, PJR e CPT). Pela feitura do curso, tanto em termos epistemológicos quanto políticos, compreendo que o desenho institucional e a concepção da formação se caracterizaram desde o princípio uma ação contra-hegemônica. A segunda razão da afirmativa é que o curso foi ofertado para jovens e adultos de classes sociais desprivilegiadas, a grupos oprimidos com a participação ativa e permanente dos militantes e dos estudantes, discutindo questões tais como: "que tipo de conhecimento que é e deve ser ensinado e sobre como o ensino e a aprendizagem devem ser avaliadas" (APPLE, 2006, p.7).

> O oferecimento do Curso de Agronomia com ênfase em Agroecologia e Socioeconomia Solidária pela UNEMAT se faz necessário em função de atendimento aos anseios dos movimentos sociais ligados às comunidades rurais, quanto à necessidade de formação profissional em terceiro grau para trabalhadores rurais que vivem em projetos de Reforma Agrária (UNEMAT, PPP/CAMOSC, 2004, p. 6).

Os MSC traziam à universidade uma demanda a partir da realidade vivida nos assentamentos de reforma agrária de sete Estados brasileiros e que justificavam a propositura e a abertura deste curso em virtude das necessidades e do projeto social e produtivo, conforme fica explicitado na primeira versão do projeto do curso:

> Portanto, este curso de graduação está sendo proposto para atender demandas oriundas de trabalhadores de Rondônia, Goiás, Distrito Federal, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, Tocantins e Minas Gerais que compõem o bioma Cerrado, conforme manifestações dos movimentos sociais. Esta região possui uma nítida vocação agropecuária, uma enorme área agricultável, milhares de famílias em centenas de assentamentos de reforma agrária e uma imensa diversidade biológica, onde é necessário conjugar desenvolvimento socioeconômico via produção-transformação de produtos agropecuários, aliada à proteção e conservação ambiental.
>
> Nos assentamentos destes estados, há uma grande carência de profissionais que entendam a lógica, as necessidades, as limitações e as potencialidades campesinas, que se adaptam às especificidades dos mesmos, enquanto agricultores familiares inseridos em um processo de produção e reprodução no contexto de Reforma Agrária, em região de fronteira agrícola no berço das águas brasileiras. Coloca-se então em relevância a capacidade dos trabalhadores desse setor, principalmente para atender às demandas específicas dos programas de Reforma Agrária e da agricultura familiar e camponesa, diante do potencial do modo de produção agroecológico em gerar trabalho e renda no campo, com custos (por vaga) menores do que a agricultura industrial e as atividades urbanas, além de proporcionar produção de alimentos sadios/saudáveis e de forma limpa.

> Para melhor aproveitamento deste potencial, além da tradicional busca do aumento da produção-produtividade-desempenho, deve-se buscar ampliar o nível de segurança-soberania alimentar, otimizar o abastecimento, aumentar valor aos produtos via processamento, melhorar a qualidade dos alimentos (valor biológico), bem como das condições de vida rural. Para isso, é necessário que se desenvolvam tecnologias ajustadas ao cenário, pesquisa participante e que se ofereçam oportunidades de formação profissional, sendo que este curso representa a possibilidade concreta da busca deste mister.
>
> A UNEMAT, através da criação desse curso, contribuirá para que os Estados da região Centro-Oeste e dos Estados de Rondônia, Minas Gerais e Paraná possam acelerar o desenvolvimento de diferenciados modelos de produção agropecuária, criando nesse setor um novo fator de evolução socioeconômico, produzindo mais alimentos saudáveis, numa relação mais harmoniosa com o meio ambiente (UNEMAT, PPP/CAMOSC, 2004, p.6-7).

Incorporo esta citação, apesar de longa, porque nela fica explicitada a propositura do curso, que justifica a sua abertura. Nela se percebe a relação da educação (formação pretendida) com a realidade trazida pelos MSC, mostrando a "relação da educação com o poder econômico, político e cultural" (APPLE, 2006, p.7) e como se concretiza na proposta curricular da formação.

A comissão de elaboração do PPP do curso elaborou a partir de experiências de cursos de graduação já desenvolvidos na UNEMAT no Programa Agro-Ambientais[7], em conformidade com as diretrizes nacionais curriculares dos cursos de bacharelado em agronomia e o que demandavam os movimentos sociais do campo.

Ou seja, havia uma matriz curricular que fazia parte de uma propositura de formação de bacharéis em agronomia, que era avaliada pela universidade como possível de ser ofertada para e com os MSC. Esta propositura levava em consideração os alertas de Apple (2006): "há um conjunto de relações entre quem, de um lado, tem poder econômico, político e cultural na sociedade e, de outro, os modos pelos quais se pensa, organiza e avalia a educação" (p.7).

Avalio que por mais que se procurou propor a partir da realidade descrita pelos movimentos sociais do campo, só quando se vive a realidade, sente, investiga e avalia é que é possível se aproximar do necessário e do desejado. Neste sentido foi muito importante para a universidade, no processo de propositura, "dar voz a quem demanda a formação de ensino

[7] O Programa Agro-Ambientais foi gestado, pensado e implantado na Universidade do Estado de Mato Grosso em 2001 com quatro habilitações: Agronomia, Engenharia Florestal, Biologia e Zootecnia. Foi concebido como uma construção epistemológica e curricular que articulava diversas áreas de conhecimento e tinham na concepção do objeto como uma totalidade e embasado na construção do conhecimento a partir da investigação. Este programa que representou um avanço na instituição, foi destruído nela mesma, por razões administrativas, políticas e epistemológicas.

superior". Apesar do que nos diz Apple e Buras (2008) "seja em sala de reuniões, seja em salas de aula, tanto na escolarização em casa quanto em comunidades escolares, universidades ou fundações, cada espaço se caracteriza pela dinâmica do poder diferencial e pelas complexidades e contradições da identidade e da ação" (p.14). Pode até ser que o poder seja desigual, porém a importância de propor junto foi materializada pelo engajamento com a formação a ser desenvolvida.

Como parte da propositura inicial, diferente dos cursos de agronomia ofertados regularmente, foi negociada e constituída a ênfase desse curso em agroecologia e socioeconomia solidária, a partir das necessidades trazidas pelos MSC, do grupo de professores e gestores ligados à universidade e ao Programa Institucional de Educação e Socioeconomia Solidária (PIESES)[8]. O objetivo geral da formação desenvolvida pelo curso foi:

> Oferecer um curso de graduação em agronomia com ênfase em agroecologia e socioeconomia solidária, para trabalhadores vinculados aos movimentos sociais de assentamentos rurais, na perspectiva de formar profissionais voltados para os problemas e potencialidades regionais, focados na práxis da agricultura familiar de assentamentos da reforma agrária, buscando suprir a carência de profissionais, tecnicamente e adequadamente preparados, para atuar de forma competente e comprometida junto a este segmento da agricultura brasileira, a partir de uma nova matriz paradigmática. (UNEMAT, PPP/CAMOSC, 2004, p. 13).

A elaboração do PPP foi finalizada, encaminhada e rediscutida com a avaliação dos movimentos sociais do campo. Internamente à universidade, o projeto foi encaminhado aos conselhos superiores e foi aprovado *Ad referendum* pelo reitor, fruto da capacidade de diálogo tanto interna do grupo de professores ligados ao PIESES, quanto dos MSC que tinham como propósito garantir um dos mais básicos direitos humanos: "o direito a um processo de ensino verdadeiramente livre e democrático" (APPLE, 2006, p. 8).

Após a feitura do projeto e a assinatura dos convênios foi aberto o Edital de Concurso Vestibular[9] em regime especial tendo como público alvo:

[8] O PIESES é uma organização política e epistemológica que reúne pesquisadores e professores para o desenvolvimento de atividades investigativas e formativas que tem como fundamento e como orientação a concepção da ciência democrática, na perspectiva de Boaventura de construção social de um conhecimento prudente. Avaliamos após a leitura das obras de Apple que representa um programa que organiza coletivamente sujeitos e ações que fogem a lógica da sociedade neoliberal.

[9] Edital N.º 003/2005– COVEST/UNEMAT - Concurso Vestibular Especial 2005 – Bacharelado em Agronomia para os Movimentos Sociais do Campo

> jovens e adultos portadores de Certificado de Conclusão do Ensino Médio ou equivalente, reconhecidos pelo INCRA como assentados nas áreas de Reforma Agrária do(s) Estado(s) de Mato Grosso, Rondônia, Minas Gerais, Goiás, Mato Grosso do Sul, Paraná e Distrito Federal (UNEMAT/COVEST – EDITAL N° 003/2005).

Os sujeitos sociais que ingressaram na formação, e os objetivos definidos, faziam parte da reivindicação trazida pelos movimentos sociais camponeses. Oriundos de sete estados brasileiros, o primeiro desafio para os MSC envolvidos foi o deslocamento dos jovens e adultos que tinham os pré-requisitos para participar da seleção (vestibular) na universidade. Devido às distâncias e os custos financeiros implicados na mobilização a maior parte dos estudantes selecionada foi do Estado de Mato Grosso.

A propositura inicial do curso foi para 60 estudantes, porém 75 jovens/adultos realizaram o concurso vestibular e 72 foram aprovados. Assim, a primeira reivindicação dos MSC foi posta para a universidade: "o direito de todos aqueles que foram aprovados no concurso vestibular a desenvolver o curso". Por uma postura de compreensão e de condução política e institucional, o reitor autorizou informalmente os 12 estudantes suplentes de frequentarem regularmente o curso, e durante três módulos (relativos a três semestres) os mesmos se mobilizaram e lutaram para serem reconhecidos pela universidade. O reconhecimento oficial foi conquistado com a aprovação de uma resolução complementar nos conselhos superiores da universidade. Só a partir desse momento os doze estudantes suplentes foram integrados como estudantes universitários. O espírito da atenção não se restringia aos doze estudantes suplentes, para eles a luta para ficar e garantir a formação era coletiva e, assim, maior do que qualquer outra situação.

3.1.2 O Currículo do Curso: a construção de uma política contra-hegemônica

É importante compreender que por mais que a universidade procura se adequar e em certo sentido avançar, os processos de inovação curricular são avaliados com olhares de desconfiança. O novo, quando foge dos padrões normais das institucionalidades, é razão de debates e de dúvidas que obrigam os proponentes a gerar justificativas e explicações fundamentadas em referenciais teóricos e legais (que necessitam de novas interpretações), para superar polêmicas e controvérsias próprias de espaços públicos em que os jogos de interesses e de visões de mundo se contrapõem.

Para ilustrar este quadro evidencio que a elaboração do currículo e o próprio nome do curso, com a expressão "para os" e com a inovação nominal posterior "dos" movimentos sociais do campo, foi pauta de discussão entre a universidade e os representantes das lideranças dos movimentos, pois representava uma disputa de poder que designava a possibilidade de dominação ou de subordinação. A expressão "para os" representava para os movimentos que a universidade ofertaria a formação dela, determinando os conteúdos, as metodologias, as formas de avaliação, etc. A proposição dos movimentos sociais era a substituição da expressão "para os" pela "dos", pois esta significava ser deles, pensada e executada com eles, alterando toda uma lógica de trabalho e articulação entre os conhecimentos técnicos legítimos aos movimentos sociais do campo, para o desenvolvimento da economia e da cultura camponesa.

Na maior parte dos documentos oficiais da universidade, aparece o "para os" e nos documentos internos da turma de estudantes e dos movimentos sociais, quanto dos proponentes e gestores do curso ligados ao PIESES aparece "dos". Para aqueles que não viveram essa situação, pode parecer simples, porém representa uma forte forma de resistir ao poder constituído e fortemente sufocante das concepções políticas e epistemológicas dominantes. Parece somente uma questão de semântica, no entanto, demonstrava a disputa do poder na perspectiva de gerar uma cultura de emancipação.

Além desse aparentemente simples, mas expressivo fato, o processo dialógico da elaboração da proposta política e pedagógica do curso de agronomia, feito entre representantes da universidade e dos movimentos sociais do campo, significou um grande desafio. Para os movimentos sociais era a possibilidade de "abrir o latifúndio do conhecimento", de ter acesso à ciência por meio do ensino superior. Representava uma grande conquista. Para a universidade, ou melhor, para os professores que a representavam, era a possibilidade de democratizar o acesso ao ensino superior, ao conhecimento científico, para jovens e adultos de grupos sociais que são marginalizados e subalternizados na sociedade estruturada por classes sociais. Apesar desta conquista tanto para os movimentos sociais do campo, quanto para pesquisadores e professores ligados ao PIESES, para muitos da própria universidade era um grande absurdo "sem terra" estudar e ter as mesmas oportunidades que os jovens filhos de fazendeiros, reafirmando posições elitistas, tanto sociais, quanto epistemológicas.

Outra questão que chama a atenção internamente na universidade, àqueles que não eram a favor do CAMOSC, é que na proposta original do curso o acompanhamento pedagógico destinava forte atribuição ao educando em sua formação. Esta proposição visava a construção da autonomia dos sujeitos, organizados na coletividade, na definição e constante avaliação do processo de formação. Como podemos observar:

> O sistema de avaliação do curso prevalecerá a construção de conhecimentos, em detrimento ao repasse de informações, sendo pautado a partir da problematização da vivência do grupo. O fundamental é o desenvolvimento do aluno no decorrer do processo educativo, levando-se em consideração as condições iniciais, os objetivos e metas propostos pelo Projeto.
>
> Nessa perspectiva, a análise do processo proporcionado pela Universidade/Curso/Educando e a síntese pessoal do aluno são componentes fundamentais do processo avaliativo. Assim, cabe também a avaliação da atuação do professor por parte dos alunos, bem como, a avaliação do Curso como um todo.
>
> Dessa forma as estratégias de avaliação devem orientar-se pela participação, convivência social, comprometimento com os MSC, por meio de instrumentos coletivos e individuais (UNEMAT, PPP/CAMOSC, 2004, p.17).

Pelas experiências realizadas no curso e as aprendizagens adquiridas, criou-se uma ambiência favorável para já no primeiro ano fazer a reformulação curricular com a participação de educadores, educandos e assentados da reforma agrária, reafirmando o processo de diálogo construtivo e reconstrutivo entre a universidade e os movimentos sociais do campo. No momento de reformulação, as vozes dos envolvidos se fizeram presentes com mais intensidade, pois se acrescentavam aos momentos anteriores os saberes adquiridos e aprofundados no espaço da universidade. Os sujeitos do campo, os pertencentes aos "grupos oprimidos" tratados por Apple e Buras (2008) como aqueles que geralmente são calados, desenharam o processo formativo com maior adequação à economia e à cultura camponesa.

A própria metodologia de desenvolvimento do curso pela "pedagogia da alternância" foi muitas vezes pauta de debates com professores doutores da universidade que não admitiam que parte da carga horária de sua disciplina fosse desenvolvida no assentamento e acompanhada por um assentado que não tinha a sua titulação e o conhecimento formal da academia. Se o camponês não tem o conhecimento formal, tem por sua experiência o entendimento da agricultura por viver dela e por ela. A controvérsia gera a questão relativa à legitimidade do conhecimento: o conhecimento de quem tem valor? Do professor doutor da academia que detém um conhecimento científico ou do agricultor que detém um conhecimento informal, mas que resolve seus

problemas práticos do dia a dia? Enquanto a visão de universidade embasado na ciência moderna e positivista põe em conflito as duas formas de conhecer, no CAMOSC, orientados pela epistemologia dialógica freiriana, buscava-se construir uma relação de colaboração entre os saberes, legitimando os dois saberes.

Neste sentido era necessário entender o currículo como um conjunto de procedimentos e de práticas concretas. Da concretude da qual se valeriam os professores para transformar ideias educativas em ações educativas. A formação neste sentido não se limitava a listagens de conteúdos, de métodos, de hipóteses. Necessariamente iam além delas, vinculando-as às demandas reais da profissão dos camponeses e das camponesas em formação. Para exemplificar a dinâmica de construção do conhecimento indicamos que o curso inicia com a elaboração, aplicação e sistematização de um diagnóstico dos assentamentos da reforma agrária. Esta prática metodológica aproxima os estudantes do objeto de estudo. A explicitação do campo empírico leva à construção de uma agenda de pesquisa, que explicita temáticas para serem investigadas no transcorrer do curso, finalizando com a apresentação do trabalho monográfico por cada estudante. No ínterim do curso, e este é resultado da aprendizagem do diálogo das pessoas da universidade com as representações do movimento camponês, propõe-se como forma de produção de conhecimentos e do desenvolvimento de ações práticas com os camponeses a constituição das Unidades de Produção Agroecológicas e de Socioeconomia Solidária (UPAS). Esta dinâmica, que tinha como fundamento a aprendizagem, provocou os estudantes de ao mesmo tempo fazer experiências com alternativas produtivas orientadas na agroecologia, quanto de promover ações mobilizadores de grupos coletivos para apreender os significados de cooperação e de organização coletiva do trabalho com os camponeses.

No prefácio do livro Ideologia e Currículo (2006), Apple questiona a possibilidade de fazer algo diferente, uma educação que interrompa as políticas e ideologias neoliberais e neoconservadoras. Procura compreender as possibilidades de se ter uma política educacional diferente do conhecimento legítimo, ou do currículo oficial, e que seja baseado em um real compromisso de criar escolas, um sistema de ciência, de tecnologia e de programas educacionais intimamente relacionadas a um projeto maior de transformação social. O autor, embasado em Gramsci (1978) e Freire (1983) responde positivamente, que é possível, por meio de ações que vão além da reprodução ideológica. Para mim o CAMOSC representou uma iniciativa que teve

no seu bojo a construção coletiva e constante de referenciais para a problematização dos processos de emancipação social de grupos sociais subalternizados.

Para Apple (2006), assim como em Freire (1983; 2000), a educação é um ponto de conflito sobre o tipo de conhecimento que é e deve ser ensinado e sobre como o ensino e a aprendizagem devem ser avaliados. Os conflitos tratados pelos autores começam no quê ensinar, para quem ensinar e no como ensinar. São perguntas novas que o autor se propõe e a tratar o conhecimento e as práticas escolares não mais como dadas, mas como uma realidade a ser criticamente examinada, rompendo com a concepção dominante de currículo, problematizando o tecnicismo do currículo até então dominante.

Sendo assim, penso sobre a propositura curricular do CAMOSC e as mudanças realizadas, fruto da participação dos estudantes e dos representantes dos camponeses assentados em projetos de reforma agrária. Como já afirmei acima, a propositura do CAMOSC foi coletiva, com a participação dos MSC e representantes da universidade. Era preciso garantir a aprovação do curso para seu início, enfrentando as expressões de resistência, porque apesar dos aspectos curriculares voltados a garantir a ênfase do curso (a agroecologia e a socioeconomia solidária), persistiam as concepções e as perspectivas da ideologia do neoliberalismo conservador nas entranhas da universidade. A presença se dava principalmente em disciplinas que tinham uma forte influência do setor de produção, quando os formadores eram pesquisadores formados em faculdades onde predominam as concepções da agricultura modernizada. Como a universidade não é um espaço homogêneo e isento, mas se caracteriza pelo entrecruzamento de várias ideologias e epistemologias, garantir o currículo voltado para a agroecologia e a socioeconomia solidária se tornou uma questão de vigilância contínua.

Sendo assim, currículo representava ao mesmo tempo e contraditoriamente tradição seletiva do conhecimento técnico, legitimado pelo grupo dominante e que era legítimo para as instâncias internas da universidade, quanto a necessidade de trabalhar e desenvolver a formação em função de aproximação das reais necessidades das organizações camponesas. Era necessário garantir, mesmo que para a maior parte da universidade representasse a contradição, o grupo de professores proponentes acreditavam que era viável garantir o que os MSC necessitavam, porque estavam assentados em uma concepção de ciência que se traduzia pela visão de emancipação e de geração da autonomia intelectual e cultural dos camponeses.

O curso foi iniciado sabendo dos obstáculos que teriam que ser transpostos. Os obstáculos percebidos como fruto da contradição explícita no currículo que estava em disputa entre o sentido hegemônico do conhecimento, para quem o legitimava, a própria universidade, e a contra-hegemonia, para quem era ofertado e se propunha a construir um conhecimento compromissado com a economia e a cultura camponesa. Este escopo de perspectivas constitui a mesma universidade, a UNEMAT. É pelas diferentes concepções e forças políticas atuantes no espaço da universidade que no caso do CAMOSC, não conseguimos expressar a contento, no sentido de atender plenamente os MSC, para apreender a realidade social para qual tinha sentido. Como exemplo, citamos a disciplina de mecanização agrícola, que no currículo original a ementa previa máquinas de grande porte, desvinculada da realidade dos assentamentos dos estudantes oriundos dos assentamentos dos seis Estados brasileiros, que expressavam a inexistência desse tipo de máquinas, mas havia por outro a existência da tração animal e as pequenas máquinas.

Na construção do currículo, o estágio curricular supervisionado, as atividades curriculares e o trabalho de conclusão de curso, propositura presente nas diretrizes curriculares nacionais, eram constantemente pensados e replanejados para que pudessem ter sentido para o CAMOSC e serem vinculadas à realidade dos assentamentos e ter correspondência com a formação camponesa. Podemos aludir que apesar de todo o esforço coletivo de construção, boa parte dos cinco anos de desenvolvimento da formação, ouviu-se o discurso dos gestores da universidade que alertavam que o curso não seria reconhecido em virtude de não estar em conformidade com o que era legítimo para o conselho da área profissional, o Conselho Regional do Engenheiro Agrônomo (CREA). Esse fato acabava de expor algumas situações, gerando conflitos e dúvidas no grupo que fazia de tudo para garantir formação. Além disso, este fato revela a fragilidade da própria ideia de autonomia da universidade e das possibilidades inovadoras, princípios garantidos pela constituição e pela lei de diretrizes e bases nacionais, mas que, regulamentados e avaliados pelos conselhos estaduais de educação e pelos conselhos corporativos, criam "fantasmas" para dentro das universidades. Os "fantasmas" são alusões a possíveis fatos futuros, que são usados pelos adversários das propostas inovadoras com teor ideológico emancipatório, para amedrontar pessoas e adestrar iniciativas.

Apple (2006, p. 7) afirma que a "educação é também um ponto de conflito sobre o tipo de conhecimento que é e deve ser ensinado e sobre como o ensino e a aprendizagem deve ser avaliado". O conflito tratado pelo autor começa no quê ensinar, para quem ensinar e no como

ensinar, desencadeando outras e novas perguntas que Apple faz para tratar o conhecimento e as práticas curriculares, não mais como dadas, mas como uma realidade a ser criticamente examinada, rompendo com a concepção dominante do currículo. Apple problematiza o tecnicismo do currículo até então dominante, propondo-se também a questionar: o conhecimento de quem tem mais valor? E, ainda, para quem esse conhecimento tem valor?

Avalio que essas questões devem nortear e se fazer presentes nas discussões sobre o currículo, nas instituições educacionais, como as escolas e as universidades. Ao questionar sobre: qual conhecimento a ensinar?; para quem ensinar?; e por que ensinar?; haverão avanços na área da proposição e implementação das políticas curriculares. A investigação e a construção coletiva dos currículos emancipatórios são proposições políticas e epistemológicas que estão ancoradas em pressupostos sociológicos e antropológicos que afirmam e/ou negam determinadas estruturas, relações sociais e visões sobre a humanidade/desumanidade do ser humano.

Resistências e proposições ao currículo do CAMOSC começaram a aparecer e se aprofundaram por conta de fazer parte da turma, estudantes que eram técnicos agrícolas, com experiências formativas anteriores, que tinham um forte compromisso com os assentados. Tinham, portanto objetivos claros com a formação e questionavam a forma e os conhecimentos técnicos restritos e modernizadores desenvolvidos pelos professores que não tem uma ligação profunda com os movimentos sociais do campo e que estão desconectados das perspectivas de desenvolvimento integral da economia e da cultura camponesa.

Os conflitos epistemológicos e políticos se intensificavam na medida em que o tempo de formação passava e novos professores se envolviam, que apesar da titulação de doutorado, possuíam pouca experiência com a realidade vivida no campo. Esses professores tinham um conhecimento técnico legitimado pelo conselho de engenharia agronômica e pela academia, mas nem sempre necessário àquele grupo de estudantes que representavam os assentamentos de reforma agrária. Os professores estavam acostumados a trabalhar no consenso dos conhecimentos técnicos apreciados pelo senso comum da ciência. Não sabiam viver com a possibilidade do conflito e da incerteza.

O contexto de conflitos desencadeou a necessidade da reformulação curricular com a participação dos estudantes, docentes e representantes dos MSC, que partisse da realidade. Para os estudantes-militantes do CAMOSC, garantir a formação critica era uma forma de lutar contra a

"dominação, principalmente, em torno de questões de profunda significância cultural e educacional" (APLLE; BURAS, 2008, p.10). Segundo Apple (2006) embora nossas instituições de ensino de fato distribuam valores ideológicos e conhecimento, isso não é tudo o que fazem.

> Como um sistema de instituições, elas também ajudam principalmente a reproduzir o tipo de conhecimento (como uma espécie de mercadoria) necessário para manter os arranjos econômicos, políticos e culturais existentes. Chamo isso de **conhecimento técnico.** Trata-se da tensão entre a distribuição e a produção que parcialmente conta para que as escolas atuem de determinada maneira a fim de legitimar a distribuição de poder econômico e cultural (APPLE, 2006, p.24).

Se há o conhecimento técnico, necessário para fortalecer os grupos dominantes para oprimir cada vez mais os menos privilegiados, há os conhecimentos emancipatórios para promover a libertação dos grupos sociais oprimidos (FREIRE, 1983). A luta pelo currículo era nitidamente uma opção pelo que se pretendia a partir de bases tecnológica, paradigmática, econômica, ética, política, metodológica. A matriz curricular organizada como um conjunto de disciplinas (ciências) que eram traduzidas em conteúdos a serem desenvolvidos pelos professores e pelos estudantes, para poder apreender a complexidade das realidades sociais e os processos de ensino-aprendizagem.

Para explicitar a complexidade do processo formativo evidenciamos as bases que foram definidas como constituintes do pensamento epistemológico e político:

> Base Técnica: O curso terá como base técnica os princípios da "agroecologia".
>
> Base Paradigmática: O curso terá como base paradigmática a "sustentabilidade social-ambiental-econômica da agricultura camponesa e familiar".
>
> Base Econômica: O curso terá como base econômica os princípios da "socioeconomia solidária" e agricultura camponesa.
>
> Base Ética: O curso terá como referencial ético os princípios da "Carta da Terra" e dos Movimentos Sociais do Campo.
>
> Base Política: O curso terá como enfoque político a instauração de "processos produtivos e participativos associados à conservação da sociobiodiversidade", baseado no materialismo histórico dialético.
>
> Base Metodológica: O curso adotará a "metodologia da práxis", onde os conteúdos programáticos são desenvolvidos de forma interdisciplinar, construtivista e vivencial, em torno de temas-chave para a Agricultura Camponesa e Familiar, problematizados pelos educandos e comunidades, a partir da adoção do regime de alternância, consubstanciados em projetos de pesquisa, ensino, fomento e/ou extensão, preferencialmente com participação de co-operadores locais (peritos, expertos, práticos ou seja, pessoas experientes nos respectivos temas), conforme conceitua as diretrizes da Educação do Campo (UNEMAT, PPP/CAMOSC, 2004, p. 20).

Apesar de todas as bases que deveriam sustentar todas as ações desenvolvidas no curso e que foram construídas coletivamente, há limites tanto em relação aos professores que estavam acostumados a trabalhar dentro de outra lógica, quanto dos integrantes dos movimentos sociais do campo, que tomados da mesma racionalidade técnica do pensamento moderno, necessitam transpassar por processos de reaprendizagem e de reconfiguração da cultura científica e política.

Apple (2006) chama a atenção para o fato

> [...] de as pressões e demandas dos grupos dominantes serem altamente mediadas pelas histórias internas das instituições educacionais e pelas necessidades e ideologias das pessoas que realmente trabalham nelas, os objetivos e resultados em geral serão contraditórios. Quaisquer que sejam os objetivos e os resultados, porém, teremos pessoas de verdade recebendo ajuda ou sendo prejudicadas em nossas escolas. (p.25).

Ou seja, as ações contra-hegemônicas são possibilidades que são postas como desafios para aqueles que acreditam que é necessário transformar a realidade existente. Os desafios implicam em estratégias de enfrentamento dos conflitos culturais, institucionais e políticos.

Percebo, portanto o CAMOSC como uma possibilidade de contradição e resistência aos modelos dos grupos dominantes. Há uma questão provocadora que permanece como orientadora, e ela fecha a minha reflexão neste capítulo, não como encerramento da temática, mas como uma contínua construção-reflexão: como que uma política contra-hegemônica pode e de fato está presente na educação e fora dela? Apreendo com Apple (2006) o alerta que é preciso encontrar maneiras de conectar nosso trabalho educacional às comunidades locais, especialmente, aos membros das comunidades que tenham menos poder. Além da afirmação que as possibilidades contra-hegemônicas, ou seja, a educação para além da reprodução do padrão dominante é uma construção.

3.2 CAMOSC COMO ESPAÇO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE APRENDIZAGENS COLETIVAS

Apresento uma reflexão sobre a ambiência político-pedagógica da formação desenvolvida no CAMOSC destacando as ênfases na agroecologia e na socioeconomia solidária e a construção coletiva de aprendizagens. Na UNEMAT o curso se constituiu uma ação de ensino

ancorada no Programa Institucional de Educação e Socioeconomia Solidária (PIESES), e por isso foi orientado pelos

> princípios éticos, filosóficos, educacionais e os procedimentos operacionais quanto metodologias, recortes espaciais, objetivos, problematizações, viabilidades, suportes socioculturais, econômicos, ecológicos, pedagógicos, são diretrizes que devem significar a possibilidade coletiva, articulando diversos saberes para a construção e significação, num constante processo interrelacional de reconstrução e resignificação das práticas, das concepções, das teorias e das metodologias. (Anexo I da Resolução n° 064/2006 ad referendum do CONEPE, p. 1).

Para acontecer essa formação em agronomia dos movimentos sociais do campo, tem sido necessário o envolvimento de vários atores sociais e entidades, que representaram forças políticas e epistemológicas fundamentais na construção que se fez e refez constantemente. E é sobre a construção e o envolvimento das partes que reflito a seguir.

3.2.1 O PRONERA e a UNEMAT/CAMOSC: a construção coletiva

O Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária (PRONERA) foi instituído pelo Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF), hoje Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA). O programa passou a representar uma parceria "estratégica entre Governo Federal, instituições de ensino superior e movimentos sociais do campo para elevação de escolaridade de jovens e adultos em áreas de reforma agrária e formação de professores para escolas localizadas nos assentamentos" (CADERNOS SECAD 2, 2007, p. 15).

O PRONERA é uma conquista histórica, social e educacional da classe trabalhadora, mais intensivamente dos camponeses, e integra em termos estruturais o Instituto Nacional da Reforma Agrária (INCRA). O PRONERA tem como objetivo o fortalecimento da educação nas "áreas da reforma agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável" (MANUAL DE OPERAÇÕES DO PRONERA, 2004, p. 17).

O CAMOSC foi um projeto educacional em forma de curso universitário de graduação, em modalidade especial, construído pela UNEMAT e Movimentos Sociais do Campo (MSC) em consonância com os objetivos do PRONERA. Neste sentido o curso fortalece a educação nas

áreas da reforma agrária proporcionando o oferecimento de uma formação profissional com foco na qualidade social e com uma prática pedagógica contextualizada.

A formação profissional é norteada pelos princípios político-pedagógicos do PRONERA, desde o momento da elaboração do projeto pedagógico do curso, durante a assinatura do convênio entre os partícipes, até a execução político-pedagógica da formação.

Destaco que os princípios político-pedagógicos do PRONERA baseiam-se na relação indissociável da educação e do desenvolvimento territorial como condição essencial para a qualificação do modo de vida da população assentada. Neste sentido o PRONERA apresenta quatro princípios básicos, que seguem:

> **Inclusão:** a indicação das demandas educativas, a forma de participação e gestão, os fundamentos teórico-metodológicos dos projetos devem ampliar as condições do acesso à educação como direito social fundamental na construção da cidadania dos jovens e adultos que vivem na Reforma Agrária.
>
> **Participação:** a indicação das demandas educativas é feita pelas comunidades das áreas de Reforma Agrária e suas organizações, que em conjunto com os demais parceiros, decidirão sobre a elaboração, execução e acompanhamento dos projetos.
>
> **Interação**: as ações são desenvolvidas por meio de parcerias entre os órgãos governamentais, instituições públicas de ensino e instituições comunitárias de ensino sem fins lucrativos, movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais e as comunidades assentadas, no intuito de estabelecer uma interação permanente entre esses sujeitos sociais pela via da educação continuada e da profissionalização no campo;
>
> **Multiplicação**: as ações dos assentados(as) visa a ampliação não só do número de pessoas alfabetizadas e formadas em diferentes níveis de ensino, mas também do número de educadores e educadoras, de técnicos e técnicas/agentes mobilizadores e mobilizadoras nas áreas da Reforma Agrária (MANUAL DE OPERAÇÕES DO PRONERA, 2004, p. 18).

Compreendo que estes princípios não são estanques ou excludentes, pelo contrário eles se interconectam em todas as ações, os momentos e dos participantes do processo político e pedagógico.

O princípio da inclusão, citado anteriormente, faz-se a partir das indicações das demandas educativas que são mapeadas pelos homens e mulheres do campo, assentados da reforma agrária, organizados em movimentos sociais, que visualizam a necessidade de determinada formação para o desenvolvimento do campo e dos sujeitos que o compõe.

Neste sentido, foi possível identificar a primeira relação que gerou aprendizagens coletivas entre a universidade e os sujeitos do campo. Espaço este que se faz de homens e mulheres que buscam a formação a partir de objetivos coletivos, alicerçados na perspectiva de desenvolvimento integral do ser humano e do espaço da economia e da cultura camponesa.

O CAMOSC, porque surgiu das negociações entre a UNEMAT e os MSC, nesta correlação desenhada em conformidade com a ecologia dos saberes, visou desde os primeiros diálogos, a construção de uma proposta de curso que atendesse as reais necessidades do campo. A definição das reais necessidades é uma construção que provém dos movimentos sociais do campo, que é problematizada, e continuamente instigada sobre a configuração da existência camponesa. Desta forma, o exercício de ouvir, de falar, de reconhecer o espaço, campo-universidade, de rever conceitos, de reconstrução e construção dos espaços, norteou as ações entre UNEMAT e os MSC, inclusive as negociações com o PRONERA e a aprovação do convênio entre as partes. Exemplo disso foi a elaboração participada do Projeto Político Pedagógico do Curso a partir de uma demanda real, no qual a presença ativa de alguns militantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) foi de suma importância.

O princípio da participação, com intenção de incluir, também pode ser identificado nas ações de elaboração e desenvolvimento do curso e é norteador dos momentos de organização e de formação pedagógica e política. O ouvir permanente, o estar no campo através dos educandos, fez a universidade, pela via da concepção de pesquisa-ação, perceber as necessidades políticas e educacionais do campo, desafiando a instituição de ensino superior em traduzir essas necessidades na construção de uma matriz curricular contextualizada em consonância com a legislação da formação profissional do agrônomo norteada pelo que o campo necessita.

O perfil do profissional desejado para o campo foi possível construir pela participação direta dos sujeitos do campo que, no curso, passam a ser educandos/as e traduzem as necessidades para a academia através das atividades de pesquisa orientadas pelos educadores/as do CAMOSC para Tempo Comunidade. No transcorrer do curso foram realizados diagnósticos socioeconômicos, produtivos e ambientais dos espaços camponeses nos quais os educandos estão inseridos e participam da vida da comunidade. Os dados da realidade do campo que fora diagnosticada era fonte de reflexão de construção coletiva de conhecimentos em cada Tempo Escola, buscando em conjunto estratégias para (re) construir com os assentados as práticas e as

concepções, tanto dos camponeses, quanto dos estudantes e dos educadores. Na minha leitura a dinâmica pedagógica realizada no CAMOSC é um círculo aberto e contínuo entre a pesquisa-ação e a ecologia de saberes, porque redefine a universidade e os movimentos sociais do campo no diálogo que fertiliza os saberes dos sujeitos participantes.

Ao perceber a configuração do CAMOSC como o espaço da presença propositiva dos movimentos sociais do campo na universidade, indico que a voz dos/as educandos/as do CAMOSC é fruto e porta voz das reivindicações dos homens e mulheres do campo e que traduzem para a universidade a necessidade de uma ciência e de tecnologias contextualizadas nas realidades sociais do campo. A formação contextualizada que ocorreu em espaços e tempos de se educar, que não se fez somente nos espaços de sala de aula, dos laboratórios, das bibliotecas, mas destes espaços com o diálogo contínuo das experiências e das dúvidas que emergiam das formas de fazer e de pensar da economia e da cultura camponesa.

Já o princípio da interação, com a intenção de incluir e participar, no CAMOSC se deu através da formação permanente dos sujeitos que participantes tantos dos educandos, quanto dos educadores, assim como os MSC representados no curso, possibilitando o rompimento das fronteiras imaginárias entre universidade e campo. Afiro que o fazer junto, o fazer com, gera aprendizagens coletivas que determinam um grande comprometimento entre as partes.

Para operacionalizar essas ações coletivas, o PRONERA propõe a gestão participativa, cujas responsabilidades são assumidas e co-gestadas em uma construção conjunta na elaboração dos projetos, no acompanhamento e na avaliação. Isso se deu no CAMOSC através da geração de dois instrumentos políticos e administrativos. Os primeiro foi a formalização da Comissão de Elaboração do Projeto Político-Pedagógico do curso (Portaria n° 326/2004 – Reitoria UNEMAT), formada com representantes da universidade, dos MSC e do próprio PRONERA.

O segundo foi a formatação da Comissão Gestora como uma instância deliberativa do curso:

> a proposição de gestão do curso é participativa, co-gestionária. O exercício da democracia não somente para dentro da universidade ou para dentro do movimento social, mas na interação entre as diferentes organizações é um desafio cognoscente importante. Desafio não somente no sentido da gestão, mas na necessidade e na possibilidade de diálogo intercultural e intersubjetivo. Há a proposição de visualizar limites, mas também de quebrar com as estruturas fechadas. Afirmamos que é desafio cognoscente, por que sabemos que o processo de interação é pedagógico e politizador (PROJETO ACADÊMICO DO CAMOSC, 2007, p. 20).

Desta forma, com o principio da coletividade e da participação, o CAMOSC não foi uma oferta unilateral e nem tão pouco seu desenvolvimento foi sob uma única visão ou responsabilidade. A construção da proposta política e pedagógica partiu e se desenvolveu da concepção, da postura e do compromisso político e acadêmico de pessoas que se empenham em organizações para promover mudanças na realidade do campo. A ideia da coletividade, da participação e da integração se complementa com a integração universidade/campo através da gestão participativa entre universidade e movimentos sociais do campo permitindo alcançar as condições educativas almejadas pelo PRONERA: a solidariedade, os coletivos de criação e a participação.

O projeto acadêmico do CAMOSC foi desta forma uma (re) construção coletiva e permanente, respeitando os anseios dos homens e mulheres do campo que são sujeitos desse processo de formação. Este projeto acadêmico não era apresentado como pronto e nem tão pouco acabado, e sim em constante reflexão pelo coletivo instituído que se fazia e refazia no processo. Para os professores da universidade comprometidos com o CAMOSC, este representava uma possibilidade de romper com as estruturas rígidas e hierárquicas da universidade. Significou um desafiou a coordenação com os MSC, pois representou a aprendizagem do diálogo, das atitudes democráticas, do saber ouvir e da proposição negociada de ações.

Considero, portanto, que desde seu início o CAMOSC é discutido por um coletivo de sujeitos que se fizeram e se refizeram constantemente com o curso, enquanto faziam e refaziam o curso. O CAMOSC não foi uma oferta da UNEMAT para os MSC. O CAMOSC foi construído no cotidiano dos sujeitos envolvidos através da discussão coletiva dos educandos e educadores, da universidade e dos MSC para alcançar os objetivos almejados. Entendo o conceito de coletivo baseado em Makarenko que diz:

> Coletivo não é a mesma coisa que turma de alunos, que estão juntos no mesmo lugar apenas porque se encontram na mesma série. Significa a união de pessoas que possuem interesses, necessidades e objetivos comuns. Elas sabem por quê e para que se organizam e, portanto, dividem tarefas e responsabilidades, atuam e analisam os resultados e participam efetivamente dos processos como sujeitos (MAKARENKO, 1986, p.184).

Desta forma só participa desde coletivo, o/a educando/a e o/a educador/a que se dispõe a participar, que se dispõe a se constituir no coletivo e construir a cultura da solidariedade. Lembro

que a estruturação do coletivo requer que os sujeitos "tenham liberdade e iniciativas que lhe permitam pensar e organizar suas vidas nesse coletivo" (PIZETTA, 1997 p. 41).

3.2.2 A UNEMAT e os MSC: aprendizagens compartilhadas no CAMOSC

Parto da constatação que a UNEMAT, por ser uma universidade pública, tem como pressuposto estatutário ser aberta à comunidade. Este pressuposto se configura em realizações de ensino e de extensão que afirmam e reafirmam seus princípios de universidade aberta. Os princípios orientadores, no entanto não se realizam sem conflitos, antes resultam das concepções e das ações que representam o desenho institucional, de atitudes de agentes e da proposição de projetos e de programas que se assentam em contradições e em controvérsias políticas e acadêmicas, como já demonstramos acima.

Para exemplificar sobre os pressupostos de abertura para a comunidade, que geralmente se constituem em programas e projetos especiais, mas que tomam uma configuração institucional importante no sentido das práticas e da avaliação das possibilidades de ciência, de tecnologia e de educação adequadas para determinados grupos socioculturais.

Para evidenciar previamente o desenho institucional, cito algumas ações ligadas ao ensino/extensão, como o Terceiro Grau Indígena, transformado em Faculdade Indígena Intercultural com sede no Campus Universitário da UNEMAT em Barra do Bugres e tem convênios com o governo federal e estadual. Programa de Integração e Inclusão Étnico-racial (PIIER) que tem como objetivo o oferecimento de 25% das vagas no vestibular da UNEMAT para pessoas que se autodeclaram afrodescendentes. Projeto da Pedagogia da Terra, terceiro desenvolvido no Brasil, curso já concluído e conveniado com o PRONERA e destinado para a formação de educadores/as dos projetos de reforma agrária. Programa Interinstitucional de Qualificação Docente (PIQD), do Campus Universitário de Sinop, constituído com cursos já concluídos e conveniados com prefeituras da Região Norte do MT e destinados para a formação de professores. Programa de Licenciaturas Parceladas com turmas já concluídas e outras em andamento e com convênios com prefeituras e com a Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso, realizado principalmente na Região do Araguaia. Módulos Temáticos, programa que ofereceu cursos de formação de professores no Norte de Mato Grosso, nos municípios limítrofes com o Estado do Pará. Os programas especiais citados por cursos de graduação, como o

CAMOSC, e que possibilitaram e ainda possibilitam a inserção de trabalhadores e trabalhadoras do campo e da cidade aos estudos universitários.

Avalio que a universidade conseguiu pensar, elaborar e executar projetos especiais, orientada pelo princípio da inclusão, transformação social, da democratização cognitiva, do espírito da ciência e da universidade que atenda às demandas de grupos sociais populares. Desta forma, a UNEMAT acolhe o desafio de substanciar processos formativos afirmativos que estão em consonância com práticas sociais que configuram os ideários e a organização dos movimentos sociais do campo.

Foi orientado por estes princípios que a UNEMAT institucionalizou o CAMOSC com objetivo de oferecer o curso de bacharelado em agronomia com ênfase em agroecologia e socioeconomia solidária. O CAMOSC se vinculou ao Programa Institucional de Educação e Socioeconomia Solidária e substanciada pela concepção filosófica de democratização dos espaços cognitivos, como a universidade, desenvolveu com os/as trabalhadores/as vinculados/as aos movimentos sociais do campo a formação superior. A perspectiva do processo educativo foi a de formar profissionais voltados para os problemas e potencialidades dos assentamentos, das comunidades tradicionais, focados na práxis da agricultura familiar camponesa. A orientação foi a busca da formação para superar a carência de profissionais tecnicamente e adequadamente preparados para atuar de forma competente e comprometida nos espaços da economia camponesa.

3.2.3 Como são Possibilitadas as Aprendizagens Coletivas no CAMOSC

Compreendo por aprender os processos de construção de conhecimentos sobre algo, por meio de estudos, observação e experiências. Por aprendizagens coletivas aquelas que se realizam de forma conjunta, na interação de sujeitos no processo de aprendizagem com objetivos em comum, um influenciando o outro na busca da construção do conhecimento.

Para alcançar o objetivo da construção coletiva do processo formativo, em cada módulo os educandos e educadores discutiam a Proposta Metodológica (PROMET) para a apreensão clara e objetiva da realização de cada um dos tempos, TE e TC, que compunham a correlação da

formação. É na PROMET que se refletiam e estabeleciam os objetivos específicos para os tempos formativos e os meios que levariam o coletivo a alcançar os objetivos propostos.

No CAMOSC se construíram trajetórias formativas que geraram aprendizagens e identidades políticas e epistemológicas. As diferenças existentes entre os sujeitos, como parte do processo de formação e como condição antropológica, foram refletidas e internalizadas, gerando um processo coletivo de aprendizagem, possibilitando inclusive perceber a luta de classes sociais, visões de mundo presentes, tanto nas relações internas, quanto nas configurações externas ao curso.

No processo houve a compreensão da importância do coletivo. Como este coletivo se organiza e o que essa organização representa para o processo político-pedagógico da formação. A organicidade interna do curso gerada a partir dos movimentos sociais do campo, a organicidade da turma "Herdeiros da Cultura Camponesa" em Núcleos de Base (NB) como forma de proporcionar a todos participar e desenvolver a formação política, constituindo comunidades de aprendizagens coletivas no exercício da metodologia da práxis. As ambiências educativas que coletivas e participativas foram processos constituintes de estruturas e de relações educativas que romperam com as fronteiras da formação restritas de sala de aula, demonstrando a possibilidade da formação de um agrônomo militante-técnico.

Além desta organicidade nos coletivos internos da turma, cito outro exemplo que caracterizou o CAMOSC como um espaço de participação. Destaco a Coordenação Político-Pedagógica (CPP), composta pela coordenação pedagógica do curso pela UNEMAT, dois representantes dos estudantes, respeitando a questão de gênero e indicados pelos seus pares, e os representantes dos movimentos sociais do campo, que em cada módulo formativo integravam a equipe de gestão do curso. A CPP tinha como objetivo conduzir o processo pedagógico, em interação com a universidade, responsabilizando-se pela condução das atividades que implicavam a formação. Os compromissos da CPP ocorriam a partir da preparação do módulo da formação até a execução e avaliação do mesmo, possibilitando alcançar coletivamente os objetivos do curso.

Esse processo gerou no coletivo uma compreensão política e pedagógica que a formação é dinâmica, com situações de conflitos e de consensos, e que estes num processo de diálogo e de construção coletiva devem ser constantemente avaliados. Complementar a esta aprendizagem está

a ideia que a matriz curricular deve ser ativa e bem articulada para garantir a formação almejada, ou seja, que o currículo deve ser praticado a partir dos objetivos e metas que o coletivo cria, implementa e constantemente avalia.

A conclusão é que no CAMOSC a universidade aprende com o povo, com os movimentos, e os movimentos aprendem com a universidade, representando a conquista da classe trabalhadora por educação adequada às suas necessidades. O CAMOSC se constituiu neste sentido mais que um curso de bacharelado. Tornou-se a expressão de uma opção, uma conquista, um direito. Foi o desenho institucional que configurou as estruturas e as relações capazes de unir o campo e a universidade na produção social do conhecimento pertinente ao desenvolvimento do campo. É a conquista do direito de estudar, de um processo de democratização cognitiva, conforme afirma Morin (2001).

Essas aprendizagens coletivas se pautam na pedagogia dialógica de Freire (2000), tais como o respeito ao educando e à sua cultura, o desenvolvimento cognitivo a partir da realidade dos estudantes, a educação geradora da autonomia dos sujeitos. O diálogo como centro da prática pedagógica está em sintonia com a Pedagogia da Alternância uma vez que ambas vinculam teoria e prática e reconhecem nos educandos sujeitos de direitos e de saberes. Veremos no próximo capítulo como a organização coletiva do trabalho pedagógico que expus se transforma na capacidade da produção social do conhecimento.

3.3 A PRODUÇÃO SOCIAL DO CONHECIMENTO: METODOLOGIA E PRÁXIS PEDAGÓGICA DO CAMOSC

Com base no que foi exposto no capítulo anterior, compreendo a produção social do conhecimento como um processo cognitivo coletivo e colaborativo que envolve sujeitos de espaços sociais e culturais distintos. No caso específico em estudo são os sujeitos que integram a universidade, os movimentos sociais do campo e as experiências práticas dos/as camponeses/as. A dinâmica da produção social do conhecimento se embasa na dialética entre o conhecido, o processo de crítica e de reconstrução dos saberes populares e científicos. Portanto, há a concepção do conhecimento como processos provisórios, ricos em experiências, conflituosos e renovadores de conceitos, inovadores em práticas, criativos em imaginação e transformadores de

realidades sociais.

Para apreender o sentido da produção social do conhecimento no (CAMOSC) apresento conceitos e algumas práxis pedagógicas que caracterizam a pedagogia da alternância, aprofundando a discussão sobre as interrelações entre o TE (Tempo Escola) e o TC (Tempo Comunidade). Com base nesta relação abordo as questões relativas a aprendizagem que estabelece o diálogo entre os conhecimentos científicos e os saberes empíricos dos/as camponeses/as.

Compreendo que o CAMOSC está inserido nos referenciais científicos que se configuram pela complexidade de culturas distintas, representativas de uma historicidade do campo que inclui os conflitos entre projetos de desenvolvimento, que por um lado introduziu a modernização da agricultura e por outro se constituiu num movimento de resistência e de proposição de um projeto que se caracteriza pela afirmação da economia e da cultura camponesa. O CAMOSC é a afirmação e a construção do segundo projeto. Para expressar o sentido da construção do conhecimento inicialmente proposto, apresento seis depoimentos de estudantes do curso, que na minha avaliação, e por serem falas significativas, constituem por si mesmas uma leitura importante para a avaliação do processo de aprendizagem e do conhecimento produzido.

O CAMOSC foi organizado em torno das dinâmicas da Pedagogia da Alternância. Aprofundo neste capítulo questões teóricas sobre a pedagogia da alternância que foram apontadas no capítulo anterior. Embaso as minhas reflexões nos conceitos apresentados e demonstrados por Gimonet (2007) e Queiroz, Silva e Pacheco (2006). Gimonet afirma que a pedagogia da alternância está assentada nos princípios pedagógicos da complexidade e que por isso "[...] supõe aceitar o incerto, o imprevisto, o aleatório que surgem da vida de cada alternante. A desordem decorrente disto deve ser compensada e regulada através de organização para construir ordem nos conhecimentos" (2007, p. 17). Por ser expressão da complexidade e ser resultante da organização dos camponeses, primeiramente os franceses, para propor e construir uma educação adequada para a economia e a cultura do campo, a alternância está correlacionada aos diversos fenômenos que constituem a formação societal do campo. Neste sentido aponta Gimonet, ela é "mais do que um simples método, deve ser considerada como um verdadeiro sistema de ensino" (p. 17). E mais reconhece que "em formação alternada, os saberes encontram-se em espaços e tempos diferentes. Por isso, trata-se de gerir interfaces e unificar saberes dispersos" (GIMONET, 2007, p. 17).

3.3.1 A Construção Pedagógica da Alternância

Na concepção e proposta de organização metodológica e da práxis pedagógica, o processo de aprendizagem do CAMOSC estava fundamentado no regime de alternância entre o Tempo Escola/Universidade (TE) e o Tempo Comunidade (TC), momentos estes que ao se relacionar e se complementar absorvem as diversas dimensões e relações de uma determinada realidade. Na definição e organização dos processos curriculares o TE é o momento presencial no curso onde o/a educando/a tem contato com o conhecimento científico sistematizado em disciplinas que compõem os módulos da matriz curricular do curso. Neste tempo o/a educando/a desenvolve 75% da carga horária do módulo estruturado pelas disciplinas. O TC é o momento de imersão nos espaços da comunidade, nos processos de organização e de produção, e é provocante de atitudes de reflexão e de articulação dos conhecimentos adquiridos no TE pelo/a educando/a. Este é um processo problematizador, fazendo com que os/as educandos/as construam a relação entre os dois importantes tempos da formação, incluindo os conhecimentos científicos, os saberes e as experiências dos grupos sociais camponeses.

Na perspectiva do regime de alternância adotada no curso, o processo de aprendizagem fora compreendido como um contínuo. Neste se tem um início e um movimento de formação através dos quais as áreas de conhecimento se ligam e conduzem ao objetivo do curso, que é a formação de agrônomos/as militantes e educadores do campo, engajados nos movimentos sociais do campo (MSC) e nas comunidades, enfatizando as diversidades ambientais, a agroecologia e a socioeconomia solidária na perspectiva da economia e da cultura camponesa.

Para o acompanhamento da aprendizagem teve-se em cada novo TE momentos e instrumentos de avaliação do TC, para a reflexão sobre as aprendizagens geradas, a fim de aprofundar o já existente e produzir novos conhecimentos. Portanto, no regime da pedagogia da alternância deve-se ter como fio condutor das ações, a avaliação e a reflexão do que já se tem, do que já se viu e do que já se viveu para perceber o que se necessita aprofundar no processo social da produção de conhecimentos.

O TE e o TC se constituíram em processos problematizadores que simultaneamente apreendem as teorias científicas e indagam os contextos vivenciados pelos/as camponeses/as. Desta relação pedagógica surgiram os temas geradores, metodologia freiriana capaz de articular

os sujeitos cognoscentes e dar uma visão de totalidade aos temas propostos. Os temas geradores resultam da leitura da realidade histórico-empírica e retratam as situações problemas vividas pelos/as educandos/as camponeses/as nas unidades produtivas e nos processos de organização coletiva e associativa da produção. As situações problemas tornaram-se relações dialógicas e participativas através das quais os/as educandos/as estabeleceram e vivenciaram entre si e com os/as camponeses/as processos de aprendizagem. Os debates em torno dos temas geradores representam a relevância social e epistemológica da construção de conhecimentos a partir da necessidade de aprofundar e de interpretar o existente, problematizando a possibilidade política e organizacional para a transformação da realidade.

Esta construção ocorria através de trabalhos transdisciplinares[10] que aconteciam em dois movimentos pedagógicos distintos e complementares. O primeiro envolvia a construção do conhecimento, englobando várias ciências para fazer a análise da temática geradora. Esta proposição está no campo da interdisciplinaridade. Além deste procedimento gnosiológico, advém o segundo movimento, a transdisciplinaridade, que envolve a ação dos sujeitos sociais e cognoscentes. Neste sentido, o TC significa a mobilização de diversos conhecimentos e saberes associados à ação na e com a comunidade e/ou com os movimentos sociais. É na interação comunitária e política que aparece e se constitui um espaço e um tempo de aprendizagem e de organização social.

Além do trabalho transdisciplinar o/a educando/a realizou no TC um trabalho individual por disciplina com o objetivo de aprofundar os conhecimentos científicos desenvolvidos no TE.

Explico a organização dos dois trabalhos: trabalho transdisciplinar (TT) tem um objetivo geral que era elaborado e discutido pelo coletivo dos educadores/as e educandos/as na escolha do tema gerador em assembleia. Após o objetivo geral estabelecido os/as educadores/as que ministraram as disciplinas nos módulos elaboravam objetivos específicos da sua disciplina para a realização do TT explicitando o método de desenvolvimento visando aprofundar, interpretar e

[10] Ubiratan D´Ambrósio (1997) desenvolve o conceito de transdisciplinaridade associando-o a diversas situações cognitivas. Além da ligação das disciplinas geradora de novas abordagens (interdisciplinaridade), há a leitura da relacionalidade dos conhecimentos com os diferentes contextos culturais e ambientais, o reconhecimento dos saberes das experiências, da transculturalidade, da visão holística da realidade, da afirmação das identidades, da solidariedade e da cooperação. Consideramos como uma interpretação fundante do pensamento de D´Ambrósio, a conexão que realiza entre os pensamentos e as ações, pelo caminho da informação dos indivíduos provocadoras de novas ações transformadoras dos modelos de desenvolvimento e dos paradigmas da educação.

produzir novos conhecimentos a partir dos existentes, complementando as aprendizagens desenvolvidas no TE a fim de refletir sobre o tema gerador.

Da relação TE e TC: a pedagogia da alternância que orientou a matriz pedagógica do CAMOSC tem como fundamento societal e epistemológico a formação e o desenvolvimento de um conhecimento pertinente. A pertinência é um conceito desenvolvido por Morin (2001) e que diz referência à capacidade intelectual de relacionar a produção do conhecimento com os fenômenos vivenciados pelos sujeitos sociais e cognoscentes implicados nos processos de cognição. Esta situação leva a uma metodologia de problematização, conforme ensinou Freire (1983). Na perspectiva da educação problematizadora o futuro não é inexorável e o presente deve ser questionado e investigado. Ao proceder desta forma Freire e Morin colocam a ciência e a educação num caminhar comprometido com a transformação da realidade vivida.

A ciência, quanto a educação, têm como horizontes construir verossimilhanças, e não verdades absolutas e fechadas, como argumenta Santos (2000), que sejam a própria expressão da transformação social. Neste sentido, o conhecimento verdadeiro não é aquele que é fiel aos fatos e dados existentes, como estabelecem os preceitos da ciência positiva, mas que avança na direção de um projeto de sociedade modificável, que dialetiza a relação entre o que é e o que dever ser. Neste sentido uma ciência transformadora é ao mesmo tempo descritiva, empírica (diz o que é), quanto normativa, revela a questão axiológica (diz como deve, ou como não deve ser), analítica (diz como se constitui nas diversas partes) e complexa (diz das relações e retroalimentações dos diversos processos que constituem uma totalidade).

Ao colocar a concepção do conhecimento nestes termos estou afirmando que a ciência que se propôs construir no CAMOSC é aquela que não somente questiona a realidade existente, mas que é capaz de romper com os paradigmas das ciências convencionais. Para alcançar este empreendimento, é necessário ter uma profunda inserção na história do pensamento, como uma imersão comprometida na historicidade vivida nos tempos presentes pelos diversos grupos sociais, nas estruturas e nas relações que constituem a convivialidade camponesa.

O conhecimento científico, tecnológico e educacional que foi proposto apreender e desenvolver é um sistema de relações abertas. Não foi colocada na universidade a relação de aprendizagem única e a ciência como o único conhecimento verdadeiro. Assumiu-se a concepção de ciência proposta por Santos (2000) quando assinala um movimento de mão dupla. Afirma que

a ciência deve informar e formar o senso comum, enquanto este é formado e informado, constitui a ciência. Lembra Boaventura de Souza Santos que as ciências positivistas e funcionalistas são as que somente pesquisam o senso comum, sistematizando os dados e permanecendo no estágio onde se encontra. A "teoria pós-moderna crítica" proposta por Santos visualiza uma interação profunda entre a ciência e o senso comum. Nestas relações ambas vão se transformando.

É neste contexto que foi afirmada a relação TE e TC. Na universidade o estudante tem acesso direto com teorias e metodologias científicas, com teorias de aprendizagem e com processos tecnológicos. A problematização e a aplicabilidade dos conhecimentos apreendidos no TE não são testados em espaços artificializados. Neste processo metodológico distinto, os conhecimentos apreendidos são aplicados em contextos educacionais, socioeconômicos, culturais, ecológicos próprios e vivenciados nas comunidades pelos estudantes com os sujeitos sociais de cada comunidade.

É preciso compreender que este processo, descrito até aqui não está completo, senão se tornaria numa atitude arrogante da universidade. Ao vivenciar o TC o estudante problematiza os conhecimentos e a realidade das unidades produtivas, das comunidades e dos movimentos sociais. Há a necessidade de levar uma relação dialógica profunda.

É nesta relação entre o fazer ciência na universidade e o fazer ciência na comunidade que o aprendente vai formando concepções e apreendendo conceitos epistemológicos, metodológicos e científicos. É uma ciência imbuída de espírito de solidariedade e de cooperação. A geração de competências tem um direcionamento, é a construção de respostas para problemas efetivamente vivenciados. Quero deixar evidenciado que se não se pode reduzir a ciência ao empirismo, também não se opta pelos processos cognitivos racionalistas. O conceito de práxis[11]

[11] Conforme aponta Semeraro (2006) ao interpretar a teoria do conhecimento em Gramsci, indica que este elabora linhas do "processo de formação" porque a "conquista de um conhecimento crítico, autônomo e criativo é tão crucial para a liberdade e a afirmação dos projetos políticos dos grupos subjugados" (p. 18). A formação é desenhada a partir de cinco linhas: 1) "é preciso aprender a respeitar o saber popular mesmo na sua desorganicidade e fragmentariedade, sem contudo, deixar de ter um posição crítica frente às opiniões e às "crenças" disseminadas no "senso comum"; 2) "[...] perceber o "bom senso", presente em tantos conhecimentos populares, e que merece ser desenvolvido e tornado coerente"; 3) "[...] aprender a criar uma capacidade crítica frente ao saber acumulado e repassado oficialmente, que deve ser visto não como óbvio e natural, mas como sendo interpretado e administrado por grupos sociais que visam objetivos políticos; 4) "[...] as classes populares e seus intelectuais, passam a demarcar os elementos de ruptura e de superação em relação às concepções dominantes, a operar novas sínteses à medida que adquirem "uma progressiva consciência da própria personalidade histórica". 5) "O novo intelectual (que não é apenas um indivíduo, mas é também constituído por diversos sujeitos políticos organizados), enquanto analisa criticamente e trabalha para "desorganizar" os projetos dominantes, se dedica a promover uma "nova inteligência",

condiz com o que proponho. É uma construção que busca nos referenciais teóricos da dialética histórica e nas práticas sociais a afirmação de um processo que é aberto e exigente porque requer a inversão da visão social, cultural, ecológica. É um processo pedagógico que parte dos contextos endógenos, que ao romper fronteiras retorna para o lugar de origem. No retorno, não com o mesmo olhar, mas modificado. O olhar modificado que se sabe que sempre haverá de saber outros saberes, por isto modesto, que está em busca. É nesta perspectiva que há uma ruptura, uma transformação na visão de mundo e no jeito de fazer. É uma construção que se coletiviza.

3.3.2 Pedagogia da Alternância

A pedagogia da alternância é um dos elementos constitutivos do processo de aprendizagem no CAMOSC, pois garantiu que os/as educandos/as passassem parte do tempo na universidade e outro na comunidade de origem. É um dos elementos importantes, pois garante ao trabalhador e trabalhadora do campo o acesso à escola sem abandonar o trabalho da produção e a convivência na sua comunidade. Esta é uma das metodologias que mais se aproxima das necessidades da agricultura familiar e camponesa, preservando seu vínculo com o mundo camponês e sua cultura.

O intervalo de tempo entre as etapas presenciais se desenvolve o TC e este foi um período acompanhado, e/ou com a presença educadora dos/as professores/as. Teve ainda o acompanhamento de um/a orientador/a de campo indicado pelo movimento social de origem do/a estudante. A época desse período deve coincidir com as demandas dos períodos de safra, plantios, e/ou outras atividades, uma vez que os/as educandos/as estão diretamente envolvidos/as com os processos produtivos e organizativos e também com as atividades de suas organizações sociais.

Durante o TC, cada educando/a ficava com um conjunto de ações que deveriam ser executadas. Para a efetividade da aprendizagem realizavam atividades de pesquisa orientadas que eram direcionadas pelas ciências ministradas, ao mesmo tempo em que havia estudos preparatórios sobre as disciplinas a serem cursadas, além de realizar atividades particulares e/ou coletivas de ordem organizativa, junto às bases da comunidade e/ou do movimento social de origem.

---

capaz de pensar a produção, a ciência, a cultura, a sociedade na óptica da classe subjugada à qual pertence" (p. 18 – 19).

Nesta perspectiva cada educando/a assume um assentamento, comunidade ou grupo social, onde desenvolve suas atividades de pesquisa orientadas, servindo como espaço de capacitação, de ensino e de aprendizagem, por meio de avaliações das realidades, análises, diagnósticos, experimentação e prospecção. Desta forma os/as educandos/as são estimulados/as a construir novos conhecimentos pela integração do saber acadêmico e o saber popular, de forma coerente e articulada entre a prática/teoria/prática, uma vez que o modelo da pedagogia da alternância a educação se baseia em três pilares: a postura (disciplina de estudo), a atitude (ética coletiva) e o compromisso (político) com a classe trabalhadora camponesa.

3.3.3 Procedimentos Didáticos: a interrelação da pesquisa e do ensino

Para a compreensão do que foi proposto no curso reflito sobre os procedimentos didáticos. Duas questões são fundamentais para serem debatidas. A primeira diz referência ao entendimento de como ocorre o processo de construção do conhecimento. A segunda responde e problematiza o porquê de determinados conhecimentos. Estas duas questões não se pretendem universais, mas como são aplicadas e viabilizadas na consecução do curso.

Explicito em primeiro lugar a questão que é argumentativa do porquê de determinados conhecimentos. Ao abordar esta questão tenho que recorrer e recordar os princípios orientadores do projeto e do profissional que se propôs formar. A profissionalização em foco refere-se a competências múltiplas que atendam a capacitação política, ética, técnica, educacional, cultural. O/a educador/a do campo, ou o profissional agrônomo, militante dos movimentos sociais do campo, deve ter uma visão da diversidade e da complexidade constituinte do campo. Vale afirmar, o campo não é somente produção e consumo. O espaço e o tempo do campo estruturam uma territorialidade que cria e gesta identidades e culturalidades. Em cada espaço há uma história que configura o grupo social, ilustrando suas necessidades e seus desejos. Neste sentido a posição que explicito é do processo gnosiológico que situa o conhecimento.

Situar o conhecimento que contextualiza a aprendizagem nos pilares estruturantes do curso: a diversidade cultural e ambiental, a economia do campo centrada na auto-organização e no trabalho, na socioeconomia solidária e na agroecologia. Estes se voltando para a agricultura familiar, para a cultura, para a ecologia, para a educação camponesa que apreende os tempos, os espaços, os ritmos, os valores próprios das comunidades e dos grupos sociais do campo. O

conhecimento situado, portanto, não é de abstração racionalista, mas concretiza-se na práxis pedagógica pertinente, que é inquietante, que problematiza e constrói a resolução coletiva de problemas em caminhadas organizadas e participativas.

Evidencio mais. Ao situar o conhecimento no contexto da educação e cultura camponesas, que tem seu lugar no campo, os/as educadores/as devem ter a clareza, da mesma forma os sujeitos sociais camponeses que protagonizam este processo, que ao situar o conhecimento, não se está construindo o isolamento do camponês, mas reconhecendo a multiplicidade de fenômenos constituintes da realidade do campo. Por isso a análise terá que ser relacional. Isto é, para compreender a contextualização da agricultura familiar camponesa, há de se interpretar a economia, a política, a cultura. As relações macrossociais, macro-econômicas e macro-culturais.

Esta leitura engloba da mesma forma a política que direciona o Estado, que define os investimentos financeiros, os créditos, a política de ciência e tecnologia, de educação e da cultura. Os sujeitos que protagonizam processos sociais e epistemológicos da economia camponesa, da socioeconomia solidária, da agroecologia, da educação do campo haverão de entender a política internacional e as forças produtivas que tencionam as políticas públicas, que aferem valores e crenças relativas às direções e às opções que desprezam ou valorizam o campo. Afinal o que está em jogo são contextos hegemônicos. É neste contexto que devem ser compreendidos as relações tensionadas: conhecimento científico e conhecimento popular, universidades e movimentos sociais, estado e comunidade. A relacionalidade que afirma a complexidade que condiz com inter-relacionamentos contraditórios e complementares.

Para alcançar a relacionalidade proposta indico a necessidade de uma metodologia problematizadora. A problematização é um processo de conhecimento que produz conhecimentos. Portanto não se tem respostas prontas e fechadas. Não são apresentados pacotes. O que se constrói são metodologias questionadoras, investigativas, que simultaneamente apreendem o legado histórico da ciência, da filosofia, da arte, da tecnologia, e as re-escrevem, re-inventam e re-fazem. Aqui fica evidenciado a relevância do TE e do TC. O primeiro está centrado na perspectiva forte do ensino. É mister que o/a educando/a apreenda as teorias, os conceitos, as metodologias. Que saiba discutir e diferenciar os/as autores/as e as escolas. Que elabore com consistência e coerência textos e que saiba buscar e localizar os diferentes temas e as

teorias nos quais estes se sustentam. Mas a proposta defendida não admite a redução do conhecimento à lógica interna do conhecimento. Este ao ser adquirido precisa ser problematizado e contextualizado. Este momento é profundamente identificado com a pesquisa. É a presença da ciência no campo. O TC é especial para este procedimento. O/a educando/a relaciona o aprendido no TE com o vivenciado no campo, re-escrevendo a própria ciência.

Posso aferir que nesta caminhada o conhecimento não fica pronto, não se acaba. Cria-se a consciência do inacabamento, isto é, não se sabe exatamente aonde se chega e por isso o próximo é sempre definido e decidido a partir da avaliação do que é realizado. Esta dinâmica é própria de procedimentos educacionais que consideram a processualidade da história, que valoriza a caminhada e a construção do conhecimento. A processualidade carrega no seu fazer e pensar configurações epistemológicas exigentes e complexas. Há uma perspectiva dialógica e dialética que propõe a comunicação de sujeitos, como a construção-desconstrução de situações. Esta caminhada leva o/a educando/a as atividades pedagógicas reflexivas, pensando e conhecendo a sua existência. Conhecer a existência, não para repetí-la, mas para transformá-la, é um processo conscientizador.

Enquanto processo transformador, a educação é geradora de uma consciência prospectiva, utópica, isto é, que evidencia a imaginação criativa. A prospecção que estou discutindo associa-se a dois processos: a educação para a produção cooperativada e a auto-organização das comunidades. O processo da educação para a produção cooperativada está ligado à concepção agroecológica, enquanto perspectiva ética de compreensão da vida, da terra, do ser humano. A produção neste sentido não se reduz à técnica. Ao inverso, a técnica é desenvolvida para responder a uma concepção ética de vida. Neste sentido, pensar e fazer a produção agroecológica é empreender um caminho que se contrapõe à tecnologia da agricultura convencional dominante no Brasil. Fazer agroecologia é orientar a ciência e a prática social dos/as camponeses/as para apreender a complexidade da natureza.

Não distinta desse pensamento está a perspectiva da auto-organização das comunidades, dos grupos coletivos de produção, dos movimentos sociais. A auto-organização é vislumbrada sob o olhar da socioeconomia solidária e do reconhecimento das diversidades socioculturais. Neste sentido, ela é enraizada nos contextos da diversidade cultural, associada a processos coletivos e autogestionários. Promovedora de relações sociais de cooperação, de solidariedade e

de participação. A organização neste sentido é significante e estruturante de processos sociais e cognitivos superadores da sociedade hegemônica que se envolve na competição e no individualismo. Portanto, o processo organizativo é pedagógico, gerador de uma cultura popular solidária, provocadora da educação popular.

Neste sentido a agroecologia, a socioeconomia solidária, a compreensão da diversidade cultural e ambiental, a relação trabalho e educação, a afirmação dos direitos são no processo formativo temas transversais, isto é, são dimensões que necessitam estarem presentes em todos os espaços e tempos formativos. Constituem-se ao mesmo tempo nas dimensões formativas centrais e em concepções e práticas educacionais transdisciplinares, isto é, estabelecem um diálogo profundo e dialético entre os conhecimentos e as ações dos sujeitos sociais. É o referencial próprio da pedagogia da alternância.

Com este referencial posso responder a primeira questão: como ocorre o processo de construção do conhecimento? Devo para tanto visualizar o processo de interação e retroalimentação entre o TE e o TC. Há de se considerar que os/as estudantes/as que integraram o CAMOSC fazem parte de uma história de resistência e de luta pela conquista e da permanência na terra, pela educação, pela cultura e pela simbologia do campo. Carregam e traduzem os referenciais da consciência que se forja nas contradições da caminhada, no pensar e no fazer de uma história que afirma a cooperação, a solidariedade, a agroecologia, a diversidade.

Os referenciais são trazidos e traduzidos no TE. No TE são mobilizados arsenais e legados de conhecimentos que fortalecem a perspectiva histórica de construção dos movimentos sociais. A universidade dialoga com os movimentos sociais, com as comunidades, com os grupos sociais. Organiza com estes uma metodologia de construção do conhecimento.

A partir do primeiro momento do TE, são organizadas atividades de pesquisa orientadas, que têm no primeiro plano a proposição da compreensão das realidades das comunidades e das unidades produtivas. As informações dos locais donde vivem os estudantes servem de base para a problematização dos contextos econômicos, culturais, ecológicos, pelos/as educandos/as nas suas comunidades (assentamentos da reforma agrária, comunidades tradicionais). A problematização ocorre no segundo TE e são as bases para o aprofundamento do entendimento e da compreensão do significado das informações sistematizadas. A relação pedagógica é reflexiva, isto é, ela se volta sobre a realidade e a inquire.

Houve uma evolução espiral no curso em que o TE e o TC sempre se encontraram, através do qual há um aprofundamento do aprendizado tanto teórico-metodológico, quanto da compreensão da realidade vivida. A teoria e o contexto social, neste sentido, vão se fazendo e desfazendo, o conflito e o encontro das teorias científicas e filosóficas e as práticas sociais vão constituindo processualmente os conhecimentos dos/as educandos/as.

A relação entre o TE e o TC foram intermediadas por ações de pesquisas orientadas. O/a educador/a não terminava a disciplina no espaço da sala de aula. Ela se estendia para o TC através do trabalho transdisciplinar. Este se caracteriza como ação investigadora. O/a docente toma a atitude de pesquisa e orienta o/a educando/a na caminhada pedagógica que o/a leva a aprendizagem da competência problematizadora. Este fluxo ensino-pesquisa torna-se contínuo na fluidez evolutiva do curso. Acompanha uma dinâmica que se estende para a comunidade e para os movimentos sociais, com a qual se estabelece uma relação de diálogo aprendente.

3.3.4 A Aprendizagem no Curso

Para discutir alguns resultados vou apresentar avaliações feitas por estudantes do CAMOSC quando indagados sobre o sentido do aprendizado da ciência na universidade. Em relação a esta questão avalio que as vozes dos estudantes são por si mesmas relevantes. A acadêmica Cléia Pawlak do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) do Paraná, relativiza o processo indicando que "depende, se o aprendizado for no sentido de aperfeiçoar aquilo que ele [o camponês] faz, sem que isso represente percas de elementos fundamentais de sua cultura como a solidariedade entre os membros da comunidade, a conservação de diversidade genética dos alimentos, a conservação da biodiversidade, etc., a ciência representa um avanço positivo. Se ao contrário, os conhecimentos incorporarem as premissas consumistas modernas, os impactos científicos serão negativos, erodindo os pontos fundamentais da cultura camponesa que dão a ela o status de guardiã da natureza".

Para Ariovaldo Ciriaco do MST do Mato Grosso do Sul a ciência "faz a gente ver a situação do dia-a-dia da comunidade por outro ângulo: de pensar sobre, conhecer as causas dos fenômenos, ter elementos para uma análise mais profunda da realidade, entender a causa dos fenômenos. Além de um certo acúmulo de informações nós temos a noção de onde buscar a informação, da importância da pesquisa para desenvolver um projeto (no sentido mais amplo)".

Lázaro Primo Pereira da PJR (Pastoral da Juventude Rural) de Mato Grosso, traz a sua reflexão mais para a dimensão específica da formação na agronomia e avalia que "se tratando de CAMOSC que é um curso diferenciado, tudo haver, mas a forma que a universidade aplica os conhecimentos tem haver com as grandes propriedades o que foge da realidade de quem vive na roça, pois é uma realidade industrialista, a roça é um canteiro de obra onde as coisas se entrelaçam, onde são diversas as atividades. A formação em especifico no departamento de agronomia forma pessoas para trabalhar com o monocultivo". Dorvalino Savi Veronezi, da CPT (Comissão Pastoral da Terra) de Mato Grosso, aponta que os aprendizados da ciência "representam a qualificação das atividades desenvolvidas, como: produção, organização, comercialização e um maior o desenvolvimento e distribuição de renda para as famílias, bem como, o envolvimento entre campo e cidade no consumo consciente, saudável e na comercialização solidária".

João Batista Morais de Lima do MST, Mato Grosso do Sul, argumenta que "se tomarmos como partida o conhecimento "empírico" do camponês que é cultural, ou seja, aquele que passa de pai para filho e que na prática sempre tem dado resultados, não sabemos ao certo qual realmente seria a contribuição do mundo científico tradicional que a história nos mostrou a desconstrução deste conhecimento em agroquímicos. Agora se pegarmos o conhecimento empírico dos camponeses, digo aquele que tem raízes com a terra, agroecológico, e colocarmos de frente com o conhecimento científico que tem uma visão holística dos sistemas de produção, caso do CAMOSC, podemos considerar que neste caso o conhecimento acadêmico (ciência) terá uma contribuição muito maior, pois a relação entre camponês e agrônomos do CAMOSC deverá ser de respeito e de construção coletiva do conhecimento e práticas agroecológicas. Representa a relação que o camponês tem com seu conhecimento empírico com o científico, às vezes é um choque, pois muitas das práticas dos produtores camponeses que são desenvolvidas a anos, são atropeladas pelo conhecimento científico. Este é um fator que depende da forma de entender e de ver as praticas desenvolvidas pelos produtores".

Outra análise relevante é apresentada pela acadêmica Regiane Aparecida Moura da Silva do MST de Rondônia. Ela avalia que "na roça, a gente vê e faz conforme o costume ou a herança cultural, às vezes não dá para entender o porquê de um bom manejo do solo, ou a introdução de leguminosas e outras culturas de adubação porque não se entende como funciona direito a estrutura do solo, a vida do mesmo. É muito comum o agricultor migrar de um estado para o

outro e continuar a desenvolver o mesmo sistema de produção nesta outra área, sob os mesmos princípios, mas com características do ambiente completamente diferentes, aí não dá certo certamente e o agricultor não sabe o porquê. Pois bem com o curso aprendi, que esta realidade é um dos maiores insucessos do agricultor familiar, e a partir do momento que ele passa a entender o porque das coisas, as diferenças entre uma região e outra, a ver que nem todo solo é igual e o aprender a contabilizar a tua produção ele passa a ter uma qualidade de vida melhor porque qualifica o seu trabalho. O conhecimento científico melhora a qualidade de vida na roça, é muito simples um técnico chegar e dizer para o agricultor que a plantação está com problema de tal praga e que precisa utilizar tal veneno, é isto que ele vai fazer, agora a partir do momento em que o agricultor conhece o motivo da doença da lavoura dele e como funciona, aí ele tem a autonomia de buscar o tratamento que melhor lhe convir. Assim, a qualidade de vida e a autonomia são as peças chaves eu penso".

Desta forma, a pedagogia da alternância traduz uma concepção e práxis pedagógica que põe em correlação saberes distintos: os conhecimentos da ciência e os saberes da campesenia. A correlação é um processo que envolve a conflitualidade de lógicas e de ritmos que ao mesmo tempo em que se contrapõem, devem pelos processos dialógicos estabelecidos nas ambiências educacionais (escolas, sindicatos, associações, movimentos sociais, comunidades, empreendimentos econômicos solidários), gerar encontros de complementaridade e de superação dos limites que configuram os conhecimentos.

Neste sentido, a produção social do conhecimento, por meio da pedagogia da alternância, constitui-se na possibilidade de desenvolver as comunidades camponesas e de formular novos conhecimentos sem destruir os conhecimentos empíricos, mas reelaborá-los na correlação, inserida e comprometida, dos sujeitos do campo e das ambiências educacionais.

Pode-se caminhar neste sentido no aprofundamento dos valores da solidariedade, do reconhecimento das diversidades ambiental e cultural, da viabilidade econômica e da afirmação do campo como espaço de vida para a promoção da justiça social e ambiental. É nestes termos que a educação do campo, como demonstrou a experiência do CAMOSC, representa a organização intelectual para a aplicabilidade dos conhecimentos para a consecução das duas finalidades da alternância como tem demonstrado Gimonet (2007): "de um lado, a *formação integral* da pessoa, a *educação* e, de maneira concomitante, a *orientação* e a *inserção*

socioprofissional" e "de outro lado, a *contribuição ao desenvolvimento* do território [...]" (p. 28 - 29). (destaques do autor).

3.4 O PROCESSO DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS NO CAMOSC

> [...] no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido - apreendido a situações existenciais concretas (FREIRE, 1979, p. 27-28).

Para a compreensão do processo da produção de conhecimentos no CAMOSC, discuto sobre a integração e a interação das atividades de ensino, de pesquisa e as ações de militância. Ancoradas em situações existenciais concretas as diversas atividades foram visualizadas e realizadas de forma processual, a partir da produção de conhecimentos que ocorreram em vários espaços de aprendizagem num movimento espiral e inter-relacionado de apreensões da realidade e das resignificações das visões de mundo.

Neste sentido, as experiências de provocar e promover dinâmicas comunicativas entre os saberes camponeses e os conhecimentos codificados da ciência geraram um movimento que permitiu uma dinâmica cognitiva de "ir e vir" ou um ir mais profundo, um ir com mais significado tanto na teoria quanto nas práticas sociais. Relembro que esta dinâmica estava embasada na pedagogia da alternância pela qual ocorrem no período presencial na universidade (TE) construções teóricas que se alimentam de práticas desenvolvidas no período presencial na comunidade (TC). Neste sentido a teoria e a prática se co-alimentam, se complementam, pois a prática resignifica a teoria que por sua vez é realimentada pela prática.

Para a compreensão do proposto no CAMOSC e que está representado na dinâmica do TE e TC e a contínua interrelação, duas questões são fundamentais para serem debatidas. A primeira diz referência ao entendimento do porquê de determinados conhecimentos. A segunda responde e problematiza o processo da produção do conhecimento. Estas duas questões não se pretendem universais, mas como são aplicadas e viabilizadas na consecução no curso de agronomia dos movimentos sociais do campo que tem como propósito o conhecimento a ser apreendido e aplicado em contextos concretos, a economia camponesa. Uma educação que tem como princípio ser transformadora das realidades sociais da vida do campo.

3.4.1 Porque Determinados Conhecimentos

Explicito a questão que é argumentativa do porquê de determinados conhecimentos. Ao abordar esta questão tenho que recorrer aos princípios orientadores do projeto e do profissional que se propôs formar. A profissionalização em foco refere-se a competências múltiplas que atendam à capacitação política, ética, técnica, educacional, cultural, porque "ao não perceber a realidade como totalidade, na qual se encontram as partes em processo de interação, se perde o homem na visão 'focalista' da mesma" (FREIRE, 1977, p. 34).

Ao atentar para a formação omnilateral, acentuou-se na perspectiva do curso, que o profissional agrônomo/a deve ser um/a mobilizador/a político e um/a educador/a do campo, que tenha a visão das diversidades e da complexidade constituinte do campo. Vale afirmar, o campo não é somente produção e consumo. O espaço e o tempo do campo estruturam uma territorialidade que cria e gesta as identidades e as culturalidades associadas às estruturas, as relações e as desigualdades sociais. Em cada espaço há uma história que configura o grupo social, ilustrando suas necessidades e seus desejos. Neste sentido a posição que evidencio é do processo gnosiológico que situa o conhecimento, que faz a "leitura de mundo" dos diversos saberes que são formados pelos sujeitos cognoscentes.

Para compreender mais amplamente o projeto político pedagógico do CAMOSC, situo os leitores que o processo da produção do conhecimento, que contextualiza a aprendizagem, assenta-se em dois pilares estruturantes: a agroecologia e a socioeconomia solidária. Estes se voltam para a agricultura familiar camponesa para apreender os tempos, os ritmos, os valores próprios das comunidades e dos grupos sociais do campo. O conhecimento situado, concretizado na práxis pedagógica pertinente, que é inquietante, que problematiza e constrói a resolução de problemas em caminhadas organizadas e participativas, isto porque compreendo com Freire que "o homem é um ser da 'práxis'; da ação e da reflexão" (1977, p. 28).

Evidencio uma problemática que é importante quando se propõe experiências educacionais transformadoras. Ao situar o conhecimento no contexto da economia camponesa, que tem seu lugar no campo, há de ter a clareza e visualizar que ao situar o conhecimento, não se

cria uma redoma de isolamento. As análises e as ações terão que ser relacionais, portanto históricas. Isto é, para compreender a contextualização da agricultura familiar camponesa, ha de interpretar a economia, a política, a cultura. Perpassam as relações macrossociais e macroeconômicas. Influi a política que direciona o Estado, que define os investimentos financeiros, os créditos, a política de ciência e tecnologia. Os sujeitos que protagonizam os processos sociais e epistemológicos da agroecologia e da socioeconomia solidária devem entender a política internacional e as forças produtivas que tencionam os mercados. Afinal o que está em jogo são os contextos hegemônicos. É neste cenário que deve ser compreendido a relação do conhecimento científico e do conhecimento popular; as universidades, os movimentos sociais, o estado e a comunidade. A relacionalidade que afirma a complexidade que condiz com os inter-relacionamentos contraditórios e complementares dos diversos contextos que constituem a totalidade da realidade da vida camponesa.

Para alcançar a relacionalidade proposta há a necessidade de uma educação problematizadora (FREIRE, 2005). A problematização é um processo que produz conhecimentos inseridos e comprometidos, que promove a criatividade, a criticidade e que tem como objetivo a libertação do ser humano das situações escravizadoras geradoras das dependências socioeconômicas e político-culturais. O conhecimento libertador não tem respostas prontas e fechadas. O que se propõe pelo caminho da problematização é a construção de metodologias questionadoras, investigativas, que simultaneamente apreendem o legado histórico da ciência, da filosofia, da arte, da tecnologia, e as reescrevem, reinventam e refazem.

É nesta relação gnosiológica que fica evidenciado a relevância do entrelaçamento constitutivo do TE e do TC. O TE está centrado na perspectiva forte do ensino. É mister que o/a educando/a apreenda as teorias, os conceitos, as metodologias. Que saiba discutir e diferenciar os/as autores/as e as escolas. Que elabore com consistência e coerência textos e que saiba buscar e localizar os diferentes temas e as teorias nos quais se sustentam. Mas a proposta aqui defendida não admite a redução do conhecimento à lógica interna. Este ao ser produzido precisa ser problematizado e contextualizado. Este momento é profundamente identificado com a pesquisa. É a presença da ciência no campo. O TC é especial para este procedimento. O/a educando/a relaciona o aprendido no TE com o vivenciado no campo, re-escrevendo a própria ciência porque há a apreensão de um novo conhecimento.

Pode-se aferir que nesta caminhada o conhecimento não fica pronto, não se acaba. Cria-se a consciência do inacabamento, tanto no sentido pedagógico quanto no antropológico (FREIRE, 2005). Isto é, não se sabe exatamente aonde se chega e por isso o próximo passo é sempre definido e decidido a partir da avaliação do que é realizado. Esta dinâmica é própria de procedimentos educacionais que consideram a processualidade da história, que valoriza a caminhada e a construção do conhecimento. A processualidade carrega no seu fazer e pensar configurações epistemológicas exigentes e complexas. Há uma perspectiva dialógica e dialética que propõe a comunicação de sujeitos, como a construção-desconstrução de situações. Esta caminhada leva o educando a atividades pedagógicas reflexivas, pensando e conhecendo a sua existência. Conhecer a existência, não para repeti-las, mas para transformá-la é um processo conscientizador (FREIRE, 2005).

3.4.2 Processo da Educação Transformadora

Enquanto processo transformador, a educação para a mudança (FREIRE, 1979) que está em tela, é geradora de uma consciência prospectiva, utópica, isto é, que evidencia a imaginação criativa. A prospecção que discuto para o curso de Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo associa-se a dois processos fundantes do currículo: a produção econômica e a organização. O processo produtivo está ligado à concepção agroecológica, enquanto perspectiva ética de compreensão da vida, da terra, do ser humano. A produção econômica neste sentido não se reduz a técnica. Ao inverso, a técnica é desenvolvida para responder a uma concepção ética de vida. Neste sentido, pensar e fazer a produção agroecológica é empreender um caminho que se contrapõe à tecnologia da agricultura convencional dominante no Brasil. Fazer agroecologia é orientar a ciência e a prática social dos/as camponeses/as para apreender a complexidade da natureza.

Não distinta desse pensamento está a perspectiva da organização. Esta é vislumbrada sob o olhar da socioeconomia solidária, enraizada nos contextos da diversidade cultural, associada aos processos coletivos e autogestionários. Ela é promovedora de relações sociais de cooperação, de solidariedade e de participação. A organização para a cooperação neste sentido é significante e estruturante de processos sociais e cognitivos superadores da sociedade hegemônica que se caracteriza pela competição e pelo individualismo. Portanto, o processo organizativo no nosso

entender é pedagógico porque é gerador de uma cultura popular solidária, provocadora da educação popular.

Numa leitura pedagógica ampla destaco que a agroecologia e a socioeconomia solidária são consideradas como temas transversais, isto é, são dimensões formativas que estão presentes em todos os espaços e os tempos formativos do curso. Constituem-se ao mesmo tempo, as duas dimensões formativas centrais, em concepções e práticas educacionais transdisciplinares, isto é, estabelecem um diálogo entre os conhecimentos e as ações dos sujeitos sociais. É o referencial próprio da pedagogia da alternância, como processo educacional embasado na práxis.

Com este referencial respondo a primeira questão que acima foi elaborada: como ocorre o processo de produção do conhecimento? Tenho como orientação que há uma interação dialógica e dialética entre o TE e o TC. Considero na elaboração dos referenciais pedagógicos que os/as educandos/as que integram o CAMOSC fazem parte de uma história de resistência e de luta pela conquista e da permanência na terra. Carregam a simbologia e traduzem os referenciais da consciência que se forja nas contradições da caminhada, no pensar e no fazer de uma história que afirma a cooperação, a solidariedade, a agroecologia.

Os referenciais socioculturais são trazidos e traduzidos no TE. No TE são mobilizados arsenais e legados de conhecimentos que fortalecem a perspectiva histórica de construção dos movimentos sociais. Ao abrir estes caminhos a universidade dialoga com os movimentos sociais. Organiza com estes uma metodologia de produção do conhecimento.

As informações das pesquisas de campo, os diagnósticos como demonstrei acima, servem de base para a problematização dos contextos vividos pelos/as educandos/as nas suas comunidades (assentamentos da reforma agrária). A problematização ocorre no segundo TE e são as bases para o aprofundamento do entendimento e da compreensão do significado das informações sistematizadas. A relação pedagógica é reflexiva, isto é, ela se volta sobre a realidade e a inquire.

Há uma evolução inter-relacional no curso em que o TE e o TC sempre se encontram através do qual há um aprofundamento do aprendizado tanto teórico-metodológico quanto da compreensão da realidade vivida. A teoria e o contexto social, neste sentido, vão se fazendo e desfazendo, o conflito e o encontro das teorias científicas e filosóficas e as práticas sociais vão constituindo processualmente os conhecimentos dos/as educandos/as.

A relação entre o TE e o TC sempre são intermediadas por ações de pesquisas orientadas. O/a educador/a não termina a disciplina no espaço da sala de aula. Ela se estende para o TC através do trabalho transdisciplinar, que se caracteriza como ação investigadora. O/a docente toma a atitude de pesquisa e orienta o/a educando/a na caminhada pedagógica que o/a leva a aprendizagem da competência problematizadora. Este fluxo ensino–pesquisa torna-se contínuo na fluidez evolutiva do curso. Acompanha uma dinâmica que estabelece uma comunicação, no sentido freiriano, com a comunidade, com a qual se estabelece uma relação de diálogo aprendente.

É neste sentido que o/a educando/a vai configurando o seu objeto de investigação informando o referencial teórico, o metodológico e o empírico-histórico. Há um campo de ação que é apreendido, relatado e interpretado que resulta no trabalho de conclusão de curso. Este é de cada educando/a, que orientado/a por um/a docente pesquisador/a, produzirá conhecimentos que deverão ser defendidos em espaços públicos e socializados para a comunidade acadêmica e para os movimentos sociais através de conferências educacionais organizados em forma de seminários.

O TC resulta ainda do estágio curricular supervisionado, que, conforme orientam as diretrizes curriculares nacionais do curso de agronomia, os estágios supervisionados "são conjuntos de atividades de formação", que "visam assegurar o contato do formando com situações, contextos e instituições, permitindo que conhecimentos, habilidades e atitudes se concretizam em ações profissionais".

Neste sentido, o estágio corresponde a um conjunto de atividades que estão relacionadas com o ensino e com a pesquisa que serão realizados diretamente com as comunidades. O estágio se caracteriza como um processo pedagógico de aprendizagem. A aprendizagem não será, no entanto desinteressada, ela terá uma imersão direta e radical com a problemática vivenciada nos contextos da agricultura familiar camponesa. Os conhecimentos gerados na prática curricular do estágio do curso se centram e articulam os eixos matriciais do projeto: a agroecologia e a socioeconomia solidária.

Afiro neste sentido que o estágio não se constitui uma experiência que se reduz ao constituído. No sentido profundamente educador para a mudança, ele é desafiante, induz ao inédito, problematiza o futuro, portanto, deve instituir práticas sociais e educacionais que

relaciona a organização de um coletivo e a produção agroecológica. A metodologia mobilizadora deste contexto será a proposição fundamental para a aprendizagem crítica e criativa dos/as educandos/as de agronomia dos movimentos sociais no campo.

Para a consecução das perspectivas teóricas e metodológicas expostas foi construída coletivamente a ideia que cada educando/a pesquisador/a-militante acompanharia no TC em média 10 famílias, sejam elas de assentamentos rurais, comunidades de pequenos agricultores, pré-assentamentos e/ou centros de formação, buscando organizar em cada uma delas, ao longo do curso, Unidades de Produção Agroecológicas e de Socioeconomia Solidária (UPAS). Estas têm por objetivo proporcionar a interação prática e teórica, via aplicação de conhecimentos adquiridos pelos/as educandos/as sobre agroecologia e socioeconomia solidária nas situações concretas.

O objetivo do trabalho pedagógico com as comunidades foi a geração de um projeto técnico, que foi denominado de planejamento das unidades de produção agroecológica e de socioeconomia solidária. Como resultante da organização das UPAS tem-se o trabalho de conclusão de curso (TCC), aprofundando a análise de aspectos empíricos e das implicações teóricas relativas ao desenvolvimento prático. Para organizar o processo de inserção da pesquisa foi necessária a organização de uma agenda de pesquisa.

A agenda de pesquisa se constituiu num esforço coletivo dos movimentos sociais do campo e da universidade para melhor organizar e orientar as pesquisas requeridas no CAMOSC. Ela foi entendida como uma referência para que o/a educando/a pesquisador/a militante escolhesse seu tema de pesquisa, contemplando uma ou outra demanda dos movimentos sociais. Portanto ela está sempre em uma versão parcial, nunca é definitiva e acabada, estando em movimento tal como a realidade e as necessidades dos movimentos sociais e do campesinato.

Buscando dar uma forma mais articulada e organizada para as pesquisas, a agenda foi estruturada por áreas de concentração, que buscou delimitar a extensão máxima das questões que interessam aos movimentos sociais do campo, buscando organizá-las por áreas do conhecimento, compreendidas nas duas temáticas geradoras do CAMOSC. Estas áreas de concentração são referenciais abertos que precisam ser pesquisadas em todas as suas dimensões através das linhas de pesquisas.

As linhas de pesquisa foram as questões que representam as diversas realidades e experiências que os camponeses estão construindo. Estas por serem amplas foram divididas em

eixos temáticos. Os eixos temáticos são os conjuntos de temas de pesquisa escolhidos a partir de cada linha e de cada área. Em outros termos, o projeto de pesquisa tinha como ponto de partida um tema (objeto de pesquisa), que foi discutido pelo/a educando/a pesquisador/a-militante com sua comunidade/famílias e movimentos sociais. Este tema está relacionado a um ou mais eixos de pesquisa, dentro de uma determinada linha de pesquisa, que tem em sua abrangência uma área de concentração. Além de ajudar a visualizar as potencialidades do que é investigado e como o conhecimento se constrói, esta forma de estruturar a agenda de pesquisa auxiliou no processo de orientação, organizando os/as educadores/as por linhas de pesquisa em determinadas áreas do conhecimento. O coletivo de orientadores/as se formou a partir das linhas de pesquisa da agenda e se compôs por educadores/as da universidade e dos/as militantes dos movimentos sociais do campo.

3.5 COMPARTILHAR METODOLOGIAS PEDAGÓGICAS: DINÂMICAS DE PRODUÇÃO DE NOVOS CONHECIMENTOS

Nesta parte reflito sobre o processo de organização metodológica, no sentido político e epistemológico do CAMOSC. Para a consecução deste objetivo dividi a reflexão em quatro partes. Na primeira reflito sobre a mediação pedagógica e trato sobre a alternância entre os tempos de formação como um processo de construção da organização de referenciais para a constituição do trabalho coletivo.

Na segunda parte interpreto a organização política e pedagógica compreendida como a estrutura orgânica que dá o sentido de permanência, isto é, dos elementos do curso que estão constantemente presentes. Cito neste caso, entre outros, os núcleos de base, e compreendo que apesar destas organizações se redesenharem em cada módulo, a estrutura e a função organizacional no transcorrer do curso permanece. A estrutura, neste sentido, não é algo absoluta, mas é a dinâmica constituinte dos processos coletivos. Como expressão desta forma de organização, a formação dos núcleos de base, em cada tempo escola os sujeitos (estudantes) são trocados de forma que a decisão sobre a composição é feita no sentido de aproximar pessoas para compartilhar experiências novas.

Na terceira parte trato dos processos constituintes das relações sócio-epistemológicas. Nesta evidencio e problematizo a interrelacionalidade de tempos educacionais e a interação dos sujeitos cognitivos. Considero as horizontalidades e a dialogicidade para a formação de culturas participativas que representam as demandas e as projeções de momentos e dinâmicas para constituir os conhecimentos, que são socialmente influentes para pensar e desenvolver a organização dos espaços socioprodutivos da economia camponesa.

Na quarta parte tenho como foco a reflexão sobre a configuração dos espaços cognitivos. Nesta tratarei dos locais, tempos e dinâmicas da aprendizagem que proporcionam a elaboração e reelaboração constante do pensamento, através da dinâmica do encontro e desencontro da teoria e da prática. É o movimento do coletivo que se forma e que no compartilhar visões de mundo, experiências, teorias e práticas sociais, o conhecimento é reelaborado e o saber novo se torna significativo para os sujeitos participantes.

3.5.1 Mediação pedagógica: a pedagogia da alternância para os camosquianos

Em primeiro lugar apreendo e exponho o sentido da pedagogia da alternância para os estudantes camosquianos[12]. Visualizo que esta se compõe segundo os aspectos dos tempos e espaços da aprendizagem, numa visão da complexidade; além de evidenciar a alternância como um regime que inclui a autoorganização dos estudantes, o trabalho associado como processo educativo, a democracia como constituição de espaço de poder participativo, a capacidade problematizadora da realidade e a aquisição de conhecimento pertinente, portanto do diálogo de saberes e de experiências.

A alternância se constitui num "fator fundamental para esta formação camosquiana que adquire o fato de ver na teoria e ter a oportunidade de praticar ou pelo menos ver na prática, na nossa comunidade, todo aprendizado obtido em sala de aula" (Regiane A. M. da Silva, MST/RO). A correlação teoria e prática é um dos pilares fundantes da alternância. É a inserção do estudante na sua comunidade, quando problematiza a realidade com o olhar da teoria. Não há um antes e um depois, primeiro aprender a teoria para depois colocá-la em prática. Na alternância há o entrelaçamento entre o aprender a teoria e a prática provocada pela metodologia alternante, que

[12] A expressão camosquiana, é um adjetivo para a ambiência formativa que ocorreu no CAMOSC. Ela adquire sentido no processo de inserção dos estudantes no curso e na medida em que se cria uma identidade coletiva.

coloca o estudante em situações de estranhamento. A realidade que parece natural começa a ser problematizada e o que parece ingenuamente evidente ganha sentido no processo de construção de um novo conhecimento, não mais exclusivamente da experiência cotidiana, ou da ciência, enquanto teoria pura aprendida em sala de aula, mas da simbiose entre a teoria e a prática social e entre a ciência e a tecnologia.

Ocorre o que podemos denominar de alargamento da visão. É o sentido próprio da teoria, que na sua etimologia significa fazer ver. A alternância é um movimento do pensar-fazer e do fazer-pensar inovador, que possibilita a percepção de elementos e de situações, que sem a presença instigadora da teoria, da atitude investigadora do sujeito cognoscente não há um desvelamento da realidade. Em relação a esta didática de aprendizagem, complementa Regiane que "a dinâmica, Tempo Escola e Tempo Comunidade, quando de fato entramos em contato com a comunidade, permite visualizar vários outros aspectos a serem levados em consideração", isto é, a realidade vai sendo descoberta, porque as perguntas que vão sendo feitas, ampliam e inserem novas dimensões da realidade, que apreendidas, geram novos desafios cognitivos, a necessidade de referenciais teóricos, porque a realidade vivenciada na prática se revela instigadora e por isso requer novas respostas.

É neste sentido que a pedagogia da alternância é uma metodologia que dá ao educando a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos científicos adquiridos em sala de aula, promovendo uma integração entre teoria e prática. "A formação intercalada nos criou a possibilidade de sermos mais eficientes. Disponibilização do conhecimento acadêmico, confrontado com a prática, pois ao longo do curso fomos confrontando a teoria com a prática, dentro de uma realidade local, e sempre buscando ser de forma coletiva" (Valter de Souza Mello, MST/DF). A eficiência, no meu entender, está ligada a geração da pertinência do conhecimento, isto é, da ligação e da imersão na realidade. Intercalam-se tempos e momentos que priorizam ou a teoria ou a prática, mas que no processo formativo devem constituir uma totalidade de teoria e prática. E este processo não é um elemento de solidão intelectual, mas de construções compartilhadas em coletivos, que se formam nos espaços da comunidade e nos espaços da universidade.

A expressão realidade local, é para os dias atuais um conceito que revela situações sociais de ambiguidade. Ao considerar os fenômenos contemporâneos de mundialização, deve-se

perceber que o local estará sempre perpassado pelo global. Esta assertiva leva a clarear que a alternância ao enfatizar a realidade local está embutida de conhecimentos gerais e que no local há o encontro dialético entre os conhecimentos gerais e os saberes das experiências. Portanto, para a compreensão e a inserção prática nas realidades camponesas, o conhecimento científico se constitui numa forma gnosiológica que dialoga com outros saberes, que se relativizam no encontro e no refazer-se continuamente.

A inserção está ligada ao tempo comunidade e este é um processo que "proporciona ao educando desenvolver atividades práticas daquilo que vivenciou na teoria. Este momento proporcionou desafios, capacidade organizativa e a possibilidade de discutir teoria e buscar aplicar na prática" (Valdir Alves, MST/RO). A capacidade organizativa está ligada à disciplina de auto-organização, individual e coletiva, dos estudantes, e do saber mobilizar coletividades nas comunidades. O processo de formação para gerar competências políticas e técnicas para a organização social demanda saberes didáticos e pedagógicos que interrelacionam a disciplina e as atitudes pessoais de organização, com os saberes dialógicos e políticos de aproximação e de mobilização de sujeitos sociais desorganizados, para agregá-los e gerar a atitude de organização social.

3.5.2 Organização Política e Pedagógica do Curso

Para discutir a organização política e pedagógica do curso descrevo os núcleos de base, a comissão gestora, a coordenação da turma, a comissão geral e pedagógica, a coordenação político-pedagógica e a Associação dos Estudantes de Agronomia dos Movimentos Sociais (AEAMS). Compreendo que estas dimensões organizacionais representam um complexo de fluxos de informações e de possibilidades de participação e de tomada de decisão. Elas são o encontro/desencontro entre a institucionalidade da universidade e dos movimentos sociais. Configuram as contradições entre as dinâmicas de regulação e de emancipação inerentes às estruturas estruturadas, presentes no Estado, na universidade, assim como nos movimentos sociais, quanto nas estruturas estruturantes[13], isto é, os processos e as organizações que devem ser

[13] Em conformidade com Bourdieu (1996) há a construção de "espaços possíveis". A ideia de estrutura estruturante é complementar na reflexão às estruturas estruturadas. "Esse espaço de possíveis é o que faz com que os produtores de uma época sejam ao mesmo tempo situados, datados, e relativamente autônomos em relação às determinações diretas ao ambiente econômico e social [...]) (p. 53).

inauguradas para as novas aprendizagens e novas organizações tanto em termos políticos quanto nos pedagógicos.

Compreendo que um complexo organizacional, que é formado por institucionalidades diferentes, é um espaço de conflitualidades, porque há intencionalidades e ritmos distintos, bem como é, e necessita ser, um espaço de diálogos, porque os diversos sujeitos sociais devem encontrar um fluxo de comunicação para a construção de um projeto formativo. Sem o fluxo comunicacional entre os sujeitos e as instituições o projeto e as práticas formativas entre a universidade e os movimentos sociais tornam-se impossíveis.

a. Núcleos de base: reconheço em primeiro plano que os núcleos de base são as células de uma coletividade e constituem uma metodologia organizativa que visa a participação ativa e orgânica dos estudantes no curso. Tem como fundamento a exequibilidade da dinâmica da democracia direta. A relevância desta forma de organização é que ela tem um sentido político e pedagógico forte, visando a aprendizagem do exercício do poder participativo. Considero que a cultura política dominante no Brasil do silenciamento e do paternalismo, os processos organizacionais participativos são fontes de aprendizagem da cultura política de inserção compromissada, do exercício substantivo da democracia. A organização dos núcleos de base ocorre através da eleição no grupo por tempo determinado[14] e com a função rotativa de um coordenador e uma coordenadora, um relator ou relatora, considerando os aspectos de gênero, além de outras tarefas que são distribuídas entre os demais em conformidade com as necessidades e os objetivos organizacionais do núcleo.

Para considerar o fluxo entre o núcleo de base e a organização geral do curso, os coordenadores integram a coordenação da turma, estrutura organizacional que discute todas as questões necessárias e pertinentes à organização interna e a vida acadêmica que depois da síntese geral das demandas e das proposições, são repassadas e discutidas novamente nos núcleos de base. Segundo os dirigentes/estudantes, os núcleos de base são uma reprodução da maneira de organização dos movimentos sociais. São grupos coletivos, que constituídos, são importantes para o processo formativo, pois há a oportunidade de um ajudar o outro, tanto no que se relaciona

[14] Os Núcleos de Base tinham os mesmos membros do primeiro dia de um TE ao primeiro dia do próximo TE após a avaliação do TC do módulo anterior. Assim representavam uma estrutura contínua sempre presente, porém com alternância de componentes, fazendo com que estudantes estivessem sempre ativos em um coletivo. A partir dos núcleos de base se constituíam os grupos de estudo e grupos de trabalho.

aos conteúdos da formação acadêmica, quanto a formação política. Também é uma forma de autogestão, de auto-organização, de auto-acompanhamento dos estudantes.

Marcos Chaves, estudante do CAMOSC oriundo do MT, considera que nos núcleos de base "é discutido o andamento do coletivo, em todos os parâmetros do curso, para facilitar a organização, e as coisas não ficar muito dispersos".

Para Cléia Pawlak (MST/PR) os núcleos de base são "espaços fundamentais de aprendizados, especialmente organizativos, onde aprendemos a viver com os demais, construindo novos valores (que não são próprios do sistema capitalista em que vivemos) como participação de todos, tornando-nos sujeitos daquilo em que estamos inseridos, a solidariedade na partilha das atividades, na colaboração com o outro naquilo que ele ainda não sabe, o diálogo entre diferentes saberes e diferentes pontos de vista, mostrando que, em muitos momentos, é preciso ceder ou melhorar os argumentos e a metodologia para demonstrar aos demais o que é mais adequado fazer em cada momento, a eficiência no trabalho, garantindo participação e tempo ócio a todos evitando sobrecarga de alguns, dentre outros".

Para Edite Prates Souza (MST/MG)

> "a forma como a turma está organizada em núcleos de base, tem nos proporcionado o conviver mais próximos, a conhecer e aprender no diálogo, nas conversas e nas contradições de ideias e também nos debates de ordem política. É no núcleo que se aprende que todos fazem parte de um coletivo e que devemos ajudar nas discussões dos nossos problemas e acima de tudo resolvê-los. É no núcleo que dialogamos sobre nosso papel enquanto organização".

Neste sentido, compreendo os núcleos de base como um processo de auto-organização dos estudantes, que têm a proposição e a perspectiva de assegurar a organicidade do coletivo. Constituem-se como um espaço de aprendizado, fundamentalmente de um novo sistema de valores, distintos dos dominantes e correspondentes ao modo de viver capitalista. Desta forma, ressaltam-se valores como a cooperação, a participação, a dialogicidade, a coletividade em detrimento da competitividade, da concorrência, do assistencialismo, do autoritarismo, do individualismo. Ao considerar que a auto-organização é um redesenho das relações sociais, compreendemos que se configura como um aprender constante de novos saberes e de práticas sociais que tem na comunicação dialógica (FREIRE, 1983), na capacidade argumentativa, os fundamentos de construção da sociedade embasados na solidariedade humana.

b) Comissão gestora: espaço deliberativo oficial[15] composto por membros designados para avaliar e deliberar os assuntos administrativos e pedagógicos do curso**.** Os membros eram representantes das instâncias, entidades, órgãos ou setores que tinham responsabilidades no curso, delineadas no Projeto Político Pedagógico, tais como: Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG), Programa Institucional de Educação e Socioeconomia Solidária (PIESES), Coordenação do Campus Universitário "Jane Vanini" de Cáceres, Coordenação Geral e Pedagógica do Curso, Representante da Fundação de Apoio ao Ensino Público Estadual (entidade mantenedora), Representante do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (INCRA/PRONERA), representante dos movimentos sociais do campo e representante dos estudantes. A comissão gestora é um espaço político para tomada de decisões coletivas e de responsabilidades compartilhadas e se configura como o momento final de deliberações no âmbito do curso. Antes das decisões nesta comissão os assuntos já haviam sido debatidos e indicados pelos estudantes e os representantes defendiam as proposições na instância deliberativa. Compreendo que esta estrutura de co-presenças das representações constitui-se uma experiência de co-gestão do processo formativo na universidade, no qual o diálogo, que engloba os consensos e os conflitos, representa a configuração de um espaço de poder decisório democrático inovador.

c) Coordenação Geral e Pedagógica: organização inerente à universidade, composta por dois professores designados pela reitoria para desempenhar as funções político-administrativas e pedagógicas. A coordenação geral é responsável pela formação profissional do agrônomo, e por essa razão deveria esse ser um profissional formado em agronomia, além de desempenhar tarefas burocráticas de ordem financeiro-administrativas. A coordenação pedagógica tem como função visualizar e encaminhar os processos de formação de forma sistêmica, integrando e aproximando os tempos e os espaços de formação, sistematizar experiências e participar dos momentos dessa formação.

Para garantir o processo de construções coletivas, a coordenação do curso assume a prática de fazer reuniões pedagógicas com os professores, anteriores a cada novo módulo, para apresentar o curso, o que o coletivo de formação (professores, estudantes, coordenação pedagógica e administrativa) já tinha construído coletivamente e avaliado para trilhar o que era

[15] Espaço deliberativo oficial, pois representava uma instância necessária para os encaminhamentos dos assuntos do curso para as demais instâncias da universidade. Equiparava-se ao colegiado de curso dos departamentos.

necessário fazer. Neste sentido busca garantir a continuidade da formação, da ligação entre o que se fez, o que se faz e o que era necessário se fazer. Ou seja, como é um processo de construção coletiva há a necessidade de continuamente comunicar o que se produz durante o tempo escola e o tempo comunidade nos diferentes módulos do curso. Por isso é necessário ser reconhecido e relatado o já feito a todos os docentes que desenvolveriam atividades no curso. Por sua vez os educadores devem levar em consideração as construções feitas para visualizar que suas disciplinas alcançam espaços diferentes aos tradicionais (sala de aula) indo além dos espaços da universidade, chegando ao campo, através da organização dos Trabalhos Transdisciplinares (TT), perpassando assim em os tempos e espaços formativos (tempo escola e tempo comunidade).

d) Coordenação da turma: é uma organização dos estudantes composta pelos coordenadores e coordenadoras dos núcleos de base. Tem a função de sistematizar os temas que faziam parte da pauta de discussões e de convivência dos estudantes no coletivo. As demandas e as proposições surgidas nas bases são levadas à coordenação da turma para discussão e deliberação e o encaminhamento para o coletivo. Na coordenação da turma são pautados temas referentes à estrutura administrativa, financeira, de convivialidade da turma, principalmente os que influenciavam no desenvolvimento pedagógico.

e) Coordenação Política Pedagógica: organização dos estudantes que a cada módulo do curso era indicado um homem e uma mulher, considerando os aprendizados de gênero, para serem os coordenadores político-pedagógicos da turma. Esses nomes eram apreciados na coordenação da turma. A função dessa coordenação é fazer o acompanhamento e o diálogo pedagógico entre os estudantes e a Coordenação Geral e Pedagógica do curso, ou seja, fazer a ponte entre os anseios vividos diariamente em sala de aula com a Coordenação Geral e Pedagógica do curso para a busca de possíveis encaminhamentos.

f) Associação dos Estudantes de Agronomia dos Movimentos Sociais (AEAMS): a associação foi um espaço administrativo, político e pedagógico que gerou a possibilidade de promover a organização dos estudantes para o planejamento e o gerenciamento de recursos materiais e financeiros. Forjou uma ambiência organizativa e de diálogo tanto em termos de definição de objetivos, de métodos organizacionais, de técnicas de registros, de atitudes de coordenação e da necessidade política de inserção num coletivo que desafia na capacidade de

falar e de ouvir, isto é, de observar, analisar e de apresentar sugestões de forma ponderada e argumentativa.

Além disso, a associação dos estudantes se tornou um

> "espaço que propiciou a nossa sobrevivência dentro do curso, pois nossos poucos recursos isolados se somavam em busca de um objetivo coletivo, o de que todos teriam a obrigação de chegar ao fim do curso, desta forma deixou claro que a organização em coletivo propicia uma maior autonomia seja financeira ou política, mas que o coletivo tem força maior que o individuo" (André Martins da Silva, MST/PR).

Este depoimento é um retrato das limitações financeiras provindas do PRONERA e da imposição de regras administrativas, que são fatores limitantes, ou muitas vezes impeditivos, para o desenvolvimento adequado dos processos pedagógicos, isto é, do ensino e da pesquisa no curso. No âmbito do CAMOSC, a auto-organização dos estudantes na AEAMS foi um fator determinante para os prosseguimentos dos trabalhos pedagógicos e para a finalização do curso. Ela se tornou um centro de resistência dos camponeses estudantes quando da não liberação dos recursos por parte do INCRA – superintendência do Mato Grosso.

3.5.3 Processos Constituintes das Relações Sócio-epistemológicas

Para discutir a interrelacionalidade de tempos educacionais e a interação dos sujeitos cognitivos, apresentamos a construção e o significado da proposta metodológica dos módulos do curso (PROMET), do diagnóstico sócio-produtivo, da agenda de pesquisa, da elaboração de projetos, e da realização da mística.

a) Proposta Metodológica dos Módulos do Curso (PROMET): é um instrumento de elaboração coletiva com a função de esclarecer os encaminhamentos para cada momento da formação. Como o módulo era composto por TE e TC, construíam-se duas PROMET's (PROMET/TE e PROMET/TC) tendo em comum o que os sujeitos firmavam como objetivo para cada módulo da formação do agrônomo e a garantia da alternância. Configuravam-se por meio da relação dialógica entre a coordenação pedagógica da turma, militantes dos movimentos sociais, coordenação geral e pedagógica da universidade e professores envolvidos no módulo da formação em questão.

A PROMET/TE era elaborada a partir das discussões realizadas durante as reuniões pedagógicas, dos momentos de compartilhamento das experiências entre coordenação do curso e coordenação pedagógica da turma era elaborado um documento que continha a proposta de como se estaria realizando o módulo quanto ao tempo que os estudantes estariam na Universidade e este documento deveria ser apreciado pela turma de estudantes que aprovariam ou não o mesmo. Este documento era orientativo e constavam todas as proposições para o tempo escola, o objetivo do módulo para a formação, etc. Também eram propostos os tempos formativos que desenvolveriam naquele momento na universidade, os horários das atividades, o horário das aulas, as atividades complementares etc., e ainda definição dos núcleos de base.

Já a PROMET/TC era elaborada durante o tempo escola pela coordenação da turma, coordenação político-pedagógica da turma e coordenação pedagógica do curso. Esse deveria ser um documento orientativo das atividades que deveriam acontecer no TC. Neste deveria constar o trabalho transdisciplinar que deveria ser desenvolvido no tempo comunidade e que era pensado pelos professores do módulo da formação no coletivo.

b) Diagnóstico sócio-produtivo: o diagnóstico foi um instrumento sempre presente no fazer formativo, pois se fez e refez constantemente mostrando como as realidades são transitórias**.** Para os estudantes possibilitou aprendizagens significativas principalmente nas "disciplinas que exigiram diagnósticos e análises da realidade, pois ficamos conhecendo mais a base onde trabalhamos e adquirimos novas ferramentas para desenvolver o nosso trabalho" (Ariovaldo Ciriaco, MST/MS), possibilitando a tomada de decisão coletiva dos próximos passos da formação.

c) Agenda de pesquisa: foi um processo coletivo de construção que se deu a partir das experiências compartilhadas de outros cursos do MST, dos diagnósticos realizados nos assentamentos que os estudantes estavam inseridos, da discussão das demandas dos movimentos sociais do campo (MSC), dos possíveis professores orientadores da Universidade e de um seminário de pesquisa, que se constituiu a agenda de pesquisa do CAMOSC. Essa agenda foi organizada pelas demandas reais vindas dos agricultores, dos assentamentos, que se configuraram em linhas de pesquisa que por sua vez correspondiam a um coletivo de professores pesquisadores que orientariam as pesquisas. Essa agenda de pesquisa foi discutida e elaborada no

início do terceiro módulo do curso. A elaboração dos projetos de pesquisa deveria ser individual a partir desta agenda de pesquisa.

d) Elaboração de projetos: durante o terceiro módulo do curso, a partir da agenda de pesquisa e do mapeamento das famílias nos assentamentos que os estudantes estavam inseridos, o primeiro projeto de pesquisa foi elaborado com a ajuda dos professores. O estudante levou esta primeira proposta para o grupo de famílias que visualizou e que poderia constituir uma UPAS (Unidade de Produção Agroecológica e de Socioeconomia Solidária) apresentando-o, discutindo-o e adaptando-o as necessidades. Reelaborou e no início do quarto módulo reapresentou ao seu professor-orientador para as devidas providencias. No início do quinto semestre do curso o estudante qualificou seu projeto de pesquisa em banca avaliadora e após iniciou o desenvolvimento da pesquisa. A cada novo módulo apresentava os avanços/retrocessos aos colegas em momentos organizados para esse fim.

e) Mística: constitui-se num momento de reflexão sobre as situações e condições vivenciadas pela classe trabalhadora em geral e camponesas em especial. É uma formação do pensamento e do sentimento distinto das relações racionalizadoras. Busca na memória das lutas sociais dos/as trabalhadores/as, incluindo suas derrotas e conquistas, a compreensão das relações e dos antagonismos sociais. Ela é significativa no processo formativo porque "nos alimenta para continuar nas fileiras da classe trabalhadora, manter o espírito de indignação contra aqueles que trabalham todos os dias para se manter no poder e na condição de opressores de nossa classe (Edite Prates Souza, MST/MG).

Embasado na educação crítica, que reconhece a existência das classes sociais, a mística relembra e comunica a condição e a situação de classe social. Não é uma construção puramente lógica, mas é um mergulho no sentido dos fenômenos que envolvem as trajetórias de vida dos/as participantes. A mística é um retrato dos momentos em que "é proporcionado a vivência de lutas, com as dificuldades e as conquistas. Este momento proporciona ao educando a vivência do antagonismo de classe e a necessidade da luta e da identificação do sujeito na classe e os desafios para quebrar os paradigmas impostos" (Valdir Alves, MST/RO).

Um método significativo de vivência da mística é a "jornada socialista" que representa uma parada para os estudos dos clássicos da literatura científica e política que envolve as lideranças e os teóricos revolucionários, bem como os acontecimentos históricos geradores de

processos transformadores. As leituras clássicas são acompanhadas pela análise da conjuntura vivenciada pelos camponeses/as, tanto em termos de dominação e exploração, quanto das possibilidades de emancipação social. A leitura dos clássicos, que é sempre pré-definida e realizada antecipadamente, assim como a compreensão das relações políticas e econômicas da atualidade, é acompanhada da interação e da convivialidade dos estudantes, com lideranças dos movimentos sociais e educadores. Torna-se um espaço de convivência em que a prosa descontraída tem como finalidade aproximar as pessoas e aprofundar uma identidade coletiva.

3.5.4 A Configuração dos Espaços Cognitivos

Os espaços cognitivos significam neste trabalho os momentos/tempos de construção de conhecimentos e como tal acabam sendo o desdobramento dos processos constituintes das relações sócio-epistemológicas discutidas anteriormente.

a) Grupos de estudo: os grupos de estudos em tempo escola são compostos a partir dos núcleos de base, para elaboração de trabalhos acadêmicos onde os conteúdos são discutidos, relacionados com a realidade dos estudantes, compartilhando experiências de aprendizados e de aprofundamento dos referenciais teóricos. Este é um espaço possível para fixar melhor os conhecimentos científicos orientados pelos professores,

> "porque cada um (no grupo) é desafiado a pesquisar e elaborar, confirmando a tese de que quem não aprende por si mesmo, não sabe fazer. Ouvir os professores dão noções [conceitos], os estudantes sabem como fazer, como é, mas só aprendem a fazer quando fazem. Isso porque no grupo é possível dividir tarefas e construir coletivamente, aprender a fazer em grupo" (Cléia Pawlak, MST/PR).

Os grupos de estudos para Milaine Souza Lopes (MST/RO) significam a possibilidade da aprendizagem compartilhada. O estudar não é um ato solitário, mas um conviver que amplia e aprofunda conhecimentos. O aprender coletivo é um processo que tem múltiplas consequências. Como afirma Milaine,

> "primeiro influenciaram em minha convivência com outros e em segundo a refletir e a escrever o que eu estava pensando naquele momento sobre determinado assunto. Essa organização permite que ao mesmo tempo em que estamos organizados, desenvolvemos as atividades práticas do curso e o estudo. O conhecimento se constrói com o outro e esses espaços nos proporcionavam conviver com o outro".

Para André Martins da Silva (MST/PR), os grupos de estudo são

> "espaços que proporcionam a ajuda mútua em prol da aprendizagem de todos, fazendo com que desta forma o nivelamento da turma fosse o mais justo possível. Claro que nem todos têm afinidades nos mesmos assuntos, então alguns se destacavam mais em determinadas disciplinas".

É um processo de colaboração e de cooperação na organização do ensino e da aprendizagem. Ter a consciência que os indivíduos não aprendem tudo da mesma forma, no mesmo tempo e no mesmo ritmo, é um reconhecimento importante para a disposição e a atitude de fazer confluir as pessoas e gerar a ambiência de entre-ajuda na aquisição de conhecimentos e na compreensão de teorias e de práticas sociais e tecnológicas.

b) A organização dos seminários: os seminários representaram espaços cognitivos de aprender a se organizar e tomar decisões. Também representou a socialização compartilhada de conhecimentos gerados na formação. Como é evidenciado por Dulcimeire de L. Andrade, MPA/MT: "Seminários nos faziam pesquisar e elaborar a apresentação, levando em consideração que todos da turma consigam absorver os conteúdos", então representa um movimento de aprendizagem individual visualizando como fazer para que o outro aprenda também. Um exercício de aprendizado para ser um agrônomo integrado com o seu locus profissional e realizar um extensão rural significativa para os agricultores. Os seminários "achei esta forma muito interessante porque nos "forçou" a pesquisar, a estudar os assuntos e a apresentá-los para outras pessoas. Talvez o conteúdo em si não tenha sido o mais importante, mas o exercício do método de estudo e de apresentação porque não basta saber, é preciso saber interagir com o nosso público" (Ariovaldo Ciriaco, MST/MS).

c) Tempos de leitura: um dos tempos previstos na PROMET/TE, como parte da agenda diária era disponibilizado 50 minutos para leitura. As obras para leitura eram selecionadas pela coordenação da turma a partir das demandas mapeadas nos núcleos de base,"todo o período do tempo escola é escolhido 50 minutos fora o período de aula para os educandos estudarem matérias das disciplinas, obras clássicas, matérias políticas que vem fortalecer a função do educador popular" (Valdir Alves da Silva, MST/MT), assim, de acordo com as demandas individuais os estudantes faziam suas escolhas.

Os estudantes escolhiam suas obras e deveriam ao ler problematizar a leitura para refletir em seu caderno de campo e apresentar ao coletivo da turma. "Tempo leitura (estudos políticos),

núcleos de base, grupos de estudo são momentos de troca de conhecimento importantíssimos. No curso temos pessoas de idades e vivência bastante diferenciadas, a leitura enriquece o leitor porque cada um/a tem uma forma de interpretar e fazer uma mesma coisa" (Devanir O. de Araujo, MST/MT).

Esse tempo leitura deveria aparecer de forma reflexiva no caderno de reflexão dos estudantes que era um instrumento que fazia parte do tempo de reflexão escrita, importante no processo formativo.

d) Tempo de reflexão escrita: outro momento evidenciado na PROMET/TE. O estudante realizava a reflexão escrita num caderno de reflexão que semanalmente era encaminhado para a coordenação político-pedagógica da turma para leitura. Era um instrumento de reflexão e acompanhamento do processo formativo do educando como expõe Valdir Alves, MST/RO, "o caderno de reflexão era uma atividade que proporcionou ao educando o desafio de refletir sobre o processo e propor algo para discussão. Além de refletir, serviu para que o educando desenvolvesse a capacidade de elaboração de texto que no contexto geral havia muita dificuldade". Também possibilitava "o registro de tudo o que foi feito durante as atividades diárias facilitando a confecção de relatórios e trabalhos" (Dulcimeire de L. Andrade, MPA/MT).

e) Tempos oficinas: a organização das oficinas tinha dois objetivos. O primeiro está relacionado ao compartilhar saberes e técnicas que eram dos próprios estudantes. A partir da constatação que muitos tinham experiências na área agronômica, na organização social, política e educacional, foi realizado um mapeamento das competências internas. Estes saberes eram compartilhados com os colegas e se tornavam momentos pedagógicos significativos da cooperação intelectual. O segundo objetivo está relacionado com a proposição de suprir dificuldades de compreensão de referenciais teóricos e metodológicos desenvolvidos em sala de aula. Neste sentido as oficinas representam "tempos em que foram desenvolvidas atividades, que a turma ainda não teria absorvido os conteúdos conforme necessário. Também fundamental para garantir o desenvolvimento de habilidades individuais e aproveitamento das mesmas para o conjunto da coletividade" (Valdemir Ferreira dos Santos, MST/PR).

f) Formação política dos/as educandos/as: no CAMOSC foram apresentadas desde o seu começo duas demandas formativas que se tornaram os eixos nevrálgicos da condução do processo. Uma diz da formação técnica, isto é, do saber-fazer. Esta formação é buscada para o

atendimento das demandas que emergem do campo produtivo e organizacional da economia camponesa. Para a consecução desta finalidade são realizadas as aulas de laboratório, das observações de campo, das experiências agronômicas, da construção rigorosa da ciência e da compreensão da tecnologia.

A segunda demanda formativa diz da formação política dos/as educandos/as camponeses/as. Esta se torna necessária porque há a compreensão que todo técnico é ao mesmo tempo um agente político. Não há a neutralidade da ciência e da tecnologia. Portanto o/a agrônomo/a ligado aos movimentos sociais camponeses precisa ter uma formação política profunda que lhe possibilita compreender os contextos sociais, culturais e das relações de poder além de influir na organização coletiva dos/as camponeses/as. Desta forma,

> "a formação política cria um campo de diálogo entre o militante técnico e a realidade que é muito diversa e complexa, possibilita a melhor aplicabilidade e o sucesso destas. Buscam ampliar o leque de mecanismos necessários e indispensáveis para que qualquer atividade seja sustentável como um todo e que os sujeitos realmente façam parte da construção desta nova sociedade numa perspectiva solidária sustentável" (Dorvalino Savi Veronezi, CPT/MT).

A formação política tem um significado de construção de um projeto societal mais amplo, de construção de referenciais transformadores. De identidade de solidariedade de classe social. Portanto

> "o educando do CAMOSC além da formação técnica, tem que sair do curso entendendo como funciona a nossa realidade, ou seja, conhecer a política nacional, os parceiros (movimentos sociais, partidos, ONG's), os inimigos (direita conservadora, capitalismo, agronegócio, multinacionais, OMC) e as estratégias e táticas que devemos adotar para enfrentar os inimigos da classe oprimida para alcançarmos o tão sonhado socialismo" (Reulimar da Silva Pereira, MCP/GO).

f) Crítica e autocrítica: momento/tempo também importante e previsto na PROMET/TE, momento em que o coletivo formado por todos os envolvidos no processo formativo (acadêmico e políticos) e de organização da turma eram colocados a avaliar o seu companheiro e a partir da avaliação feita de si pelo outro fazer a sua autocrítica. O objetivo deste era a busca da emancipação dos sujeitos envolvidos a partir da percepção do indivíduo e suas fragilidades e o quanto reflete no grupo maior, como é expresso por Gilson Aparecido Bonfim, MST/MS em relação a crítica e autocrítica:

> "coletividade que proporciona uma vivência intensa entre os educandos, que vão conhecendo uns aos outros e a si próprios. É neste contexto de se conhecer e

> conhecer o outro que acontece o reconhecer a si mesmo que afloram as contradições de convivência social e são essas contradições do cotidiano, mediatizadas por processos de avaliação (crítica e autocrítica) que faz com que eu me perceba no grupo social e que consiga visualizar em mim, ou seja, ter uma espécie de retrato que é desenhado pelas práticas de cada um que possibilita mudar o meu comportamento, o modo de falar, de agir, de intervir em sala de aula, de compartilhar saberes e 'coisas' ".

Para Marcos Chaves, MT, o momento de crítica e autocrítica

> "é um momento em que em toda final de módulo nos reunimos em assembleia, para nós avaliarmos e ser avaliados pelos nossos colegas do coletivo, onde é falado nossos desvios a qual na maioria das vezes não os enxergamos. Em meu caso, que não tive nenhum processo de formação política antes de estar no curso, tudo que aprendi foi de muita importância".

Segundo Edite Prates Souza, MST/MG o

> "processo de crítica e autocrítica tem um papel fundamental, quando este é feito de um companheiro (a) para outro companheiro (a). Este para mim é um processo que tem me feito refletir sobre muitas das minhas atitudes, comportamentos e disposição para mudar porque, apesar de não ser fácil ouvir verdades daquilo que as pessoas veem e pensam sobre a minha pessoa, é sempre um olhar de fora. Estar aberta a este processo é também entender que em um coletivo construo e ao mesmo tempo devo deixar me construir e como a crítica é destrutiva daquilo que a burguesia nos alimenta que são os vícios e desvios de um sistema que nos destrói enquanto seres humanos, estar aberto a este diálogo de construção do novo homem e da nova mulher nos embasa para destruir muitos anti-valores da sociedade burguesa, e isto não conseguimos fazer sozinho."

g) Unidades de Produção Agroecológicas e Socioeconomia Solidárias (UPAS): compreendo que as UPAS são uma estratégia de aprendizagem inovadora que correlaciona a universidade, o professor e estudante, e a comunidade. São espaços/tempos de observação e de experimentação inseridas em lugares naturais. Isto é, os experimentos ocorrem em "laboratórios" em conformidade com as condições reais de produção camponesa. A não artificialização do experimento é um desafio epistemológico que retrata e aproxima a ciência dos saberes práticos dos camponeses e dos valores que orientam as atitudes camponesas no cotidiano.

Um segundo desafio presente nas UPAS é que elas se tornaram uma experiência que contradiz dois movimentos políticos e epistemológicos que afirmam o projeto de sociedade dominante que estão presentes na modernização do campo, ou do agronegócio, e da competição entre os indivíduos, a afirmação da cultura do individualismo. Em contradição a estes projetos afirma a agroecologia e a socioeconomia solidária, isto é, em vez dos agrotóxicos, a compreensão epistemológica da natureza na sua complexidade, da interrelacionalidade dos solos, da fauna, da

flora e das águas. Vinculado à complexidade agroecológica, as UPAS são a expressão da promoção experimental do trabalho associado entre os camponeses. Neste sentido o desafio se amplia, visto que a cultura camponesa tradicional se assenta na organização do trabalho a partir das unidades familiares. A economia solidária afirma a organização econômica supra-familiar, isto é, como é possível a cooperação camponesa além dos limites espontâneos de entre-ajuda? Como conseguir organizar empreendimentos econômicos solidários sem destruir a base organizacional camponesa? Estes problemas sociais e epistemológicos continuam sendo um desafio para ser pensado e experimentado pelos movimentos sociais do campo e pelas universidades.

Mas elas constituíram um espaço relevante de aprendizagem, porque foram

> "durante o Tempo Comunidade e cada um é desafiado a se inserir na sua organização e desenvolver trabalhos pontuais junto às famílias na perspectiva de ir experimentando os conhecimentos na perspectiva da agroecologia e da economia solidária. No acompanhamento destas famílias, surgem desafios concretos com os quais é preciso aprender a lidar e exigem de cada um mais aprofundamentos. Por outro lado, as famílias têm muitos conhecimentos e experiências que nos ajudam a responder a estes próprios desafios, tanto na área produtiva como na área organizativa. Particularmente considero que a criatividade do povo seja uma das mais belas lições que aprendi neste processo de acompanhamento das UPAS" (Cléia Pawlak, MST/PR).

Além disso, as UPAS

> "tinham o objetivo de levar os educandos (no caso a gente) a se confrontar com a realidade em que vivemos, conhecer as necessidades da nossa base, seja assentado ou agricultor familiar ao longo do processo do curso, bem como exercitar o conhecimento adquirido com as aulas em sala de aula. Este processo para meu aprendizado foi de extrema importância, me permitiu ter um maior contato com as necessidades dos assentados, o exercício do conhecimento obtido na teoria, e a oportunidade de errar nas experiências para a partir daí trabalhar outras alternativas de fato eficazes conforme as necessidades dos agricultores. Para mim este processo, mesmo que em muitos momentos falho e com algumas observações a dar, é muito construtivo, o aprendizado foi muito grande" (Regiane Aparecida Moura da Silva, MST/RO).

h) Tempo sala de aula ou tempo disciplina: a carga horária variou de módulo para módulo de acordo com o Projeto Político Pedagógico do CAMOSC. Este momento foram utilizadas várias metodologias para a efetivação da aprendizagem coletiva, além, da organização dos processos de ensino e aprendizagem aplicadas no decorrer do curso e estas foram muito importantes e influenciaram na aquisição de novos conhecimentos não só pelos estudantes, com também para os professores que lá ministraram aulas. Quando um professor optava por ministrar

uma disciplina num curso diferenciado, como é o caso do CAMOSC, precisa "apreender" a proposta curricular deste curso, ou seja, precisa estar aberto para discutir o processo formativo e assumir o papel de um dos sujeitos responsáveis por essa formação. O professor precisa considerar que o processo formativo é dialético e que é fruto de uma construção coletiva e se (re)faz de diversos espaços. É necessário que o professor visualize o objetivo desta formação, a matriz curricular como um todo, compreendendo-se nessa formação, como sujeito que refletirá sobre os conhecimentos científicos que serão tratados ali em diálogo com os saberes do cotidiano que os estudantes trazem consigo.

i) Aulas práticas de campo: foram momentos do Tempo Escola que possibilitaram ao estudante o relacionamento entre a teoria e a prática. Essas aulas práticas foram desenvolvidas em assentamentos da região de Cáceres/MT como parte do planejamento dos professores das disciplinas ou nos laboratórios do Campus Universitário Jane Vanini de Cáceres. Essas aulas práticas durante o tempo escola na presença dos professores eram reproduzidas pelos estudantes em seus assentamentos, nas UPAS: "um grande exemplo desta prática está na proposta metodológica do curso onde podemos desenvolver ações diretamente com os produtores camponeses de nossas comunidades, o caso das UPAS, foi nossa escola da prática" (João Batista Morais de Lima, MST/MS).

Nos tempos comunidades as aulas teóricas e práticas deveriam ser problematizadas, sendo

> "o espaço onde podemos aplicar na prática os conhecimentos adquiridos em sala de aula, manter as relações entre comunidade/assentamento e universidade, é onde temos dúvidas e estas podem ser socializadas e debatidas entre educadores e companheiros da turma, bem como, a diversidade de experiências em função de diferentes regiões e culturas existentes no curso" (Dorvalino Savi Veronezi, CPT/MT).

4 IDENTIDADES DOS SUJEITOS SOCAIS DO CAMPO

4.1 TRAJETÓRIAS DE VIDA E A LUTA PELA TERRA

4.1.1 Narrativas de Histórias de Vida e as Perspectivas de Oito Camponeses/as Estudantes

As narrativas de histórias de vida são fontes de informações que expressam a visão de mundo, as ações humanas, os sentimentos subjetivos e as condições objetivas de pessoas que olham, avaliam a sua existência e se dispõem em evidenciar os fatos e os seus sentidos, que formam uma totalidade de fenômenos, que tecidos e conectados produzem significados tanto para a vida individual quanto para uma determinada coletividade. A significação da individualidade para a coletividade ocorre num processo dinâmico de transposição de ações e de construções, nas quais os indivíduos vão percebendo as relações que a existência particular tem com as formas estruturais e organizacionais da existência social.

Freire (1982) faz uma distinção entre estar *no* mundo e *com* o mundo. O sentido de estar *no* mundo é uma simples presença, sem uma capacidade avaliativa e uma narrativa volitiva, que perceba os diferentes contextos econômicos, políticos e culturais que configuram a existência. O estar *com* o mundo é a existência inserida, participativa, é o saber avaliar criticamente as estruturas e as relações sociais. Um saber que é aprendido no movimento da práxis, na conjugação da prática e da teoria, que é geradora de consciências perceptivas das contradições sociais e geradora de consciências conceptivas das necessidades humanas de ações participantes em movimentos e dinâmicas organizacionais promotoras de transformações sociais. É neste sentido que Freire conclui: “existir é, assim, um modo de vida que é próprio ao ser capaz de transformar, de produzir, de decidir, de criar, de recriar, de comunicar-se” (1982, p. 66).

A história de vida narrada é uma fonte de pesquisa que traduz o processo de formação social das mentalidades, das consciências e das experiências, que implicam as relações sociais que se iniciam na constituição dos valores éticos, nas práticas de trabalho, na moral da educação no âmbito da família. As relações são ampliadas e se estendem para as vivências societais que demonstram as contradições sociais das estruturas de desigualdade social, de exploração e de

dominação. É um estar com o mundo que se insere e constrói movimentos sociais, proponentes de projetos transformadores, mas que traduzem da mesma forma a reação dos adversários das transformações. Ao tempo em que as histórias de vida de sujeitos sociais que estão *com* o mundo explicitam a luta pela terra, as conquistas de espaços de educação, de modificação de estruturas de trabalho e de organizações culturais e econômicas para promover a cooperação social, há contraposições violentas que tentam impedir as possibilidades de avanços para a construção de existências sociais solidárias.

São as diversas e contraditórias existências que constituem os valores e as disposições das pessoas. A "estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre a história individual e a história social" (VYGOTSKY, 1994, p. 40). A conclusão de Vygotsky, a partir de suas pesquisas para explicar a formação social da mente, é relevante quando se inclui a ideia que as histórias de vida são constituídas de dinâmicas valorativas individuais implicadas em contextos que traduzem a história social de determinados grupos, no nosso caso, os/as camponeses/as. Desta forma, infiro que há uma conexão entre o fazer-se sujeito pessoa, e o fazer-se sujeito político coletivo, de estar em sociedade e de inserir-se nos movimentos sociais camponeses e dedicar-se na organização de lutas para a conquista da terra. A luta pela terra é a história social de camponeses historicamente excluídos, dominados e explorados, percebem-se e constituem uma "mente social" que os faz decidir estar *com* e poder promover a inclusão, as relações de trabalho associado, a participação democrática e autogestionária.

É com o objetivo de gerar a evidência empírica das conexões entre as histórias pessoais e as histórias sociais que apresento narrativas de histórias de vida que constam de trajetórias que explicitam percepções e valores morais nas famílias, de atitudes políticas em relação às estruturas agrárias e da luta pela terra, das práticas sociais de organização de movimentos sociais camponeses, de empreendimentos econômicos solidários, da construção coletiva de referenciais da educação do campo e de perspectivas de desenvolvimento da economia camponesa com base na agroecologia e na cooperação.

As narrativas elucidam a complexidade das existências humanas no campo, as resistências camponesas, as proposições e as construções de referenciais teóricos e de práticas sociais de consolidação das organizações camponesas. As narrativas são de estudantes que

participaram do processo de formação no CAMOSC, são militantes em movimentos sociais do campo e que tem uma presença marcante em suas comunidades no sentido de inserir-se em coletivos que visam a transformação social.

Para a escolha destes estudantes estabeleci como critério a localização em regiões geográficas diferentes, experiências pessoais distintas, o meu contato e a minha observação direta em campo das experiências de vida. As narrativas são de estudantes que estão nos Estados do Paraná, do Mato Grosso do Sul, do Mato Grosso e de Rondônia. Traduzem a vivência em família, nas mobilizações camponesas, em assentamentos de reforma agrária, em organizações de produção e de educação que configuram as práticas e os projetos dos movimentos sociais do campo.

As pessoas que narraram suas histórias de vida e que participaram da pesquisa são: 1) Cléia Pawlak do Estado do Paraná, 2) Gilson Aparecido Bonfim e 3) João Batista Morais Lima do Mato Grosso do Sul, 4) Valdir Alves de Rondônia, 5) Dorvalino Savi Veronezi, 6) Marcos Chaves, 7) Valdir Alves da Silva e 8) Devanir Oliveira de Araujo do Mato Grosso. Estas oito pessoas foram escolhidas, entre outros estudantes do CAMOSC que narraram, porque representam para a minha análise uma síntese de situações que configuram as diversidades de condições de vida e que são geradoras de atitudes e de opções que vão delineando tanto a vida no sentido particular quanto das convivialidades sociais.

As questões que demonstro é quem são os sujeitos sociais do campo? Como se formam? Qual a perspectiva em relação à família? Como estes sujeitos sociais se envolvem na resistência e na construção de experiências nos movimentos sociais do campo e se constituem militantes? Como a vida pessoal e social vai deixando marcas, percepções e forma um pensamento no sentido sociológico e político, que induz avaliações da realidade socioeconômica do campo e é geradora de atitudes políticas de pessoas que vão se formando a partir das realidades das vidas em família e nos movimentos sociais? É interessante perceber nas narrativas o significado da terra para os/as camponeses/as. Como se estruturam as opções em relação aos processos produtivos, quais são as percepções e as noções de necessidades e como estas estão simbolizadas na organização da família camponesa. Tanto que ao decidir pela migração, ou pelo ingresso no movimento social que luta pela terra, há um sentido forte, como gerar as condições adequadas para o bem viver da família? Está vinculada a esta ideia a tendência ao trabalho não subsumido

ao capital, ou mais diretamente, ao trabalho não assalariado, por isso aquele que assegura a autonomia de decisões da organização da vida econômica camponesa.

As proposições de resistência estão profundamente associadas às lutas sociais pela educação, ou da necessidade de constituição de uma cultura de ciência, de tecnologia e de conhecimentos próprios da campesenia que configuram, além das buscas incessantes pessoais, uma decisão político-cultural para o fortalecimento e a consolidação da vida social e gnosiológica camponesa. Compreendo desta forma que as vidas pessoais não se dissociam das perspectivas coletivas. A inserção política nos movimentos sociais e a construção de espaços sociais para o desenvolvimento da formação e de processos educacionais são complementares na direção de consolidação de possibilidades de uma vida particular de melhor qualidade quanto da constituição de condições coletivas de construção de meios e de processos para o bem viver das coletividades camponesas.

Para demonstrar estas ideias apresento a história e a trajetória de vida de oito estudantes camponeses/as que fizeram o CAMOSC.

4.1.1.1 Do Estado do Paraná a Trajetória de Cléia Pawlak

Exponho a narrativa de Cléia Pawlak que nasceu em Ponta Grossa no Estado do Paraná, no dia 10 de outubro de 1982. É a primeira filha do casal de pequenos agricultore*s*, Edmundo Pawlak e Sofia Broniski Pawlak, descendentes de poloneses e ucranianos, respectivamente, residentes no município de Cândido de Abreu na região Centro do Estado do Paraná.

Narra Cléia que quando os pais se casaram, em seis de janeiro de 1982, seu pai trabalhava no terreno de seus avós cuidando das lavouras e das criações e estes [os avós] cuidavam de um mercado (chamado "bodega", na época) juntamente com outros filhos. Sua mãe também era filha de pequenos agricultores, mas bem menos capitalizados. Por ironia do destino, afirma Cléia, uns dois anos antes do casamento de seus pais, o pai da mãe dela, que era alcoólatra, foi morto a facadas por um homem desconhecido, depois de ter bebido à tarde inteira na "bodega" do pai de seu pai. Por esse fato, a família da mãe era contrária ao casamento dos dois. Depois de um ano de namoro contrariado, os dois fugiram.

Após a morte do avô paterno, a família dividiu as terras e seu pai herdou seis alqueires de terra relativamente fracos na várzea de um riacho, mais a casa da família. Ali trabalharam bastante, cultivando feijão e milho e outros produtos e criando porcos e galinhas para autosustento, vendendo o excedente. Mas era pouca a terra própria cultivada. Então arrendavam outras áreas dos fazendeiros para plantar especialmente milho que era vendido para adquirir outras coisas que não se produzia ali. O pai também trabalhava de carpinteiro nas épocas de entressafra.

Neste espaço, foram 11 anos de vida da família que compreendia o casal, Cléia, a depoente, Cristiane, a irmã que é dois anos e meio mais nova e Clever, o irmão que nasceu em março e 1990. Narra Cléia que entre a Cristiane e o Clever a mãe teve um aborto espontâneo por dificuldades de acesso à médico. Lembra que a vida nunca melhorou, pelo contrário, as produções reduziram bastante, passaram períodos de sérias crises, o pai adoeceu nos últimos quatro anos com depressão, gastando muito com remédios e consultas, a mãe não conseguia segurar sozinha as pontas. Logo todos da família adoeceram de hepatite, então o desânimo era geral. Além de uma seca forte afetava a região.

Por acaso apareceu um cara comprando terras porque vendeu as suas e tinha que sair logo e não estava encontrando outra. Ninguém da família contestou a ideia da venda. Logo fizeram o negócio. Cléia afirma que o pai ficou bastante preocupado, e até desesperado para encontrar outro lugar acabou comprando uma chácara de 3,3 hectares encostada à cidade do próprio município. Ela havia completado 10 anos quando mudaram. Na lembrança que tudo era festa.

A vida não foi fácil. Ela e a irmã cuidavam do irmão, e depois da Cláudia, outra irmã que nasceu em 1994, e cuidavam de alguns serviços da casa enquanto os pais trabalhavam fora, ora de empregados, ora como autônomos, ora na chácara. Seu pai foi pedreiro e carpinteiro, serrador, bóia-fria, faxineiro, feirante de hortaliças e, atualmente, voltou a ser pedreiro. Sua mãe lavadeira, empregada doméstica e, finalmente, costureira, onde atua até hoje.

Em 2002 nasceu o irmão caçula Clóvis. Atualmente os pais trabalham muito, e os irmãos também, mas já tem mais estabilidade. Naquela época trabalhavam muito, mas a vida continuou difícil por muito tempo. Narra que ela e a irmã começaram a trabalhar fora também, de doméstica, babá, e fez estágio de seis meses como auxiliar administrativo no colégio onde cursou

os três anos do ensino médio. Avalia que foi uma ótima experiência que determinou muito do que faz atualmente.

Apesar de todas as dificuldades, seus pais nunca permitiram que saísse da escola ou relaxasse nos estudos. Por outro lado sempre gostou de estudar, ler e pintar. Era bastante introvertida. Quando criança brincava muito com os colegas e era até animada, mas na adolescência, ficou mais calada e introvertida. Tinha dificuldades de enfrentar os desafios que a vida ia oferecendo. Para fugir disso lia muito e trabalhava. Enquanto estudava, no período que ficava em casa aprendeu a costurar, cultivava horta, cuidava dos animais e das tarefas de casa. Isso favoreceu a aceitação dos empregadores mais tarde e a atitude atual também. Sentia a vontade de estudar mais, fazer faculdade, primeiro de veterinária, depois de agronomia. Juntando a parte prática do dia-a-dia, também existia a preocupação pelos que não tinham trabalho, casa e comida. Pensava em ser agrônoma para ajudar o povo que não sabia plantar, a aprender e ter o que comer. Cléia lembra que foi mais tarde que entendeu que não é porque as pessoas não sabem plantar e por isso não comem, existem muitos outros fatores, mas na época não tinha nem noção disso. Esse pensamento a levou para um caminho que hoje considera muito idealista, mas que também a ajudou a ser o que é. Em 2001, completado 18 anos e concluído o ensino médio, foi para um convento em Ponta Grossa.

Como a família era muito religiosa e pelo jeito introspectivo, foi levada a acreditar que tinha jeito de freira. Participou de muitos encontros vocacionais e foi se convencendo disso até chegar lá. Viveu no convento por dez meses e logo foi percebendo que as coisas não eram bem assim como acreditava. Não tinha nenhuma noção das teorias sobre o capitalismo, mas sentia que ali não era um espaço de solidariedade como acreditava que fosse. Foi descobrindo a "crueza do sistema" ali, e até procurou outra congregação, mas não deu certo e teve que voltar para casa. Não era o que queria, mas não tinha outra opção no momento. Diz que se decepcionou com a vida, com a sociedade, com a dureza do mundo. E se deprimiu, passou um tempo ruim, diga-se de passagem, relembra.

Apesar disso, "acho que ainda acreditava na vida", afirma. Passou um tempo em casa, continuou a participar das atividades da igreja e uma delas foi a Missão Jovem da Pastoral da Juventude Rural que um padre mais engajado nas lutas sociais organizou. No começo só ia ver, não atuava, mas aquilo chamou a atenção. Falavam de capitalismo, de agricultura camponesa, de

agroecologia, de reforma agrária e outros assuntos misturados com uma discussão mais acessível de igreja, não da elite, mas do povo. Explicava uma série de coisas que via e não entendia por que acontecia e nem de onde vinha. Mas era o começo.

Começou a trabalhar de confeiteira num supermercado. Continuava sem muitas teorias que explicassem, mas logo se deu conta da exploração que viveu ali, pelo pouco que ouvira nas atividades da missão jovem. Adoeceu mais e não conseguiu continuar trabalhando. Mas não acreditava nos médicos porque sabia, por conta própria, ninguém conta isso, que não estavam interessados em lhe curar, "eu sentia isso", afirma. Então conheceu o método do bioenergético, das terapias alternativas, foi ótimo. O tratamento foi longo, mas a saúde voltou e o ânimo também. Começou a ver a vida de outro ângulo, apesar de muito ingênua ainda.

No final do ano participou ativamente da segunda fase das atividades das missões jovens e quis se inserir no grupo mais atuante da pastoral, mas o grupo era fraco de entendimento e não foi muito adiante. Participavam, Cléia e a Cristiane, destas atividades, aliás, "foi ela quem começou primeiro e me levou e hoje está bastante afastada" relembra. Continuaram atuando no grupo de jovens da cidade. Também se filiou no Partido dos Trabalhadores (PT) e participou de uma associação de artesãos. Em 2003 acompanhou a fundação de uma cooperativa de crédito pelo Movimento dos Pequenos Agricultores e ali se colocou a demanda de gente para fazer um curso técnico com ênfase em Agroecologia. Nestas alturas ela já estava procurando um curso nesta linha. De toda maneira, queria estudar e trabalhar com a agricultura e com gente, ou melhor, com a gente da agricultura, não dos fazendeiros, mas dos pequenos. Estava convencida, não com a clareza de hoje, mas convencida, avalia, de que era esta que deveria ser fortalecida. Aceitou logo, antes que aparecessem outros. Tinha sede de coisa nova. Foi tudo muito rápido. Em 16 de julho de 2003 chegou ao Centro de Desenvolvimento Sustentável e Capacitação em Agroecologia (CEAGRO) para o curso de Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia, em regime de alternância. A família não fez gosto por isso, como quando foi para o convento, principalmente por ser um centro do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). "Brigamos muito, mas hoje sei que é porque não conheciam a luta. Ainda hoje tem resistência ao movimento, mas já não contrariam minha decisão" afirma.

Continuou no curso em nome do MPA ou da PJR, mas não tinha pertença. Voltou à comunidade por duas vezes, mas não obteve muito apoio. Um ano depois participou de uma

equipe que fez trabalho num acampamento no Rio Grande do Norte. “Foram dois meses de trabalho que me conquistaram”, declara. Dali em diante, passou a se declarar militante do MST. Voltando ao curso, foi convidada a contribuir com as atividades no Centro, onde permanece até hoje. Ali atua nas atividades da educação, produção e pesquisa, organização política e, ultimamente, na administração. Indica que se identificou profundamente com a ideia de vida coletiva que existe na organização. Ao contrário da vida no convento, no Centro a vida não é fácil, mas não se negam as contradições, ao contrário, afirmam-se porque são necessárias para a formação e se discute mais profundamente porque há tantas desigualdades.

A vida ali [no CEAGRO] também não é simples. Exige bastante, dedica-se muito ao trabalho, também adoeceu, mas o “idealismo” diminui a doença a cada dia, forma-se a cada dia, é sempre mais em convivência com os companheiros/as e nas lutas, tanto que se sente cansada, muitas vezes, mas animada a continuar sempre, seja ali ou onde for. E finalmente estando no Centro teve a oportunidade de cursar a faculdade de Agronomia com ênfase em Agroecologia na UNEMAT, em Cáceres no Mato Grosso, para onde foi dia 16 de julho de 2005. “No curso muito coisa se clareou para mim, aprendi muito. Engajei-me mais na luta”, afirma.

Atualmente continua no Centro. Ainda no curso teve muitos percalços, “casei-me com um rondoniense, companheiro de turma, mas vivemos muito tempo separados porque continuamos cada um com as atividades na base”, informa, e isto com exceção do período em etapa e de oito meses que passaram juntos no Centro, “onde ele não se acostumou e retorna para seu estado”. Ilustra que já viajou por muitos estados do Brasil em atividades e fez uma viagem internacional para conhecer a experiência das Cooperativas de Modragon, no País Basco, com a qual o MST tem parcerias e desenvolvem um projeto que promete ser um marco na luta do MST na região, no estado do Paraná e a nível nacional, na perspectiva da economia solidária. “E assim vou seguindo a vida em movimento”, conclui.

4.1.1.2 Do Estado do Mato Grosso do Sul as Trajetórias de Gilson Aparecido Bonfim e João Batista Morais de Lima

Gilson Aparecido Bonfim nasceu em oito de novembro de 1976, no município de Fátima do Sul, Mato Grosso do Sul, primeiro filho de uma família de sete irmãos do Sr. José do Bonfim

e da Sra. Maria de Lourdes Galvão. Família de origem camponesa que teve como base principal a atividade de produção agrícola como meeiros de grandes fazendas, posteriormente arrendatários de terras na região de Fátima do Sul para o desenvolvimento da produção de algodão, feijão, milho e etc.

Devido às dificuldades econômicas de seus pais desde cedo, a partir dos dois anos de idade, foi morar com a avó materna Sra. Laura Severina da Silva a quem tem o orgulho e a honra de chamar de mãe, lembra, pois toda a sua formação inicial tanto do ponto de vista escolar quanto moral foi concedida, conduzida, auxiliada pelo seu processo de educação ao se "criar" durante este período de sua vida que foram de vinte anos em sua inestimável companhia, afirma emocionado.

Passou toda a infância e adolescência morando em companhia da avó no município de Vicentina, onde pode estudar até concluir o ensino médio sendo este um curso profissionalizante em Técnico em Contabilidade. Nunca foi uma pessoa de muitas amizades como eram os demais da escola e colegas que conheceu. Afirma que teve, neste período, dois grandes amigos, com quem dividia as angústias e os segredos.

Com o término do ensino médio permaneceu e vivenciou um período de incertezas sobre o futuro, ou seja, o que iria fazer da vida. Tentou alguns trabalhos na cidade em supermercados, empresa de ônibus, mas não se sentia bem. Realizou alguns concursos públicos sem resultados.

Neste intervalo seu pai havia conseguido uma boa safra de algodão e o preço estava muito bom de modo que conseguiu comprar uma chácara numa linha chamada "Caraguatá". Era uma área pequena onde iniciou uma atividade de produção de leite. Neste período houve, portanto uma maior aproximação efetiva do Gilson com seus pais "o que estava se tornando para mim muito importante uma vez que estava mais próximo dos meus irmãos e irmã" relembra.

No ano de 1987 o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) realiza no Estado do Mato Grosso do Sul um dos primeiros assentamentos. Afirma Gilson, "é claro fruto da luta dos trabalhadores e trabalhadoras Sem Terra, chamados neste período de 'brasiguaios'", pois eram famílias brasileiras que viviam no Paraguai e que estavam num processo de retorno ao Brasil devido as imposições do governo paraguaio. Este assentamento foi realizado no município de Ivinhema com o nome de Assentamento Novo Horizonte, que posteriormente originou o município de Novo Horizonte do Sul.

Em 1992 o seu pai, após algumas visitas ao assentamento, decide vender a chácara em Vicentina para comprar um lote (sítio) no assentamento em Novo Horizonte do Sul. Ainda neste ano toda a família se muda para esta nova realidade. “Evidentemente que eu ainda permaneço com a minha avó, mas passo a visitá-los com maior frequência”, relembra.

No início de 1999, numa de suas visitas à família, estavam no município um grupo de rapazes desenvolvendo um trabalho de organização de famílias para a realização de uma ocupação de terra na região. E como o Assentamento era fruto da luta pela terra havia um grande número de filhos e filhas de Assentados da Reforma Agrária que já estavam na condição de Sem Terra.

Em 17 de abril de 1999, um grupo de 1.500 famílias ocupou a Fazenda Angical no município de Novo Horizonte do Sul e “eu era uma das tantas pessoas que ali estavam depositando toda uma história de vida e de sonho para o início de uma nova forma de luta em vista da dignificação da vida”, afirma Gilson. “Uma luta sim para a melhoria de vida do indivíduo (sujeito), mas que não poderia ser travada por um só ser, mas sim por um conjunto de sujeitos (um coletivo) de famílias, que iniciavam ali uma nova etapa de suas vidas” avalia, demonstrando a concepção e as razões da luta pela terra.

Relembra que o início do acampamento foi muito difícil devido a sua inexperiência, tanto do ponto vista da compreensão do que significava aquela ação (ocupação), quanto a forma (maneira) de viver diante daquela realidade de acampamento, “com toda a sua complexidade que tem como base a divisão social do trabalho em vista da organicidade interna do acampamento para a execução de tarefas práticas do cotidiano e da luta pela terra”.

Todo o período de acampamento, desde abril de 1999 até junho de 2006, ou seja, foram sete anos de luta no acampamento que iniciou com 1.500 famílias acampadas e que foram apenas assentadas 365 famílias. Este total sistematiza Gilson, corresponde há 24,33% do total de famílias com uma perda na forma de desistência e outros fatores de 75,67%, “o que significa que o processo de Reforma Agrária neste nosso país é ineficiente, e que a morosidade para a consolidação dos assentamentos leva inevitavelmente há um grande número de famílias a desistirem da luta, deixando de lado o sonho que tanto foi almejado. E é esse fator o grande desafio do MST para fortalecimento de sua base tanto acampada quanto assentada, no sentido de

pressionar para que o tempo necessário de luta entre acampamento e assentamento seja o mais breve possível".

Nestes sete anos de acampamento se dedicou a fazer uma das tarefas que mais gosta, que é estudar, e teve a oportunidade de realizar um novo ensino médio, também profissionalizante, agora de Técnico em Administração de Cooperativas (TAC), que é realizado pelo MST no Rio Grande do Sul, no Instituto de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA). Foram 03 anos de estudos, alternados entre Tempo Escola e Tempo Comunidade, e afirma Gilson que "costumo dizer aos companheiros que foi este período da minha vida um dos mais importantes, pois é neste ambiente que vou me dar conta e/ou me perceber como um ser social que tem um grau de importância dentro da minha própria vida e da vida de nossa organização, por mais conflituosa que sejam as nossas relações e nelas e com as contradições delas (próprias) que nos fortalecemos como individuo (sujeito) e coletivo (coletividade)".

É também na realização deste curso que conhece uma das pessoas também mais importantes da sua vida que é a sua companheira Cleciane, que na época fazia o curso de Pedagogia da Terra. Declara Gilson, "eu a admiro, pois foi muito corajosa ao optar em vivermos juntos, por ter deixado seus familiares, seus amigos, sua terra para viver um amor longe, num lugar desconhecido. Sei que como todo casal há conflitos e por vezes discordâncias, mas o seu ato, a sua postura, essa jamais será esquecida por se tratar não apenas de uma decisão, mas de uma prova de amor!!"

Com o término do curso, foi morar com Cleciane, em Sidrolândia (MS), especificamente no Centro de Formação e Capacitação Geraldo Garcia, mantido e ligado ao MST. O objetivo era de contribuir com a organização do centro, tanto nos aspectos de realização das experiências produtivas, acompanhamento aos cursos e ajudar na administração do mesmo. Este trabalho de forma mais efetiva na organização foi importante para que fosse aplicando na realidade os conhecimentos adquiridos no curso. Após um ano nesta atividade já havia por parte do Setor de Produção do MST a proposição do Curso de Bacharelado em Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo a realizar-se em parceria com a UNEMAT (Universidade do Estado de Mato Grosso).

Neste intervalo de tempo a tarefa que foi atribuída ao Gilson pelo coletivo do Setor de Produção era de coordenação da frente de Formação e Capacitação do Setor, tendo como eixo

central a cooperação agrícola, modelo de assentamento, linhas de produção, agroecologia, etc. Foi um trabalho muito importante na formação, pois possibilitou o desafio de aprofundar os conhecimentos sobre a organização dos assentamentos de forma geral. Mesmo com todas essas atividades da militância era importante preparar-se para o que vinha pela frente, que era a produção da existência de recém constituída família e o curso de agronomia, aponta.

No ano de 2005 foi realizado na Empresa Matogrossense de Pesquisa, Assistência e Extensão Rural (EMPAER-MT) em Cáceres a etapa preparatória para o Curso de Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo, consolidando ali dois anos de negociações entre MST/INCRA-MT/UNEMAT. Afirma Gilson que "este evento se tornou um marco muito importante na luta dos trabalhadores, pois, simbolizava não apenas um curso de nível superior para filhos de assentados, mas a ocupação do latifúndio do saber, uma vez que este era específico, com a cara do campesinato e para o campesinato e não ao agronegócio".

Já em 2006 foi realizado o vestibular e a primeira etapa do curso. Ao retornar da primeira etapa do curso, no mês de junho de 2006 os lotes (sítios) do Assentamento 17 de Abril foram entregues e Gilson foi assentado no lote de número 606 da comunidade 03 (Terra Viva). E é partir deste momento que se inicia uma nova etapa, agora com o foco na organização da unidade familiar, com todas as dificuldades que um assentamento novo pode encontrar, mas com grande entusiasmo por ver que os sete anos de luta valeram e valem a pena, pois proporcionam a possibilidade de uma nova forma de entender e viver a vida, afirma.

Em 24 de agosto de 2006 teve um dia de "plena felicidade, pois vinha ao mundo a minha querida filha Yanara Danielle e eu me senti tomado por uma grande emoção, e a cada dia que passa me encanto cada vez mais por ela e por minha família". Afirma Gilson, "daí em diante as questões foram acontecendo de forma mais rápidas podemos dizer assim: O curso se encontra no seu sexto tempo comunidade [tempo desta narrativa] com todas as dificuldades que existiram, a organização da unidade familiar avançou dentro das condições existentes e temporariamente se sente satisfeito com a mesma, o assentamento de forma geral vai criando referencias e se solidificando".

Na época desta narrativa, estávamos por fim no final de 2008 e Gilson acredita que todo este processo vivenciado até hoje o ajudou e o possibilitou a ser o sujeito de que é hoje, "dotado de muitos limites, apresentando muitas vezes desvios próprios da forma de organização dos

camponeses, mas convicto de que o verdadeiro agente da formação humana é o tempo e as relações que este estabelece com o meio, e, é este meio o coletivo de luta, de estudo, de vida que nos ajuda a ser a cada dia mais humano, compromissado não apenas com a mudança da condição de vida de um sujeito, mas com a mudança em vistas do todo, da sociedade, da natureza, das relações sociais, de um mundo novo". Gilson acredita sempre que é possível mudar a cada dia um pouco, para uma verdadeira transformação coletiva.

A contagem da trajetória de vida de João Batista Morais de Lima inicia no ano em nasceu e se estende até os dias de hoje. Foi em 1981, como diz João, "ano muito especial da minha vida, ano em que nasci." Foi na cidade de Altônia no Estado do Paraná no dia 17 de janeiro às 19h e 20min horário de Brasília. Nesta localidade viveu por alguns meses, pois a família já estava morando no município de Mundo Novo Mato Grosso do Sul com os avôs paternos.

Ano de 1983 foi na concepção de João, um ano de muita coragem e força de vontade de seu pai, quando decidiu sair de junto de seus avôs e ir para um barraco de lona, sem conhecer como funcionava a luta pela terra naquela época. Foi participar de um dos maiores acampamentos da história do MST no Mato Grosso do Sul, com mais de 1200 famílias. Foi também a primeira maior ocupação de terras do estado, a Fazenda Santa Idalina, no município de Ivinhema. Hoje, no local da ocupação está o município de Novo Horizonte do Sul com uma população de 15 mil habitantes. No período das lutas pela terra empreendida por seu pai, os filhos permaneceram com os avôs, e somente seu pai foi à luta, "não deixou ir toda a família, até por que minha irmã tinha apenas um aninho."

Em 1984 toda a família foi morar no assentamento "provisório" realizado pelo governo de Mato Grosso do Sul, com o nome de Padroeira do Brasil. Este provisório durou sete anos, até encontrar outra terra, após muitas lutas, mobilizações, encontros do MST para debater os problemas, a organização e as experiências conquistadas.

Como indica João, em 1989, "em tempo de lutar pelo que queremos", seu pai foi para um acampamento organizado pelo MST no município de Anastácio-MS onde a propriedade da RFFA S/A de 4.321,02 ha estava sendo utilizada para a exploração de madeira para dormento e serraria. A ocupação aconteceu em dezembro de 1989 com 180 famílias que foram despejadas brutalmente pela polícia militar de Anastácio e Aquidauana. Colocaram fogo nos barracos,

bateram e provocaram outras violências com pessoas que só querem um pedaço de chão para trabalhar. A segunda ocupação aconteceu com 150 famílias em fevereiro de 1990 e em abril foram despejados novamente, só que desta vez, permaneceram nas margens da BR 267 dentro do perímetro urbano de Anastácio durante sete meses, passando por muitas dificuldades, pouca alimentação, água potável através de carro pipa que nem sempre dava para todos. Este período foi para buscar apoio social, resgatar as forças e realizar as negociações da área.

Ainda em outubro 1990, as famílias ocuparam a fazenda pela terceira vez, mas já com as negociações com o INCRA/MS através das lideranças do acampamento. O pai de João era um dos membros da coordenação do acampamento. Já com uma definição de que a área estava garantida, "as famílias foram logo tratando de produzir o que comer, cada um tomou um lugar e foram trabalhando nas terras mais férteis que existiam no acampamento." Foi neste ano também que pela primeira vez João conheceu um acampamento, e lembra que "mesmo ainda criança, pude perceber o quanto as pessoas lutam com amor por aquilo que desejam, a união que tem, força de vontade de todos por um único objetivo."

No ano de 1991 o pai de João buscou a família que tinha ficado na Padroeira do Brasil, "onde eu iria iniciar a quarta série, o acampamento já tinha uma escola até a quarta série", relembra.

Em 1993 o MST realizou o primeiro Laboratório Organizacional de Campo no Acampamento São Manoel, que teve caráter de formação política e formação técnica através dos cursos realizados durante o laboratório com duração de 90 dias. No corrente ano o INCRA/MS realizou o parcelamento de 147 lotes e em 23 de dezembro do mesmo ano, fez-se a entrega para as famílias. "Como todos disseram, foi o presente de natal de 1993" afirma João.

Nesta época, João estava estudando neste ano a sexta série e participou de vários momentos do laboratório, inclusive participou de um curso de mecanização agrícola. Nestes laboratórios foram debatidas as diversas formas de organização de associações, grupos de trabalho informais, grupos de vizinhos e cooperação. Neste período se estava plantando uma semente de uma cooperativa no assentamento.

A Cooperativa de Produção Agropecuária Canudos LTDA foi criada em 1994, com 16 famílias. A organização da Cooperativa era em setores de produção da qual João participava, estava inserido no setor de hortaliças. A COOPAC assim denominada sua sigla, teve vida curta

encerrando em 1999 sendo diversos os motivos que o levaram a se extinguir. Cada parceleiro que fazia parte da cooperativa foi cuidar de seus respectivos lotes.

Lembra João que entre 1997 a 2000, "foi o período em que, pela primeira vez, estive fora de casa para estudar". O curso era de Técnico em Agropecuária, na Escola Família Agrícola em Campo Grande (COOAMS), cuja pedagogia adotada é a da alternância e enfoque agroecológico, onde o técnico em seu aprendizado tem a relação direta com a prática em seus lotes ou em outras parcelas. Diz ainda João que neste período aprendeu muitas "lições de vida através da convivência com outras pessoas e acima de tudo foi um tempo que participei de muitas mobilizações, como também de encontros estaduais do MST, encontro da juventude que ocorreram em Campo Grande neste período." O que conta também muito para João são as experiências que teve durante o curso em outros assentamentos do Estado através de estágios e de cursos técnicos que aconteciam nas comunidades. Neste aspecto, João pode observar como os assentados enfrentam diversas dificuldades em seus respectivos lotes e, principalmente, no sistema de produção adotado e "ainda assim não desistem, são pessoas que lutam pelos seus desejos, que sonham e que vivem de esperança."

Após o curso, João viveu uma situação de ansiedade objetivando colocar em prática muito dos conhecimentos adquiridos, foi assim que deixou a família e foi trabalhar em uma horta comercial no município de Caarapó-MS com a missão de realizar o processo de conversão, do convencional para o orgânico. Avalia que "foi um ano de trabalho e conseguiu entender muitas literaturas e que na prática as situações são diversas. Devemos estar preparados para todas as situações."

Já em 2002 prestou um concurso público para trabalhar na extensão rural e conseguiu a aprovação. A experiência foi mais especificamente com áreas indígenas, pois o município Caarapó não tem assentamento. Este trabalho foi até o inicio do CAMOSC em 2005.

Quando assumiu o concurso em 2005 a 2008 acabou afastando diretamente das atividades do MST, só com o CAMOSC é que retorna ativamente às atividades e contribui no Setor de Produção, Cooperação e Meio Ambiente (SPCMA) do MST/MS. É neste período que contribui na elaboração de projetos, cursos e a participação nos debates e reuniões do setor de produção (SPCMA). Como também dos encontros estaduais, do V Congresso Nacional do MST e mobilizações no estado.

O período do curso CAMOSC, “foi e está sendo muito importante na minha vida, é com este curso que estou podendo contribuir com minha comunidade. São tantos os aprendizados que não se esgotam, sempre temos que ter sede de conhecimento. Aqui estou tendo uma visão melhor de diversos assuntos além de ser ‘engenheiro agrônomo’, mais a vida política, a vida militante, a vida social.”

4.1.1.3 Do Estado de Rondônia a Trajetória de Valdir Alves

Valdir Alves é filho de capixabas, que ao longo de suas vidas tiveram várias migrações até chegarem à Rondônia onde moram até os dias atuais. Sempre viveram como meeiros morando em área rural, no Espírito Santo, Paraná e, finalmente, em Rondônia. Em Rondônia os pais de Valdir conseguiram comprar cinco alqueires de terras nas quais moram com três dos seus sete filhos. O maior sonho de seus pais sempre foi ter um pedaço de terra para trabalhar e poder deixar de trabalhar apenas com um braço, pois o outro sempre servia ao patrão, indica.

Para Valdir sempre foi importante morar na zona rural, ter uma família e trabalhar sem depender de patrão. Isso ele tem consigo desde criança, lutou e hoje é assentado em um assentamento de Reforma Agrária.

Nasceu no Estado do Paraná, aos dois anos seus pais mudaram para o Espírito Santo onde moraram um ano, depois mudaram para Minas Gerais, onde moraram dois anos, mudaram novamente para o Espírito Santo, moraram mais três anos e, finalmente, mudaram para Rondônia, onde Valdir se tornou adolescente, jovem, casou, tenho um filho e uma filha.

Acredita nas pessoas e nas mudanças do ser humano principalmente quando passam a conhecer aquilo que as prejudicam. Quanto ao amor, avalia, quando vivido intensamente é bonito e deve ser preservado, uma vez que vivemos em uma sociedade onde o amor é cada vez mais descartado e substituído por interesses de grupos e pessoas.

Entrou no acampamento com 19 anos de idade, pois sempre sonhou ter um pedaço de terra para trabalhar, e trabalhando honestamente de meeiro “eu nunca iria conseguir”, avalia. Quando ficou sabendo da organização para ocupar uma área e formar um acampamento não teve dúvidas em fazer parte, para assim realizar seu sonho de ter um pedaço de terra para trabalhar.

No acampamento fez parte da coordenação geral, do Núcleo de Base e da direção do acampamento. Participou de um despejo sofrido a sessenta dias da ocupação e de duas ocupações

sendo uma quando ocuparam a fazenda Flores da Califórnia e a outra quando ocuparam a fazenda Triângulo. Declara que nunca sofreu violência física, apenas violência psicológica quando foi intimado e teve que comparecer em uma delegacia para prestar depoimento.

Sobre o acampamento Zumbi dos Palmares informa que foi criado em agosto de 1994 com a ocupação da fazenda Flores da Califórnia no município de Jarú, linha 617, km 08. A propriedade era de domínio do então deputado Silvernani Santos. A ocupação foi realizada com 140 trabalhadores e trabalhadoras, oriundos dos municípios de Jarú, Ouro Preto, Ji-Paraná, Urupá, Mirante da Serra, Tarilândia (distrito), Colina Verde (distrito), Presidente Médici e Nova União. Nesse período o MST ainda não tinha se consolidado como movimento de massa no campo no Estado de Rondônia.

Com o propósito de produzir para garantir a sustentação do acampamento e mostrar para a sociedade que as famílias estavam a fim de fazer daquele solo ocioso, terras fartas de produção, plantaram cerca de 60 alqueires de lavouras que variavam entre milho, macaxeira, abóbora, melancia e quiabos. As ameaças de despejo eram constantes, por isso o MST dobrou seus esforços para levar a luta pela terra para fora de das próprias bases, em especial o acampamento. Como era ano de eleição e o Silvernani Santos era candidato à reeleição o despejo só ocorreu depois da mesma.

Na madrugada do dia 14 de outubro de 1994, cerca de 500 policiais invadiram o acampamento para a execução do despejo. As famílias tentaram resistir, mas por estar em número desfavorável, as 16 horas as famílias deixaram a área e acamparam em frente ao INCRA do município de Jarú, onde permaneceram por dez meses. As plantações que foram feitas pelos acampados não conseguiram negociar a colheita, por isso perderam tudo.

Durante os dez meses que ficaram acampados em frente do INCRA, aproveitaram para fazer trabalho de massificação e divulgação do acampamento para a sociedade, a fim de tornar o MST referência de luta pela terra em Rondônia. Várias propostas foram feitas pelo INCRA no sentido de solucionar os problemas, mas nenhuma das propostas apresentadas foi aceita pelos acampados, pois eram áreas de pouco acesso e os terrenos poucos férteis para o cultivo. As áreas sugeridas pelo MST não eram de interesse do INCRA de desapropriá-las, por isso criou-se um impasse de ambas as partes, pois as terras oferecidas para o acampamento não serviam para o cultivo agrícola e as desejadas não faziam parte do plano de desapropriação do INCRA.

Segundo Valdir, o primeiro semestre de 1995 foi de massificar o acampamento e garantir a participação na organização e na luta do MST. No dia 07 de setembro os acampados deixaram o pátio do INCRA rumo à fazenda Triângulo na linha 203, km 08, no município de Ouro Preto D'Oeste. A partir de então, o MST passa a ser o centro das informações políticas na imprensa no estado. As ameaças de confrontos eram constantes e em muitos casos ocorreram, mas mesmo assim os Sem Terra mobilizados continuaram firmes contra todas as ameaças.

Esse período foi importante, pois as ações dos fazendeiros e a resistência dos acampados foram assistidas pelos meios de comunicação social, que acompanhavam os fatos e tiravam suas conclusões, muitas vezes, favoráveis aos fazendeiros. O fator positivo é que se ganhou o apoio da sociedade, principalmente, da igreja e do movimento sindical do campo, isto deu força para dar os passos seguintes, lembra Valdir.

Outro fator importante que ocorreu na história do Acampamento Zumbi dos Palmares foi a junção de parte das famílias do Acampamento Boa Esperança. Um acampamento situado em uma regional com realidades diferentes de sobrevivência. A área liberada para as famílias deste acampamento situado em torno do município de Rolim de Moura na zona da mata era suficiente para assentar apenas 12 das 82 famílias do acampamento. Por este motivo, o movimento decidiu juntar aquelas famílias ao Acampamento Zumbi dos Palmares, uma vez que o mesmo estava em processo de massificação. O Acampamento Boa Esperança teve sua primeira ocupação no ano de 1993, portanto, um ano à mais de luta com relação ao Zumbi dos Palmares. A inserção ocorreu no início de 1997. Algumas dificuldades foram encontradas por serem famílias de diferentes regiões e de diferentes períodos histórico da luta.

Durante todos estes anos o acampamento esteve em processo de emancipação, por haver um grande índice de desistência das famílias. Parte das famílias foi acampar frente ao INCRA em Porto Velho, após 70 dias de acampamento, finalmente é negociado duas áreas com capacidade para atender 400 famílias, o número de nossa reivindicação. A área da fazenda Triângulo onde estava localizado o acampamento era de 14.000 ha, no entanto, foram negociados 4.000 ha sendo possível assentar 82 famílias e a fazenda Ouro Preto que estava localizada no município de Nova União, com 9.700 ha, e com capacidade para assentar 318 famílias.

Com a conquista de duas áreas o acampamento define o nome Zumbi dos Palmares em dois assentamentos, sendo Zumbi para o Assentamento de Ouro Preto e Palmares para o Assentamento de Nova União.

O Assentamento Zumbi e o Assentamento Palmares marcam nova fase política da luta do MST no Estado de Rondônia. Seguindo a orientações nacionais do novo modelo de assentamento, esses passam a ser experiência adotada com caráter experimental do modelo de agrovila.

O Assentamento Palmares, localiza-se no município de Nova União, na Região Centro do Estado de Rondônia, há 340 km da capital, possui uma área de 9.360 ha, onde foram assentadas 323 famílias. No entanto, o número de famílias que mora no assentamento é bem maior que o número de lotes, pois muitos trouxeram parentes ou os filhos casam e continuam morando no assentamento. O assentamento está organizado em nove agrovilas e três comunidades tradicionais. As famílias possuem lotes de 20 a 35 ha. No assentamento existe produção para a subsistência e a produção para a comercialização. Para a subsistência se produz arroz, feijão, milho, hortaliças, frutas, mandioca, inhame, abóbora, cará e para a comercialização se produz café, leite, algumas famílias produzem também para a comercialização a pupunha, cacau, banana, polpas, frangos caipira e mel. Valdir informa que várias famílias já venderam os lotes, "mas não temos os dados precisos, mas chega aproximadamente a 40 % do total."

Valdir avalia que "para eu participar da luta pela terra e hoje ser um beneficiário da Reforma Agrária, como assentado, e agora neste curso [refere-se ao curso de agronomia na UNEMAT], é um privilégio, pois jamais teria conseguido ir tão longe, sem a luta, por isso continuo motivando pessoas para acreditar na luta, pois só ela liberta e mostra ser possível construir uma nova história nas nossas vidas."

Diz-se feliz e realizado neste processo de luta dos trabalhadores, "sei que muito tenho a conquistar, porém já conquistei muito daquilo que uma pessoa que tem minhas origens gostaria, por isso continuo lutando e acreditando nos meus sonhos."

4.1.1.4 Do Estado do Mato Grosso as Trajetórias de Dorvalino Savi Veronezi, Marcos Chaves, Valdir Alves da Silva e Devanir Oliveira de Araujo

O histórico de Dorvalino Savi Veronezi se inicia com a migração de seus bisavôs da Itália para o Brasil, porque a Itália estava envolta a problemas sociais e a forma de enfrentá-los era com as promessas de que a América do Sul era a terra prometida, onde os desprovidos de bens materiais milagrosamente seriam vencedores. Já seus avôs nasceram e foram criados em São Paulo e Minas Gerais. Sua mãe nasceu em São Paulo e seu pai no Paraná, ambos foram criados no Paraná, onde se conheceram, casaram e receberam uma herança de cinco hectares de terra em duas localidades dificultando os trabalhos e a convivência familiar. Toda a história de vida de Dorvalino, desde a chegada ao Brasil, foi baseada na agricultura familiar, como meeiros e arrendatários em lavouras de cultivos de café, onde com o tempo conseguiram realizar parcialmente seus sonhos, que era ter sua pequena área de terra para trabalhar e serem autônomos.

Foi no município de Pérola no Estado do Paraná, próximo a Umuarama que, em setembro de 1974, Dorvalino nasceu. Em fevereiro de 1977 nasceu a irmã. Nesta localidade Dorvalino foi criado até os seis anos de idade.

Em abril de 1980 saíram do Paraná em direção à Colider, estado de Mato Grosso. Nesta localidade viveram por vinte e um anos, até que a área de terra que tinham se tornou insuficiente para a família toda por conta de um modelo de produção insustentável. Neste período perdeu sua mãe, vitima de um câncer, e a sua irmã se casou e foi cuidar da vida dela. Dorvalino foi buscar novas experiências, retornando ao Paraná, permanecendo por cinco meses, onde não se adaptou. Trabalhou por um ano em uma fazenda sem sucessos na adaptação, foi para a cidade trabalhar durante um ano e também não se ambientou.

Em novembro de 2001 seu pai vende a propriedade no município de Colider e compra outra no município de Nova Guarita, onde moram até hoje. Neste período ficou um ano no sítio com a família, foi quando surge em junho de 2003 o Acampamento Renascer do qual faz parte até os dias de hoje.

Conta Dorvalino que sua vida foi baseada na família dentro dos princípios da igreja católica. Ao chegar ao município de Colider, passaram a ter uma vida de muitas dificuldades,

porém muito felizes. Narra que era apenas floresta virgem, o transporte era de bicicleta ou de carroça de tração animal, a base alimentar toda na produção da propriedade, carne só de animais silvestres e pequenos animais criados pela família. Lembra que "não se tinha conforto, mas se tinha união, ajuda mútua e solidariedade entre as famílias. Tudo parecia ser fácil, não se dependia de tanto dinheiro, se vivia feliz e se tinha fartura apesar da simplicidade que nos dias atuais, quase não se vê mais na sociedade." Com o passar do tempo, foram adquirindo estrutura material e chegou o 'progresso', "aquilo que apesar de difícil era bom, se tornou fácil, mas muitas vezes sem sentido ou um problema, pois nada que se faz está bom sempre precisa melhorar para competir, tornado-se um campo de batalha que vencerá o 'melhor' na lógica do capital", afirma Dorvalino.

Dorvalino indica que desde o momento que decidiu partir do ingresso no acampamento sem terra passou a ver a vida de uma forma mais dialética. Consegue observar as diferenças e injustiças impostas pelo modelo capitalista excludente em uma sociedade que oprime e exclui sua própria classe sem sequer atentar que é contra si mesmo que está lutando.

Ingressou no Acampamento Renascer em junho de 2003, para o qual foi com o objetivo de conhecer a luta pela terra e, claro, ter a própria terra, onde pudesse desenvolver o projeto de vida. Neste período de acampamento, por meio da Comissão Pastoral da Terra (CPT), tomou conhecimento do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) e foi a partir daí que começou a fazer cursos de formação e participar de encontros no e fora do Estado de Mato Grosso. A primeira experiência como MPA foi em setembro de 2003, onde passou quarenta e cinco dias acampados no Acampamento Chico Mendes "contra os transgênicos" em Brasília, juntamente com mais quatrocentos e cinquenta pessoas dos vários movimentos e de quatorze estados brasileiros ligados à via campesina. Participou de encontros de gênero e duas etapas de quinze dias de escola nacional em Brasília, encontros regionais, nos Municípios de São José dos Quatro Marcos na Região Sudoeste de Mato Grosso e Nova Santa Helena, no Norte do Estado de Mato Grosso. Foram inúmeros encontros locais, negociações com Banco do Brasil, Caixa Econômica, INCRA, etc.

Durante todo este tempo passou a atuar nas comunidades rurais fazendo trabalhos de base "como militante do MPA, onde trabalhamos com agricultores familiares, numa perspectiva da dignidade das pessoas, de uma organização nacional camponesa, produção de alimentos

saudáveis, direção coletivas, articulação política e solidariedade, orientação socialista, auto-sustentação financeira, avaliação e planejamento", afirma.

Dorvalino indica que os GB - Grupos de Base são a "formação de grupos de base como parte essencial do MPA; é seu alicerce, sua força e o seu exército organizado. É a porta de entrada que acolhe e escolhe as pessoas que servem para o movimento. Um grupo de base nunca pode ser um clube de amigos, um comitê eleitoral, uma associação ou um grupo de uma igreja. Ao contrário, o GB é a afirmação do poder popular que não precisa de favores, nem de 'salvadores'."

No acampamento sem terra ainda em 2003 começou a atuar como coordenador de grupos, visto que era um acampamento de mais de seiscentas famílias, dividido em dez grupos, com dez famílias cada para assim facilitar os trabalhos no acampamento. No início de 2004, ouve um desentendimento entre um acampado e o líder do acampamento com consequência fatal. A partir daí, Dorvalino e outro companheiro passam a coordenar o acampamento juntamente com os coordenadores de grupos. Durante este período, de 2003 a 2006, o acampamento sofreu vários atentados de grileiros/fazendeiros, milícias e pistoleiros, no qual perderam sete companheiros assassinados/executados. Muitas famílias não suportaram a pressão, além da violência física, existia a psicológica, que eram exercidas sobre os acampados que acabavam por desistirem de seus sonhos de ter sua terra. Hoje são em torno de oitenta e cinco famílias assentadas e cento e vinte acampadas. Dorvalino reconhece que ele e os/as companheiros/as já passaram por muitos momentos difíceis, as ameaças de morte pelos grileiros e pistoleiros são constantes, as cabeças dos coordenadores têm preço estipulado de acordo com a visibilidade que tem. Com isso, as lideranças e os acampados precisam fazer malabarismos de estratégias e muitas vezes desconfiar dos próprios companheiros. Todas as ações devem ser muito bem planejadas, milimetricamente calculadas, possíveis erros geram planos emergenciais que devem ser montados para não perder vidas e manter o grupo forte e sempre em busca de um objetivo comum. Dorvalino define que grileiros são supostos fazendeiros e empresários que se apossam de terras públicas de forma ilícita, usando métodos de violência através de contratação de pistoleiros (homens armados pagos para matar), milícias (policiais que fazem trabalhos de pistolagem) ou a lei através da subordinação de juízes, desembargadores, funcionários públicos ligados a questão agrária e outros, bem como, outros métodos sempre ilícitos.

Dorvalino relembra que o mais engraçado e trágico que lhe aconteceu foi uma perseguição que sofreu. Estavam em mais de vinte pessoas, numa noite de muita chuva e quando, do nada surgem quatro caminhonetes com pistoleiros e milícias fortemente armados, atirando para todos os lados, foi quando tiveram que fugir. O grupo se dividiu e, na escuridão iluminada apenas por relâmpagos, saíram mata, pasto, córregos e buracos de garimpos desativados adentro. Relembra que tinha uma mochila nas costas, onde continha seus pertences, um livro que eu estava lendo nas horas vagas e dois colchões velhos em baixo do braço. Narra que "ao passar uma cerca com arame de farpa, eu e a mochila passamos e os colchões ficaram pendurados na cerca". Alguns chegaram ao acampamento à noite e outros posaram na mata e chegaram apenas no dia seguinte. "Esta história virou motivo de piadas no acampamento e eu me tornei o alvo das brincadeiras." Inúmeras outras situações constrangedoras ocorreram e continuam acontecendo dentro e fora dos acampamentos sem terra.

Desde 2006 deixou de coordenar o acampamento para assumir outras atividades, como: o curso de agronomia dos Movimentos Sociais do Campo (CAMOSC), o acompanhamento dos sete acampamentos que a CPT assessora na região norte do estado, faz parte da coordenação de rede da Companhia Nacional de Abastecimento (CONAB), do Núcleo Dirigente do Território Portal da Amazônia e, atualmente, assumiu a atividade de divulgar e dar orientações sobre Trabalho Escravo, direitos trabalhistas e trabalho digno na Região Norte e Noroeste do Estado de Mato Grosso.

Mora hoje na comunidade Novo Horizonte junto com a irmã, o cunhado, duas sobrinhas pequenas e próximo ao pai que mora no sítio vizinho. Porém fica muito pouco ou quase nada com eles. A sua vida é andar de um local para outro buscando e levando informações, reivindicando ações no intuito de contribuir na organização das famílias sejam acampadas, assentadas ou moradoras nas comunidades.

Tem como perspectiva, ser assentado em uma área de terras degradadas pelas atividades auríferas, madeireiras, uso intensivo do fogo, pesca predatória e outras ações ilegais de degradação ambiental. "Nesta área está o meu projeto de vida, farei tudo que gosto, acompanhar e dar assistência às famílias assentadas, trabalhar com projetos de recuperação e enriquecimento destas áreas com Sistemas Agroflorestais (SAFs), reutilização de áreas de antigos garimpos com atividades de piscicultura, criação de animais silvestres, bem como todas as atividades da

agricultura familiar, turismo rural, enfim, tornar uma área aparentemente sem condições de uso, em um laboratório vivo para quem necessite ou goste." Para que isso se torne possível, pretende buscar parcerias entre assentados, Organizações Não Governamentais (ONGs), universidades e instituições governamentais. "O mais importante de tudo isso é que devo provar para mim mesmo e para a população em geral que é possível, se não reverter o processo de degradação, mais dar função social a um produto de crimes ambientais."

A história de Marcos Chaves surgiu no laço matrimonial de José Chaves e Isaura Evangelista Chaves seus pais, que se casaram em julho de 1958 no município de Itaporá - Mato Grosso do Sul. Sua mãe casou com 17 anos e seu pai com 25 anos, um casal de família simples, humilde e trabalhadores, sempre atuaram na agricultura camponesa.

Neste período seus pais, após o casamento, sentiram necessidade, de se localizar em uma área para trabalhar. Os avôs não tinham condições de mantê-los em suas propriedades devido a área ser pequena e suas famílias serem grandes. Então os pais de Marcos se mudaram para comunidade vizinha, na mesma região, pegando de um fazendeiro um cafezal para trabalhar como meeiro. Segundo o relato deles sofreram muito, porque nessa região tinha o problema das geadas constantes naquela época, havia muita perca de produção, mas mesmo assim conseguiram adquirir condições para sustentar sua família.

No governo de Getúlio Vargas, surgiu a esperança para seus pais. Houve um corte de área para as famílias, que queriam adquirir lotes, numa distância de 100 km de onde moravam. Seu José não pensou duas vezes, deixou família com a mulher, e com apenas algumas panelas em alguns forros para dormir partiu a pé, sendo o destino essa localidade. Chegando ao local, demarcou sua área de 25 ha, fez um poço, iniciou uma roçada e derrubada para o plantio, e retornou para sua esposa após 60 dias todo aflito e contente por ter demarcado seu primeiro lote onde pudessem dizer: "esse é meu, vou construir meu futuro e dos meus filhos."

Ao passar dos anos os pais de Marcos já tinham dez filhos, sempre trabalhando na agricultura para dar sustento a todos, mas por último, em 1977 nasce seu último filho, que deram o nome de Marcos, o caçula da família, nasceu na cidade de Glória de Dourados - MS, o último para completar os onze, ficando, com seis homens e cinco mulheres.

Mas em 1981 o pai de Marcos sempre querendo mais, como sempre gostou de aventuras e achando que na sua região estava difícil para sobreviver, com a maioria dos filhos adultos, outros casados, resolveu fazer uma viagem para Mato Grosso visando a compra de uma área para morar. Olhando terras na região do município de Cáceres, gostou e resolveu comprar no distrito de curva do boi, hoje chamada cidade de Curvelândia, uma área de 38 ha, e retornou ao Mato Grosso do Sul. Ao chegar conversou com a família para vender o lote que tinham adquirido, para pagar a compra da terra que já tinha feito em Mato Grosso. Então ao negociar o lote um dos filhos mais velhos da família, foi até a região da compra do lote e efetuou o pagamento.

Após alguns meses seu pai ficou doente e não pode retornar para o local de compra do lote porque tinha que fazer tratamento. Esse período foi difícil para a família, porque não podia gastar o dinheiro, que seria para levar a mudança. Se gastasse não poderia mudar e não teria onde morar porque já havia vendido o lote que morava, e teria que desocupar para outra família ocupar. Mas tudo foi resolvido com muitas dificuldades e seu pai com muita luta conseguiu superar as dificuldade. No dia 2 de setembro de 1981 partiram de Mato Grosso do Sul, e no dia 5 de setembro chegaram ao Mato Grosso. Foram três dias de viagem muito sofridos. No caminhão da mudança tinha de tudo um pouco, cachorro, cavalos, galinhas, além de toda a família e os implementos de casa. A viajem foi demorada porque a maior parte do percurso da estrada era de estrada de chão.

Ao chegar ao Mato Grosso, para a família foi difícil, para onde olhavam apenas viam mato, a estrada para chegar até o lote era um caminho feito pelas famílias que já tinham adentrado na região, que chamavam de picadas. No percurso para chegar até o lote, não tinha como o caminhão continuar devido às arvores, ali ficava parados até abrir a travessia. Relembra Marcos, que via "muito choro de minha mãe e minhas irmãs, mas nada podia fazer por elas, era apenas acostumar com as dificuldades que existiam e as que viriam acontecer."

Na época da mudança [1981] não existia escola, todos pararam de estudar. Com o passar dos tempos após muitos cultivos de lavouras, as áreas agrícolas da região foram sendo abertas e a família foi se acostumando. Surgiu uma vila na região, denominada de curva do boi e, nesse período, nasceu a primeira escola, e os irmãos de Marcos voltaram a estudar. Tudo foi ficando mais fácil.

Neste período já estava com sete anos de idade, iniciou seu primeiro momento em uma escola. Trabalhava na lavoura no período da manhã e à tarde estudava, numa distância de 3 km

que fazia a pé. Ao terminar na comunidade o ensino fundamental e iniciar o ensino médio, que era mais distante, com 7 km de distância, então seu pai comprou uma bicicleta, e todos os dias fazia esse percurso pedalando, até a escola. Terminou o ensino fundamental estudando no período vespertino e o ensino médio fez no período noturno. Com vários colegas se deslocava da comunidade com nome de Placa Cega até a escola, lembra que conversando o tempo passava, que nem se percebia a distância e a escuridão que os acompanhava. Neste período o ensino médio foi muito difícil, lembra Marcos, "porque a gente já tinha uma idade mais avançada e queria ter o custo de vida próprio, então ao terminar o período de safra da família, muitas vezes, dava apenas para o sustento da família, então a gente se deslocava de madrugada para colher algodão ou até mesmo cortar cana nas fazendas próximas."

Ao terminar o ensino médio em 1995, surgiu um acampamento de pessoas em luta pela terra, em uma fazenda em frente a propriedade do seu pai, "então me despertou interesse na luta pela terra, porque era o único meio para mim, era o que eu sabia fazer em lidar com a terra e com bovino leiteiro, fui para o acampamento, era um acampamento organizado por pessoas ou chamados líderes da comunidade". Não pertenciam ao MST (Movimento Sem Terra), era uma organização chamada de independentes, mas isso se tornou fácil, porque no estado e na região Sudoeste de Mato Grosso haviam acampamentos organizados pelo MST, se não fosse por isso dificilmente haveria essa possibilidade.

Conta Marcos que ficaram cinco anos em baixo de um barraco de lona coberto com palhas de coqueiro babaçu. Houve muitas enganações, ameaças às pessoas ali acampadas. Após terem ficado três anos acampados e com cadastro no INCRA, aconteceram vários problemas. No ano de 1998, era um período político, o superintendente do INCRA de Cáceres denominado de Vargas, juntamente com os líderes do acampamento, inventaram uma forma de retirar pessoas que estavam acampadas para colocarem famílias de interesse deles. Então definiram a classificação das famílias por pontuação, onde os solteiros, como no caso do Marcos, acabaram levando a pior, não atingindo a medida que segundo eles era cinco. Foi uma grande revolta, mas as pessoas que estavam acampadas não fizeram nada porque tinham medo de serem perseguidas, afinal era o superintendente do INCRA que estava falando. Isso foi após três anos de acampamento, ficaram sem condições de lutar pela terra, sem experiência, acabaram acatando essas normas. Mas por felicidade, no caso para o Marcos, naquele ano não foi negociado a fazenda e após um ano fora do acampamento, trabalhando como diarista, surgiu uma esperança devido a desistência de pessoas

que estavam acampadas, abriram vagas para novas pessoas, e conforme diz Marcos "acabei retornando novamente para o acampamento, ficando mais um ano até a liberação da área."

No período de acampamento, as famílias que ali estavam à margem da Rodovia MT 170, estrada que liga o Distrito de Caramujo (Município de Cáceres) até Salto do Céu, eram discriminadas por muitas pessoas que por ali passavam, chamando-os de vagabundos, preguiçosos, invasores de terras dos outros. Eram até mesmo pessoas da comunidade, que diziam que jamais as famílias acampadas iriam pegar lotes, deveriam ter consciência e não invadir terras do fazendeiro. Muitos dos acusadores sequer sabiam que o fazendeiro não se importava com a presença das famílias acampadas, porque quando as famílias reivindicaram uma área da fazenda em forma de comodato, para produzirem alimentos, foram atendidos pelo fazendeiro que cedeu uma área de 70 ha para o plantio, que foi dividido para as 114 famílias acampadas e que tinham interesse em produzir.

Após muito sofrimento e com a liberação da área, dependiam do INCRA para fazer o corte da mesma e as divisões dos lotes. Mas como isso demorou, então as famílias se organizaram, e pagaram um topógrafo para medir e fazer o corte da área. As famílias fizeram parte do corte da área sendo ajudantes, revezando-se todos os dias até o término da divisão da área. Feita a divisão, após um ano, o INCRA assumiu a legalização do assentamento, fazendo o PDA (Plano de Desenvolvimento Agrário), remarcando a área e liberando recursos para as famílias.

Após ter tido acesso aos recursos financeiros, Marcos realizou a compra de gado bovino leiteiro e materiais de cerca para divisão do lote, etc. Após tudo isso seguiu a vida trabalhando na unidade produtiva, plantando vários tipos de lavoura. Mas sempre tinha o sonho em estudar, fez alguns vestibulares, mas não obteve êxito. Em julho de 2005 surgiu uma oportunidade, um curso de agronomia para assentados e filhos de assentados da reforma agrária. Fizeram o vestibular, eram três amigos e passamos. Mas nós não sabíamos sequer de onde veio a luta para esse curso, apenas algumas pessoas descobriram essa oportunidade na UNEMAT (Universidade do Estado de Mato Grosso).

No mesmo mês, após o resultado da aprovação iniciaram os estudos. Foi muito difícil porque nos defrontamos com uma organização com a qual nós nunca tivemos passado, com um curso que era e continua sendo uma luta do MST. Então toda organização política era uma conquista do MST e nós não tínhamos passado por um processo organizativo de núcleo de base,

equipe de saúde, esporte, infraestrutura, relações humanas, etc. São as estruturas que foram implantadas na turma para se manter uma organização, com reuniões e debates, pensando em formas melhores de viver no coletivo. “Mas de três pessoas da minha comunidade restei apenas eu, por que os outros não se adaptaram à realidade encontrada, e eu sempre disse para a turma, eu não desisto nunca, somente uma tragédia e Deus para não terminar o curso.” E Marcos concluiu o curso.

Valdir Alves da Silva afirma que a sua a trajetória de vida é de uma pessoa que desde a infância aprendeu a trabalhar e conta a sua vida a partir do MST e das principais atividades que vem contribuindo na organização a que pertence.

É educando do CAMOSC (Curso de Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo) que teve início no ano de 2005, no município de Cáceres MT. Narra a sua história a partir do Assentamento Antonio Conselheiro, organizado pelo MST, que abrange uma área territorial equivalente a 37.174,271 ha, localizado na Região Médio Norte do Estado de Mato Grosso, demarcado por três municípios: Tangará da Serra, Nova Olímpia e Barra do Bugre.

O assentamento está localizado a margem da MT 339 a 300 km da capital de Mato Grosso, Cuiabá, tem 1.000 famílias assentadas e tem duas cachoeiras, sendo uma no Rio Juba e a outra no Rio Sepotuba, dispõem de três escolas da alfabetização ao ensino médio que é fruto da luta dos trabalhadores/as.

Valdir nasceu no dia 26 de setembro de 1982, sua mãe Maria Luiza de Souza deu a luz às 08h50min na cidade de Tangará da Serra no estado de Mato Grosso no Hospital Santa Ângela. Segundo a sua mãe, quando ele tinha nove meses de idade foram para o Estado de Rondônia em especial em Cerejeira, Cacoal e Colorado do Oeste. Afirma Valdir: “na verdade tenho poucas lembranças de lá, as lembranças que tenho são mais coisas de minha infância que nunca vou esquecer”.

Valdir narra que retornaram de Rondônia seis anos de idade, foram diretamente para a casa de seu avô materno. Ficaram lá por alguns dias até seu pai alugar um salão e colocar um bar nesse espaço. Ao completar os sete anos iniciou os estudos na Escola Jonas Lopes da Silva na Vila Goiânia na primeira série porque “achavam que eu era muito inteligente, por isso reprovei no primeiro ano de estudo.”

No ano de 1991, nos mudamos para Vila Tatão em frente ao campo do Vasquim [Tangará da Serra] onde seu pai alugou um salão e começou a trabalhar com um bar, além de vender bebidas em geral aos finais de semana, por ser em frente um salão de festa fazia churrasquinhos com ajuda da própria família e de parentes. Valdir terminou a primeira série na EEPG. Prof. João Batista em Tangará da Serra.

Lembra Valdir que o ano de 1992 foi um período em que "estava muito novo, porém agradeço a minha família por ter me incentivado a trabalhar desde cedo e era naquele momento uma necessidade, esse é um marco que nunca irei esquecer e tantos outros, nesse ano estudava no período matutino e no vespertino comecei a vender picolé e refresquinho na sorveteria Xuxa, onde minha porcentagem era de 40% do que vendia, além de ganhar meu dinheiro, gostava era andar com o carrinho de picolé só com uma roda." No início do ano letivo continuou estudando na mesma escola, mas devido os contratempos terminou a segunda série na EEPG. 29 de Novembro em Tangará da Serra no centro e morava na casa de seu avô.

No ano de 1993, 1994 e 1996 terminou a 3ª, 4ª e 5ª séries na EEPG. Pedro Alberto Tayano, na cidade de Tangará da Serra. No ano de 1995, infelizmente, como recorda, ficou sem estudar porque foi com sua família trabalhar em uma fazenda e quando chegaram já tinham iniciado as aulas e a diretora não permitiu realizar a matrícula. Nesse ano, começou a trabalhar de engraxate durante o dia "esse serviço para mim foi um período em que sofri muita pressão de alguns colegas para furtar graxas, bolachas, etc., mas graças à educação que minha família me concedeu consegui resistir a esse mundo que nos leva só a morte, mas são poucas as pessoas que resistem", lembra.

Em janeiro de 1996 seu pai foi para um acampamento que estava sendo organizado por políticos na Fazenda Sudamata no município de Tangará da Serra, mas com um mês lá percebeu que era só interesse político por isso resolveu sair, ele e vários amigos.

Em setembro 1996 conheceu o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra em uma reunião de base em um cine clube na Vila Esmeralda e no dia 06 de outubro juntamente com 1150 famílias foi para o acampamento a margem da BR 358 próximo a Nova Olímpia.

Nas férias de final de 1996 foi conhecer o acampamento na cidade de Nova Olímpia que tem como nome Antonio Conselheiro, "para mim foi tudo de bom, pois lá tinha tudo o que uma criança precisa para divertir: rio, campo de futebol, salão de festa, muita criança etc. nesse

período fiquei com muita vontade de ir para o acampamento com toda a família, mas tenho um irmão com Síndrome de Down que estudava na APAE e se fôssemos com toda família, meu irmão tinha que parar de estudar por isso e outros motivos não podemos ir naquele momento."

Em junho de 1997 ele e sua irmã foram visitar o pai no acampamento que já se localizava na área onde as famílias seriam assentadas. Ficaram encantados com o povo organizado e voltaram para a cidade e decidiram que sua mãe tinha que ir para o acampamento e que queriam ir de todo jeito. A mãe foi, mas contrariada porque se fosse uma decisão da mesma ela não vinha, mas havia uma discussão no acampamento que a família tinha que estar no acampamento ou seria cortado o cadastro.

Em julho de 1997 foram todos para o acampamento onde estava o pai, nesse período Valdir estava estudando na sexta série e quando foi para o acampamento tinha que estudar a 30 km. Lembra que foi "muito difícil porque tinha 15 anos e tinha que sair às cinco horas da manhã e chegava às 13 horas com muita fome, para aguentar terminar o ano letivo seu pai teve que comprar remédio para abrir apetite porque devido chegar tarde não tinha mais fome e isso me deixou muito fraco" Mesmo assim terminou a sexta série na EMPG. Professora Juscilei de Praxedes na Comunidade de Triângulo no município de Tangará da Serra.

No ano de 1998 e 1999 terminou a sétima e oitava séries na EMPG. Tapirapuã no Assentamento Antonio Conselheiro, nesse período participou de mobilização na prefeitura de Tangará da Serra e Barra do Bugres, participou de duas mobilizações no INCRA em Cuiabá, "foi um momento que marcou, pois nunca tinha saído de casa, foi onde assumi muitas responsabilidades, participei do grupo de jovens, Juventude Unida Buscando Reforma Agrária (JUBRA)". Esse grupo, avalia, possibilitou conhecer o MST mais de perto, através de encontros regionais e estaduais, "nele discutíamos temas que envolvem a reforma agrária, entender a luta de classe, afetividade, sexualidade." O ano de 1998 foi o que mais marcou essa trajetória, foi o sorteio dos lotes para os acampados.

Para Valdir o período de pré-assentamento foi bom demais, aprendeu a lutar pelo direito dos seres humanos e, principalmente, conhecer os direitos, lutar por uma nova sociedade, onde o ser humano é sujeito de sua própria história.

No ano de 2000 começou a estudar o primeiro ano do ensino médio em Tangará da Serra, devido não ter esse nível de ensino no assentamento naquele ano. Outro marco foi que

neste ano foram morar no lote em uma casa de madeira coberta com tabinha. Nesse período que estudou o ensino médio trabalhava durante o dia na diária e a noite estudava, saía para a escola às 17 horas e chegava à 01h15min da manhã, "mesmo assim tenho muita saudade, pois lembro como hoje o dia que ia para a estrada, se o ônibus não viesse no outro dia faltava brigar com o motorista, tanta era vontade de estudar." No período das águas era um barro insuportável e na seca infelizmente era a poeira. Em 2001 estudou o segundo ano e 2002 terminou o ensino médio na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio 13 de Maio na cidade de Tangará da Serra. Participou do IV Congresso Nacional do MST em Brasília.

Quando "começamos a estudar na cidade, no primeiro dia na sala de aula perguntaram, de onde são vocês? Respondemos, pois nunca omitimos e nunca vamos omitir em dizer que somos do antigo acampamento ou do Assentamento Antônio Conselheiro." Ao persistirem disse: "somos Sem Terra, como fiz com uma professora de biologia". Valdir lembra que ela lhe disse que falasse seu nome e onde morava. "Falei o nome e disse que morava no assentamento. Ela me perguntou onde é isso ou que é isso?" Então disse: "pois eu vim lá do Sem Terra estudar aqui". Pronto e assim morreu o assunto, "sofri no primeiro momento, mas com o decorrer do ano fiz amizade com muitas pessoas e que duram até hoje." Segundo Valdir, um fato que marcou por ser Sem Terra foi a professora de matemática no terceiro ano que no início das aulas, na apresentação, ao saber que era Sem Terra disse que era contra e que não gostava do MST. Valdir conta e se posiciona: "nada contra ela, cada um tem direito de gostar ou não". No decorrer do primeiro mês de estudos, por ser em tempo chuvoso e as duas primeiras aulas na quarta-feira serem de matemática, várias vezes chegava atrasado devido às estradas serem péssimas, tanto que às vezes o ônibus atolava na estrada, e ainda por ser do sítio e depender de transporte escolar, tinham o direito de que na hora que chegassem a entrar na sala de aula. Lembra Valdir, que a professora ficava "nervosa comigo e toda vez tinha que dar explicação para ela, tinha que ser alto para a sala escutar". Mas houve vários momentos que ela não deixou entrar na sala de aula, com isso teve que ir até a secretaria falar para o diretor, que imediatamente "me colocava na sala de aula", lembra Valdir.

Em de janeiro de 2003 começou a se preocupar como faria para fazer um curso de nível superior e qual curso? Também veio uma preocupação como que iria estudar em uma faculdade morando no assentamento onde a renda é para sobreviver? Devido essas preocupações, decidiu ir para a cidade, ele e mais dois amigos, "mas para irmos para a cidade vale ressaltar, que nós três

pegamos uma empreita (roçar pasto) para pagar o aluguel do primeiro mês adiantado, comprar uma geladeira usada, mesmo assim pegamos um botijão emprestado, compramos um fogão a prazo e só assim fomos para a cidade no mês de fevereiro. Quando cheguei comecei a trabalhar de diarista por oito dias.", narra Valdir.

No mês de março de 2003 começou a trabalhar em um frigorífico da cidade, onde trabalhou um ano e três meses. Valdir lembra que durante esse período teve muita dificuldade, pois nunca tinha sofrido com problemas de resfriado e ao entrar nesse serviço todo mês passava mal e escarrava sangue pelas narinas. Mas isso foi até quando o MST de Mato Grosso, através dos núcleos de base do Assentamento Antonio Conselheiro levantaram seu nome como possibilidade de fazer um curso de agronomia pelo MST. Mas para conseguir garantir essa vaga Valdir teria que voltar para o assentamento e começar a contribuir com a organização novamente, sendo assim, no mês de junho de 2004 voltou para o assentamento e passados alguns meses começou a trabalhar com Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Agrovila Três, onde contribuiu durante oito meses, "foi uma experiência que contribuiu muito comigo."

Em 2005 depois de muita luta dos trabalhadores deu-se início ao primeiro módulo do CAMOSC em Cáceres pela UNEMAT. Mesmo sem nenhum recurso para alimentação e hospedagem resolveu-se iniciar as aulas, porque na avaliação, não tinha como esperar mais para sair o recurso e só assim seria uma forma de acelerar o INCRA a liberar o recurso financeiro. Mesmo assim, só foi liberado após quarenta dias de aulas que para todos os camosquianos, avalia, foi o que mais marcou, porque "nesse período estudávamos cerca de dez horas por dia, fora as atividades de lavagens das louças, limpeza do alojamento, entre outras. Além disso, foi que nossa alimentação era: arroz, feijão, macarrão e não eram todos os dias que tinha café da manhã." Neste mesmo ano participou da marcha nacional por Reforma Agrária e Justiça Popular de Goiânia a Brasília. Nessa marcha houve momentos que marcharam e estudaram temas da atualidade da luta de classes, festejaram e cantaram.

No ano de 2006 foram realizados três módulos de estudos que correspondem a nove meses de estudos, sendo cada uma em média de 90 dias. Nesse ano participou, com a turma do CAMOSC da jornada de agroecologia em Cascavel no Paraná, visitaram a Escola de Formação Milton Santos do MST em Maringá e CEAGRO em Cantagalo. Ainda "nós do CAMOSC realizamos a Primeira Jornada de Agroecologia e Socioeconomia Solidária em Cáceres. Neste

ano devido ser muito puxados os estudos e as condições financeiras dos educandos serem baixas e outros entrarem em depressão, vários educandos desistiram do curso, "o que para nós foi muito triste."

Em 2007 realizou-se o V módulo do CAMOSC e participou também do V Congresso Nacional do MST em Brasília. Em 2008 não foi muito diferente, os educandos tiveram que vir ao Estado de Mato Grosso para se mobilizar durante trinta dias para o INCRA liberar os recursos financeiros do VI módulo. Participou da marcha da Regional Médio Norte de Nova Marilândia à Diamantino e participou em dezembro do Encontro Estadual do MST.

Valdir lembra com orgulho e diz que para encerrar seu histórico, não poderia deixar de dizer que participou do XIII Encontro Nacional do MST em Novo Sarandi no Rio Grande do Sul, entre os dias 20 a 24 de janeiro de 2009, região onde se iniciou o MST em 1984. Esse encontro teve como caráter debater o modelo atual de agricultura e a crise do capitalismo "que para nós dos movimentos sociais é um momento em que devemos aproveitar para colocar em debate a reforma agrária na sociedade e dizer que o sistema capitalista já está provado que ele é inviável, porque é insustentável para o mundo e dizer que a única alternativa sustentável é realizar a distribuição da terra, acabar com o capitalismo e implantar o socialismo em nosso país." Neste encontro pode visualizar que 'um outro mundo é possível', mas para que isso aconteça é necessário que o povo se organize e que eleve seu nível de consciência. O que ficou presente foi a solidariedade dos companheiros do Rio Grande do Sul que não mediram esforços para receber bem o povo. "Este movimento me possibilitou a elevar o nível de consciência, entrar em uma faculdade, conhecer o Paraná, Mato Grosso do Sul, Goiás, Brasília, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, entre tantas outras como: conhecer a filha de Ernesto Che Guevara e a filha de Luiz Carlos Prestes."

Devanir Oliveira de Araujo é de família mineira, nascida e criada naquele Estado, bem no interior, num município chamado Mendes Pimentel. Nasceu num distrito chamado Frei Jorge, o qual hoje tem o nome de São Félix de Minas. Sempre moraram na área rural, tanto que seus avós, quanto seus pais foram pequenos proprietários.

Seus pais tiveram quinze filhos, sendo oito mulheres e sete homens. Quatro faleceram ainda pequenos e em fevereiro de 2008 perdeu a irmã mais velha vítima de um câncer de mama.

Estão hoje em dez irmãos, todos casados, uns moram perto dos seus pais e alguns estão em Minas Gerais até os dias atuais.

Devanir afirma que "é muito bom falar da minha vida. Primeiro, porque tenho uma família maravilhosa. Meus pais sempre foram muito amigos e abertos ao diálogo." Além disso, porque sempre teve uma vida muito aberta e socializada desde muito cedo com amigos, amigas e parentas. Teve uma infância fantástica, de muitas brincadeiras de roda, ciranda, "enfim brincadeiras de criança mesmo". Pensa que esta vivência socializada, foi fundamental e serviu como base para que "eu fosse esta pessoa que sou hoje, alegre, falante, de fácil convivência coletiva e também muito aberta a novas ideias, ao diálogo, aos amigos e amigas, aos companheiros e companheiras de luta. Não tenho palavras pra descrever o quanto sou feliz."

Narra Devanir que na década de 80, seus pais empolgados com a propaganda do novo "Eldorado", a busca de "novas terras" na Amazônia, onde pudessem adquirir um pedaço de terra maior do que possuíam e que poderia ser terra de mata, onde seria desmatada para cultivar lavouras e a pecuária. Seu pai considerava que os sete alqueires que possuía em Minas Gerais não eram mais suficientes para atender as necessidades dos filhos e filhas, e que deveria mudar. Venderia aquele pedaço de terra e compraria em outro lugar/Estado.

Sua mãe meio inconformada com a ideia, mas ao mesmo tempo compreendia que era chegado o momento de deixar sua terra natal e desbravar novas fronteiras. A mãe, muito triste em ter que deixar o local onde nasceu e viveu boa parte da sua vida, compreendeu que precisava encarar o grande desafio. Assim foram conversando com a família, os filhos e demais parentes que viviam na mesma comunidade. A possibilidade da mudança era para o Estado de Rondônia.

No dia 08 de agosto de 1985, seus pais e os filhos solteiros, juntamente com mais duas famílias, sobem num caminhão com toldo (caminhão coberto com uma lona de proteção) chamado pau-de-arara e parte com destino ao município de Ouro Preto do Oeste, Estado de Rondônia. Foi muito difícil deixar a terra natal, os amigos, os parentes, enfim deixar tudo e começar uma nova vida, relembra Devanir.

Chegaram em Ouro Preto do Oeste, no dia 13 de agosto. Foram cinco dias de viagem. Muitas paradas para fazerem a comida, tomar banho e dar uma descansada a cada momento que necessitavam.

Em relação ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra em Mato Grosso, Devanir avalia que o Estado de Mato Grosso é um espaço de grande diversidade cultural e o campesinato é uma dimensão desta realidade. Cita Carvalho (2005), para compreender que o campesinato mato-grossense não se manifesta como um todo indivisível, mas se apresenta de diferentes formas no meio rural, conformando diferenciados usos da terra e dos recursos naturais.

Avalia que com a chegada do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra em Mato Grosso no ano de 1995, surge uma nova categoria que são os assentados do MST. Famílias oriundas de diversos Estados brasileiros, com uma forma peculiar de organização. São famílias que, através do trabalho de base[16] acampam, passam um determinado tempo lutando através das mais diferentes formas de lutas, como: ocupações de terras, mobilizações, marchas, vigílias, concentrações, enfim [...] sendo o próximo passo a conquista da terra, onde cada família se beneficia com uma parcela, ainda na sua maioria individualizada. Devanir se reporta a Carvalho que afirma que: "com a chegada do MST em Mato Grosso, o quadro do número de assentamentos no Estado modificou consideravelmente, já que esse movimento social alterou as práticas de mobilização social e luta pela terra e criou as condições para que novos assentamentos fossem implantados no Estado" (2005, p.156).

Até final de 2006, o MST "conquistou" 34 assentamentos somando aproximadamente 3.700 famílias assentadas em todo o Estado de Mato Grosso. Na concepção de Devanir os assentamentos possuem uma estrutura social que combina dois aspectos essenciais da vida humana. É um local onde se desenvolve a produção econômica e garante as condições básicas para a manutenção das famílias e ao mesmo tempo é um local onde se mora, se vive, se reproduz, enfim, um território onde se desenvolvem diversas atividades culturais, estabelecendo diversas relações sociais, constituindo-se em comunidades diversas e solidárias entre si.

Portanto, para Devanir, o que marca o assentamento é a sua diversidade. Diversidade de pessoas, de experiências, de histórias de vida, de interesses, de produção, de compreensão do mundo e de relações sociais. Diversidade religiosa, de comportamento pessoal, de gestão da família, etc.

[16] Trabalho de Base é nome dado às reuniões feitas com as famílias, incentivando-as a lutarem pela conquista da terra. É a partir destas reuniões que formam os grandes acampamentos.

Por isso Devanir indica que ao se interagir com as famílias assentadas, é necessário e indispensável que se leve em conta e se compreenda este conjunto de relações que compõem a vida das pessoas. Evidentemente, que em certos momentos da vida do assentamento, algumas destas dimensões ganham relevo e afeta as preocupações do conjunto das famílias assentadas. Mas o importante é compreender que o assentamento é esta síntese de múltiplas determinações. É uma totalidade, que reproduz em uma micro-estrutura social todos os componentes presentes na esfera macro da sociedade que lhe envolve e subordina.

Diante disto, conclui Devanir que não podemos ter receio de propormos alternativas produtivas para as famílias assentadas. É fundamental compreender que a esfera econômica é estruturante na vida das pessoas e por isto ela deve ser objeto de problematização, de questionamentos e de reflexão. Este é o grande desafio, após a conquista da terra. Outro grande desafio é organizar a cooperação produtiva agroecológica e a socioeconomia solidária como uma alternativa para estas famílias que hoje estão assentadas.

Assim sendo, a cooperação é pretendida pelo MST como "o jeito de juntar ou somar os esforços de cada família assentada para fazer algo em conjunto, como: compras coletivas, produzir em coletivo, celebrar em coletivo, fazer comemorações coletivas, até chegar ao ponto de ter a terra, capital e trabalho em conjunto" (MST, 1997, p. 21). Assim a cooperação agrícola produtiva nos assentamentos pode ser realizada de várias formas, através de mutirões, grupos de famílias, associações, grupo de produção semicoletiva, grupo de produção coletivo, cooperativa de comercialização, cooperativa de produção agropecuária, enfim, a cooperação agrícola produtiva é um processo que se justifica por razões econômicas, sociais e políticas.

É com este entendimento que a agroecologia e a socioeconomia solidária complementam esta dimensão da cooperação. Abrindo-se o campo para estas formas alternativas de viver no campo. Neste caso cita em Zart quando faz a seguinte afirmação sobre alternativas:

> "compreendemos por alternativas as formações sociais com princípios éticos diferenciadores daqueles predominantes na sociedade capitalista, globalizada e excludente. Uma sociedade alternativa requer a ousadia, a utopia e a imaginação para o embasamento de atividades e de teorias que explicitem as relações socioeconômicas, político-culturais e filosóficas que vislumbram o desenho de uma formação social" (ZART, 2004, p.173).

Devanir lembra que é a partir destas alternativas que ressurge a agroecologia que constitui o campo do conhecimento, que promove o manejo ecológico dos recursos naturais,

através das formas de ação social coletiva que apresentam alternativas à atual crise de modernidade, mediante propostas de desenvolvimento participativo desde os âmbitos da produção e consumo cooperado e da circulação alternativa de seus produtos. Desta forma a agroecologia poderá proporcionar as bases científicas para apoiar o processo de organização para uma agricultura sustentável, nas mais diversas manifestações. Para demonstrar esta ideia, cita Caporal quando afirma que

> "em anos mais recentes, a referência a agroecologia tem sido bastante positiva, pois fazem lembrar estilos de agricultura menos agressivos ao meio ambiente, que promovem a inclusão social e proporcionam melhores condições de vida aos camponeses. Neste sentido são comuns as interpretações que vinculam a agroecologia como vida saudável, uma produção agrícola dentro de uma lógica em que a natureza mostra o caminho, o equilíbrio entre nutrientes, solo, planta, água e animais" (CAPORAL, 2004, p. 46).

Neste sentido se torna necessário a retomada da discussão e implementação da cooperação e da agroecologia como princípio e como processo de formação. Este é para Devanir um desafio também para as famílias assentadas, desenvolver a cooperação produtiva agroecológica e a socioeconomia solidária como uma grande estratégia, dentro de uma perspectiva de resistência no campo, porque há um modelo agrícola vigente que nos desafia trabalhar uma forma diferente de viver no campo, baseado no princípio dos novos valores, como: o cuidado com a natureza, a solidariedade, o trabalho, uma produção que de fato seja autossustentável, baseado em uma cooperação que permita desenvolver economicamente as famílias, mas também baseado em um desenvolvimento político e social dentro da perspectiva de uma nova sociedade.

Após estes argumentos, que podemos dizer que são mais sociológicos, Devanir retoma a trajetória da sua vida fazendo reflexões sobre a militância social em prol da reforma agrária. Indica que iniciou a militância em 1988, no Movimento Sindical Rural. Estrutura organizativa que surgiu nas décadas de 40 e 50, a partir da necessidade das diversas categorias de trabalhadores do campo e da cidade, que teve um grande incentivo do presidente da República Getúlio Vargas, no sentido de atrelar o movimento sindical ao Estado brasileiro, para obter certo controle. Indica em termos históricos que foi nesta época que foi criada a CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas), que rege as questões do trabalho, principalmente os trabalhadores das indústrias, que neste período era muito forte. Enfim, a história do movimento sindical é uma história de atrelamento ao Estado, muito complicada, mas que cumpriu um papel muito importante naquele período histórico da luta de classe.

Demonstra que em 1988 quando estava em Rondônia, um Estado "novo", com uma população predominantemente agrícola, pode vivenciar muitos momentos importantes de lutas, um movimento sindical forte e atuante. Argumenta que as lideranças tinham neste período, clareza da luta de classe e clareza quanto aos inimigos. Foi a época que o MST estava surgindo em Rondônia, mais precisamente iniciando os debates na região Centro do Estado, no município de Ouro Preto do Oeste, sendo a militância, homens e mulheres vindos de uma militância das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e do Movimento Sindical Rural, podemos até dizer que eram as melhores lideranças. Neste mesmo período surge o Partido dos Trabalhadores (PT), também com uma proposta revolucionária. Quantas propostas interessantes traziam esses três instrumentos de lutas. O movimento sindical para organizar e aglutinar os trabalhadores rurais (pequenos agricultores) dispersos, o MST para organizar aqueles que ainda não tinham a terra, o PT para debater e também organizar os núcleos de trabalhadores, independente de sua religião. Nasce também um pouco depois, a Central Única dos Trabalhadores (CUT), como aglutinadora de todas as categorias de trabalhadores organizados em sindicatos. A proposta era juntar tudo isso e fazer com que os trabalhadores do campo e da cidade se organizassem para lutar e construir um Brasil diferente. Que fantástico, parecia que a revolução estava próxima, afirma Devanir.

Neste período, éramos militantes de todos estes segmentos, não havia separação, juntávamos todos estes instrumentos para organizar os trabalhadores. Militávamos no MST, no movimento sindical, CUT e no PT, simultaneamente, ambos com uma proposta revolucionária de organização dos trabalhadores. Por isto, hoje as pessoas ainda confundem MST e PT. Podemos afirmar que são resquícios de um determinado período histórico, onde tudo estava em plena sintonia. Hoje o que resta é só saudade.

Em 1998, dez anos após o início da sua militância, o Estado brasileiro se encarrega em criar políticas compensatórias, como: Banco da Terra, crédito/PRONAF, bolsa Família, etc. envolvendo as lideranças sindicais e do partido, inclusive de grande referência nacional para administrar estas políticas, com isso, automaticamente vão sendo cooptadas, deixam de acreditar no socialismo e passam assumir o papel do Estado e agir como Estado, passando a não ser mais organizadores da classe trabalhadora.

O que podemos dizer hoje, é que, nem todas as lideranças se perderam neste percurso. Muitas se mantiveram firmes e conseguiram perceber que estas políticas eram exatamente uma

tática da burguesia para desmobilizar os movimentos sociais e, consequentemente, dispersar os trabalhadores que naquele devido momento estavam de certa forma organizados e com lutas intensas. Foi aqui neste período (década de 90) que enfrentávamos cordões de policiais militares, que soltavam bombas de gás no meio da multidão.

Em 1997, estavam mobilizados em Porto Velho/Rondônia, a companheirada acampada do MST e os pequenos agricultores organizados no Sindicato. Acamparam na Secretaria de Agricultura do Estado. Ficaram lá dentro por três dias. No penúltimo dia apareceram os policiais e soltaram bomba de gás. "Todos correram, mas uma bomba estourou perto de mim e atingiu a perna do companheiro Adir que estava ao meu lado, fez um buraco na canela dele que até hoje carrega as marcas" relembra. Saíram e voltaram a tarde novamente. No dia seguinte de manhã, "os policiais voltam ao local e formam um grande cordão de um lado e nós formamos um grande cordão do outro." Traduz uma ideia de resistência quando relembra que "começaram a cantar a música do Geraldo Vandré, 'Porque não falei das Flores' e os policiais ouvindo, terminada a música avançaram para cima de nós, saímos todos novamente em meio às bombas, e como era de manhã, ficou um companheiro dormindo, este foi preso e torturado, no dia seguinte foi liberado após a mobilização através da imprensa e entidades que nos apoiavam."

Em 1999, surge o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) em Rondônia. As lideranças que mantiveram firmes e não foram cooptadas passam a fazer parte deste movimento e traz para dentro do MPA, os Sindicatos de Trabalhadores Rurais combativos, faz um rompimento com a CONTAG, FETAG e CUT e passa a ser um movimento autônomo e sem fronteiras. Foi um momento que Devanir considera muito importante na sua história de militância, porque foi neste momento que "pude dar um passo a mais nos meus conceitos de esquerda, de classe trabalhadora e de identidade política mesma. É neste momento que reafirmo meu compromisso e opção pela causa, pela luta."

Em 1999 Devanir conheceu seu companheiro José Roberto com quem está casada a oito anos. Em 2002 mudaram para Mato Grosso, onde continua a militância no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Atualmente está morando no assentamento Dorcelina Folador, com 33 famílias assentadas, no município de Várzea Grande, com a responsabilidade de contribuir no Centro de Formação Olga Benário.

Acredita muito na luta e no amor, porém no amor vinculado a uma causa. Numa avaliação muito peculiar afirma que "não deve existir amor separado da luta de classe, não deve existir um amor isolado, senão vinculado à construção de uma nova sociedade, vinculado a um projeto de construção do novo homem e da nova mulher, vinculado aos valores da solidariedade, do companheirismo, da beleza, enfim um amor verdadeiramente fraterno."

Para ilustrar que a luta vale a pena conta as impressões que teve da 'Fazenda Anoni' hoje, Assentamento Novo Sarandi no município de Sarandi no Estado do Rio Grande do Sul. E se pergunta como estão aquelas famílias após 25 anos da ocupação e conquista daquela área? E afirma "olha, quero iniciar dizendo que vale a pena contar como estão aquelas famílias. Tivemos a brilhante oportunidade de participar do nosso 13º Encontro Nacional nos dias 20 a 24 de janeiro de 2009 no Assentamento Novo Sarandi, terra da Roseli Nunes e de tantos outros trabalhadores. Uma história de luta e que nos reanima para continuar lutando."

Ilustra que o Assentamento Novo Sarandi tem uma área total de nove mil hectares de terra, com 480 famílias assentadas, são sete comunidades e em média cinco cooperativas. As lutas das famílias conquistaram naquele assentamento até hoje uma infraestrutura fantástica. São casas muito boas, quadra de esportes, escolas e uma produção imensa para consumo das famílias e como fonte de renda. A produção básica é a soja, trigo e o milho, além das frutas, legumes e verduras das mais variadas.

Estavam presentes em nosso 13º Encontro Nacional, diz ela 1056 delegados, entre homens e mulheres dos 24 Estados onde o MST está organizado e muitos convidados dos demais movimentos sociais, entidades sindicais, amigos e amigas do MST e mais representantes de diversos países, como: Palestina, Suécia, Venezuela, Cuba e muitos outros.

Nosso encontro fez uma grande homenagem às famílias e em especial a Roseli Nunes e seu filho Marcos Tiaraju, que hoje está fazendo medicina em Cuba graças a sua história no MST e a solidariedade do governo cubano. Ele disse que tem dois grandes sonhos "contribuir no tratamento de saúde das pessoas carentes e construir uma nova sociedade".

4.1.2 Análise das Perspectivas, Experiências e das Narrativas dos/as Camponeses/as Estudantes

A conquista da terra como espaço de trabalho para a produção dos bens materiais é uma condição central como fonte de vida para a reprodução da família camponesa. A terra é concebida como condição fundante da existência do homem e da mulher do campo para se constituir trabalhador/a e ter fonte de renda adequada para a convivência familiar e social num determinado espaço social, econômico e cultural. A terra se constitui da mesma forma num bem simbólico que traduz as possibilidades de acessar ou não certas formas de participação e de aceitação social. A questão social envolvida e orientadora dos valores camponeses é saber onde e sob quais condições vai trabalhar? Como vai ganhar a vida? Como a família irá se sustentar?

Quando não há acesso direto à terra, como propriedade e meio de produção, os casais jovens, ou as famílias constituídas sem terra e ainda as de pouca terra, prestam sua força de trabalho em terras de outrem, na forma de arrendamento ou de meeiros. A decisão de intensificação da autoexploração da própria força de trabalho tem como finalidade gerar os ganhos materiais e financeiros necessários para além da reprodução dos víveres (o feijão e arroz) cotidianos e imediatos da vida da família, para possibilitar a aquisição do espaço próprio de trabalho, a terra.

A terra é um bem material na agricultura familiar, que sob a condição jurídica de propriedade privada, é transferida para membros da família sob a forma de herança. A cultura organizacional da família camponesa condiz com a relação de proximidade e de mutualidade dos membros que a integram. Os valores dominantes na unidade de trabalho familiar estão orientados pela égide da dedicação intensiva ao trabalho. Tem legitimidade de receber ajuda aquele e aquela que tiver a capacidade e a vontade de produzir, que tem o devido cuidado com a lavoura, do capricho com a pecuária, o esmero com a casa. A família camponesa neste sentido é um panteão que vigia os indivíduos para as atitudes que são consideradas eticamente corretas para a cultura camponesa. A vigilância nestes termos se aplica em termos econômicos, políticos, religiosos.

A relação de proximidade, da forma como a expresso, não é negadora do conflito, mas na relação inversa, o estar próximo causa o sentido de cuidado e de adequação das atitudes dos indivíduos aos preceitos que são aceitos e legitimados pelo imaginário social formado pela coletividade camponesa. A força de coação e de coerção, da ação direta do imaginário social

sobre o indivíduo é maior quanto menor for a heterogeneidade e a complexidade da formação social. A homogeneidade social é um instrumento de força e controle social. Os indivíduos se sentem vigiados e o espelho social lhes impõe valores, costumes e opções que os adequam às estruturas e aos valores sociais dominantes. Neste sentido, ao saber que a terra própria é pouca, numa estrutura social e cultural que é legitimadora da propriedade privada dos meios de produção e que aceita e afirma que a propriedade da terra é resultado eficiente do trabalho que geram excedentes, o indivíduo se subjaz às relações econômicas, sociais e jurídicas que condizem com a ordem social hegemônica. O estar do indivíduo em relação condizente com a ordem social é exigida a todos, independente de sua condição material de existência, mesmo que esta ordem social não corresponda às possibilidades de promoção do seu bem viver social.

Na estrutura agrária de constante divisão da propriedade da terra, esta que é pouca, torna-se menor ainda. A família camponesa promove um processo de autoexploração do trabalho dos seus integrantes objetivando alcançar uma condição social de vida que a família estabelece e julga como adequada. Para alcançar os resultados econômicos desejados estabelecem-se dois movimentos complementares de geração de renda. O primeiro movimento está direcionado para dentro da propriedade na qual a família decide pelo trabalho gerador de uma produção agrícola e pecuária diversificada. A diversificação da produção na agricultura familiar camponesa é fator de maior absorção de força de trabalho e de intensificação do trabalho, tanto em horas quanto da produtividade necessária por cada indivíduo. Além de ter como parâmetro inicial a renda de sustento básico familiar, a diversificação da produção é uma estratégia econômica que assegura para a organização camponesa maiores possibilidades de estabilidade de fontes de renda adequadas e permanentes quando avaliadas e consideradas as instabilidades do mercado de comercialização de produção organizada sob os auspícios da concorrência capitalista.

O segundo movimento está assentado no fenômeno da pluriatividade (SCHNEIDER, 1999). Compreendida como a capacidade de geração de renda a partir de atividades não-agrícolas complementares com as condições de trabalho e de renda geradas dentro da propriedade ou da busca de formas alternativas de fontes de renda, fora da unidade de produção camponesa. A pluriatividade na agricultura familiar pode acontecer em conformidade com duas formas distintas de organização da economia do campo. A primeira está relacionada com uma situação de anomalia ou de desorganicidade econômica dos camponeses. Neste caso a força de trabalho da família camponesa se destina para atividades assalariadas ou de formas autônomas de prestação

de serviços fora da unidade de produção camponesa. O/a trabalhador/a oferta e vende a sua força e os serviços no mercado de trabalho. O salário ou a renda conseguida é reinvestido na propriedade: ou na forma direta de investimento na produção ou no melhoramento das condições de bem estar de vida da família. No caso em análise as situações narradas no momento de pré-ingresso no movimento social se enquadram neste fenômeno. As atividades exercidas para complementar a renda eram de carpinteiro, de pedreiro, de boia-fria, de empregada doméstica, de costureira.

A segunda característica da pluriatividade está associada à organização econômica própria dos camponeses. No caso das narrativas em análise, verifico que ela começa a ocorrer quando há uma ruptura da estrutura de organização da economia camponesa subsumida ao capital, característico da situação analisada acima. A superação da condição de assalariado, ou da subsunção direta do trabalho camponês ao capital, começa a ocorrer no momento em que os indivíduos camponeses isolados se articulam no movimento social camponês que tem como meta a organização do trabalho associado. Neste sentido os camponeses são provocados na sua cultura predominante de ação voltada para a família objetivando a constituição de espaços socioprodutivos ampliados que incorporam a cultura de empreendimentos econômicos coletivos, a organização cooperativa. A pluriatividade, a atividade não agrícola deixa de ser estranha à economia camponesa e se desenvolve na lógica e na organização da produção e do consumo da sociedade camponesa. A economia camponesa deixa de transferir recursos para terceiros e mobiliza suas condições materiais, seus conhecimentos, sua logística para a estruturação de meios produtivos geradores de renda para os participantes do sistema produtivo da economia camponesa. A pluriatividade autoorganizadora da economia camponesa tem as condições de romper com a subsunção direta do trabalho camponês ao capital, mas enfrenta um desafio maior que é a subsunção da economia camponesa à economia do capital, por isto, os movimentos sociais camponeses, especialmente o MST, tem a perspectiva de transformação da estrutura social do capital e defendem a construção da sociedade socialista, como fundamento de emancipação do ser humano.

Além da pluriatividade camponesa do trabalho subsumido ao capital, destaco que outra forma de resistência camponesa é a migração de campo a campo. Este fenômeno ocorreu no Brasil mais intensivamente para a Amazônia nas décadas de 1960 e 1970. No auge da repressão do Estado-militar, da política de modernização do campo que provoca o aumento da

produtividade do trabalho no meio rural, por meio da mecanização da produção agrícola, ocorre o fenômeno demográfico de sobra de força de trabalho nas atividades rurais, a concentração das terras e, por conseguinte, a expulsão do homem do campo.

Se por um lado houve o êxodo rural, a migração campo-cidade há por outro o deslocamento de levas populacionais para outras regiões do país, ou o maior fluxo do Sul e do Sudeste para a Amazônia, destacando o Estado de Mato Grosso e o Estado de Rondônia. A motivação para a migração está ligada à possibilidade de reprodução social reduzida da família camponesa devido às áreas pequenas de terra para trabalho, buscando outros lugares tendo como meta a conquista de melhores terras. Vinculado a este fenômeno agrário está a propaganda política promovida pelo Estado para a ocupação das áreas amazônicas. O Estado tinha como fundamento complementar a legitimação da política modernizadora do campo, a deslegitimação dos movimentos sociais do campo que começam a se constituir e são fonte de contestação das ações econômicas oficiais e ainda promover o povoamento da Amazônia orientada pelo lema: integrar para não entregar.

A migração camponesa é a busca da terra, o pedaço de chão para o trabalho e a produção de existência. A propaganda governamental era atrativa, pois estava em consonância com o querer camponês, a possibilidade da terra para a reprodução social da família. No entanto, quando o migrante chega à Amazônia e a sua perspectiva de acesso a terra é frustrada, a atitude resistente subsequente é a entrada no movimento social para a conquista da terra. O movimento camponês na Amazônia se forma a partir da negação da estrutura fundiária concentradora da terra por parte dos camponeses, e por outro da formação violenta do latifúndio e da negação do direito do camponês à terra por parte dos latifundistas.

Das diversas situações concretas de exclusão social e de resistência constitui-se a percepção da necessidade e da consciência para ingressar e participar efetivamente no movimento social camponês. O engajamento político resulta de momentos formativos desenvolvidos nas pastorais da igreja orientadas pela teologia da libertação: na Pastoral da Juventude Rural (PJR), nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), na Comissão Pastoral da Terra (CPT). Na cronologia da história da constituição dos movimentos sociais do campo pós-ditadura militar, estas organizações são as primeiras a se formalizar, nos anos de 1960-1970. Estas são espaços educacionais e de militância que tem nas institucionalidades dos setores das igrejas cristãs

progressistas, católica e luterana, a possibilidade organizadora dos povos oprimidos. As pastorais sociais das igrejas são estruturantes de mobilidades coletivas que são geradoras de travessias. A inserção de padres, freiras, pastores e leigos em atividades formativas crítico-reflexivas, aplicando o método de ver-julgar-agir, possibilitou a passagem da consciência ingênua à consciência crítica, para além de perceber que as relações sociais não são solidárias, conseguir explicar os fenômenos sociais do capitalismo, da necessidade da reforma agrária, da cooperação, da agroecologia, da agricultura camponesa.

As organizações eclesiais são acompanhadas do movimento crítico e propositivo do novo sindicalismo, que percebe a relevância da presença política ativa da classe trabalhadora a possibilidade de construção de um país organizado segundo princípios populares e socialistas. As organizações populares emergem do povo e espalham a esperança enquanto o sistema militar é implacável na repressão. Frei Betto expressa que

> "qual fênix, o movimento social renasceu do lento, silencioso e capilar trabalho das Comunidades Eclesiais de Base, dos sindicalistas que não abraçaram a luta armada, da esquerda que preferiu hibernar entre as classes populares. Renasceu do método Paulo Freire, a ensinar-lhe que ninguém é mais culto do que o outro, existem culturas paralelas socialmente complementares..." (BETTO, 2006, p. 50).

São estes legados históricos e nas ações militantes e aprendentes que as pessoas começam a se saber exploradas no trabalho, porque busca a leitura e a compreensão dos fundamentos da economia política para explicar o processo de constituição da mais-valia, da exploração do trabalhador e da trabalhadora, tanto na cidade quanto no campo. Os espaços educacionais militantes são geradores de aprendizagens das teorias e das experiências da organização política dos grupos sociais populares e provocam a travessia cognitiva pela qual ocorre a compreensão que o problema que aflige a uma pessoa, são os problemas de muitas pessoas. Há a identificação de grupo social, a de ser camponês/a. A militância aprendente gera um movimento de ampliação de compreensão das estruturas e das relações sociais e as pessoas vão forjando a consciência de que os problemas dos/as camponeses/as como grupo social, são os problemas de outros grupos sociais, também trabalhadores/as. Nas dinâmicas sociais de organização os diversos grupos sociais se identificam e passam a se entender como classe social, a classe trabalhadora. As inserções políticas mudam as perspectivas de vida e a visão de mundo das pessoas, mudam as histórias de vida, mudam subjetiva e objetivamente, porque apreendem nas coletividades organizadas outros valores e outras práticas.

A inserção militante é geradora do sentido de pertença à comunidade e/ou de pertença ao grupo social e à classe social. A dinâmica histórica de organização social popular faz surgir nos anos de 1980 outros movimentos sociais camponeses. É uma ampliação e complexificação das organizações. É neste período em 1984, que se constitui oficialmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, na mesma década em surge o Movimento dos Pequenos Agricultores (1986) e o Partido dos Trabalhadores (10/02/1980). Estas organizações políticas incorporam na sua filosofia de interpretação da realidade outros referenciais teóricos. Enquanto para a CPT, as CEBs, a PJR a base interpretativa está na teoria social das igrejas cristãs, que com a teologia da libertação elabora uma síntese aproximativa com a teoria marxiana, as organizações camponesas da segunda geração de movimentos sociais pós-ditadura militar, como o MST e o MPA, partem dos referenciais teóricos de Marx, Lênin e Gramsci, não como abstrações purificadas e dogmatizadas, mas como referenciais teóricas, históricas e práticas mergulhadas e manchadas de luta social, de resistência e de construção. Com estas bases teóricas são aprofundadas as concepções de sociedade constituída por classes sociais, daí que surgem as contradições entre as perspectivas da elite brasileira em oposição às condições de vida do povo brasileiro, os referenciais e as forças políticas e econômicas dos fazendeiros, hoje denominado de agronegócio em contraposição aos movimentos e às necessidades políticas, econômicas e educacionais da economia camponesa.

Os referenciais teóricos dos movimentos sociais do campo (MST, MPA) embasados no materialismo dialético e histórico, não provocam uma ruptura com as organizações da base da teoria social cristã (CPT, PJR), mas se constituam e aplicam metodologias e estratégias mobilizadoras e organizadoras distintas. A ruptura em termos práticos se torna difícil porque há implicação histórica, uma ligação umbilical entre as organizações e as pessoas que as formam. Os militantes do MST e do MPA aprenderam a teoria da organização política a partir da base cristã, ampliando-a com os referenciais da teoria política e econômica de Marx, Lênin e Gramsci. É por isso que está presente entre as lideranças destes movimentos sociais e as dos/as camponeses/as assentados/as, principalmente do MST, a afirmação da pertença à comunidade no sentido constituído pela filosofia social cristã. A conjugação marxismo-cristianismo aparece para os militantes com maior formação teórica não como uma ebulição sincrética, mas como uma construção teórica sintética, que absorve e reelabora referenciais teóricos para fundamentar a prática e como processo da prática interpretada.

A concepção do materialismo histórico e dialético tem na filosofia da práxis de Gramsci um forte componente de orientação para as práticas sociais tanto da organização da produção quanto das defesas e das ações na educação. A filosofia gramsciana é associada ao pensamento de Paulo Freire para gerar a visão de mundo condizente com as práticas sociais transformadoras. Com Gramsci e Freire há um aprendizado forte que produz a conjugação interativa da teoria e da prática. É por isso das exigências das disciplinas para a aprendizagem teórica e da aplicação prática dos conhecimentos, e nesta dinâmica cognitiva a formulação de novos conhecimentos.

Orientados por estes referenciais os movimentos sociais do campo, ao tempo em que elaboram a crítica ao sistema social capitalista, propõe e executam experiências que se constituem em aprendizagens organizacionais para a geração de alternativas sociais. Neste sentido, além da militância nos próprios movimentos sociais, empenham-se na organização de associações, de cooperativas, de grupos coletivos.

A ambiência organizativa dos movimentos sociais camponeses e os desafios que a militância se propõe é geradora constante de novas necessidades formativas. Neste sentido é que se buscam alternativas para a construção de espaços de formação, para poder se dedicar ao coletivo. A organização da coletividade é desafiadora porque em muitos momentos gera controvérsias nos espaços da família, é provocadora de novos valores, leva a outra formação ideológica, mas também gera medos porque se enfrentam reações violentas dos adversários da reforma agrária, as burocracias dos órgãos públicos e as instabilidades financeiras pessoais.

Mas a coletividade é também conquistadora de espaços importantes como foi o processo de construção do CAMOSC, um espaço educacional na universidade pública. A conquista de um espaço de formação na universidade é simbolicamente significante porque evidencia uma tradição e uma necessidade. A tradição está registrada na correlação histórica da educação como valor fundante nas relações familiares. Podem as famílias camponesas ter dificuldades de acesso aos bens materiais para suprir até condições de existência mínima, mas há uma dedicação e um esforço agregador de valores materiais e culturais para a promoção da educação dos/as filhos/as. A educação camponesa representa a possibilidade da conquista de condições de existência para a superação dos limites materiais e simbólicos nas quais as pessoas camponesas e suas famílias foram submetidas por relações econômicas de exploração. É um desejar para que os membros

mais jovens e próximos da família não sofram as mesmas agruras que as gerações mais idosas já passaram.

A conexão do trabalho e da educação são valores constituintes das relações sociais camponesas. Desde cedo o dedicar-se ao trabalho, com o cuidado dos irmãos mais novos, na dedicação de atividades domésticas, até as atividades agrícolas e a pecuária que exigem menor esforço físico. O trabalho, neste caso, pode ser lido como princípio educativo, porque as crianças e os jovens aprendem o sentido de estar num sistema de colaboração de uma coletividade que é a estrutura familiar. Numa organização do trabalho social familiar simples o trabalho não é negador do acesso à educação e ao lazer, mas como processo formador de um *ethos* de responsabilidade individual e social.

Com a inserção das pessoas no movimento social esta ética de responsabilizar-se é transferida para espaços educacionais mais amplos. A família se amplia para a constitucionalidade do movimento social, do acampamento/assentamento, da organização de uma cooperativa, de um grupo informal de trabalho. Há a geração de uma visão de mundo e de atitudes que se empenham no planejamento, na elaboração, na execução de ações que tem o sentido do bem viver da coletividade como a utopia concreta em construção. A formação filosófica e pedagógica no movimento social é ao mesmo tempo um alongamento e uma superação da formação dos valores da família camponesa. É um alongar porque se estende para o coletivo do movimento social a perspectiva originária da cooperação, da co-responsabilidade social e da mutualidade. É uma superação porque as redes de solidariedade vão além dos limites de proximidade familiar e se ampliam para a esfera da identidade camponesa como grupo social e mais amplamente para a solidariedade de classe social.

É neste sentido que os/as estudantes narraram a importância da conquista do CAMOSC. Neste tem as implicações pessoais, da continuidade dos estudos, como fazer o terceiro grau? Do compromisso com os/as camponeses/as no sentido de ter mais conhecimentos, distinguir teorias, dominar com maior clareza os conceitos e as técnicas? Estas aprendizagens para poder responder com maior pertinência aos processos que são demandadas das necessidades e dos projetos que oriundam da organização e das conquistas dos povos do campo, quanto a organização da produção, da comercialização, da educação, da ciência e da tecnologia. A conquista do espaço educacional universitário é a afirmação da continuidade e da ampliação das conquistas dos atores

sociais que lutaram e lutam para conquistar a terra. O espaço da universidade é um complemento do espaço da terra.

4.2 AS PERSPECTIVAS DOS/AS SUJEITOS DO CAMPO NA CONFIGURAÇÃO DA IDENTIDADE E DA SOCIABILIDADE CAMPONESA

> "Os camponeses desenvolvem práticas de agricultura visando a produção para autoconsumo, fartura na mesa, produção diversificada de alimentos, criação de animais visando o seu próprio consumo. Isso não significa que não produza para o mercado, mas seu objetivo principal deve ser de autoconsumo, e o excedente é destinado ao mercado, gerando assim uma pequena fonte de renda, a qual serve para que ele adquira o que não se produz na propriedade" (Matilde de Oliveira Araújo Lima, liderança do MST, Ouro Preto do Oeste - RO).

O que me move neste capítulo é compreender o que é ser camponês e ser camponesa a partir da ótica dos próprios camponeses/as, para evidenciar e discutir a sociologia da questão camponesa. Este objetivo é motivado pela busca dos sentidos inerentes às perspectivas que configuram o mundo intelectual, simbólico e organizacional da sociedade camponesa. Avalio que as reflexões teóricas e as pesquisas empíricas relativas à cultura e à economia camponesas são amplas e traduzem controvérsias relativas aos conceitos, às práticas sociais, da existência, da diferenciação e da história social e política dos camponeses conforme demonstram Almeida (2006) e Paulino (2006).

Destarte todas as polêmicas envolvidas nas reflexões acadêmicas e políticas, busco evidenciar as percepções de camponeses e camponesas envolvidos no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e que estão assentados em projetos de reforma agrária nos Estados de Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Rondônia, Paraná e Minas Gerais. Antecipo que pelo recorte que realizo o conceito de camponês não representa uma leitura da complexidade dos modos de vida que constituem o universo das diversidades camponesas no Brasil. Ao me referir aos assentamentos da reforma agrária tenho um recorte específico, são camponeses e camponesas que vivenciaram o processo de luta pela terra, acamparam, participaram dos processos políticos e educacionais dos movimentos sociais do campo, estão assentados e desenvolvem atividades

econômicas em suas unidades produtivas e de consumo. Portanto são sujeitos sociais que passaram por um processo específico para constituir a sua consciência de ser camponês.

Para a compreensão da configuração e da sociabilidade camponesa de sujeitos sociais ligados à reforma agrária, classifico as falas em oito dimensões interpretativas e dentro delas evidencio características que configuram a complexidade da existência camponesa. Estas têm uma função didática no texto, isto é, para conseguir expor e explicitar as ideias, sem, no entanto ter a pretensão de considerar que no mundo da vida camponesa haja uma divisão explícita entre as diferentes dimensões e características, que constituem uma totalidade na realidade social vivenciada pelos camponeses. Esta leitura está em conformidade com a epígrafe que retrata a tendência da ação camponesa. Esta tem na organização do trabalho para o autoconsumo o passo fundante da sua cultura. O mercado é complementar e tem a função de suprir os ingredientes que não são produzidos no âmbito da unidade familiar. A venda dos excedentes tem o significado de obtenção de renda monetária e material extra para ampliar o consumo e poder gerar condições de bem viver para o grupo doméstico.

Para a compreensão do processo de interpretação do 'ser camponês' vou fazer a exposição seguindo a estrutura do texto, apresentando as dimensões interpretativas e com elas as características, para evidenciar as configurações que formam a complexidade de acepções dos significados de ser camponês. A primeira dimensão está formalizada pelos aspectos demográficos: por estes interpreto o ser camponês como a organização societal ligada ao espaço e ao tempo do campo. Ela é um diálogo entre o processo de constituição da territorialidade camponesa e da formação social embasado na estrutura comunitária que tem a família como o núcleo fundante e de desenvolvimento social, cultural e econômica. Constitui-se no princípio da identidade da territorialidade e da comunidade como fluxo de encontro e de configuração da formação social.

A segunda dimensão é a antropológica, a constituição da identidade cultural e social que discute os costumes, a tradição e a forma de vida camponesa. Está ligada também às opções políticas que afirmam a camponesidade, e traduzem uma visão ética e estética da existência da vida no campo. A terceira dimensão é a gnosiológica que trata dos conhecimentos formados a partir das experiências e das práticas dos camponeses. São saberes que se constituem a partir das atividades produtivas, organizacionais e de consumo que são desenvolvidas pelos camponeses

nas relacionalidades estabelecidas no cotidiano da vida em família, enquanto unidade de planejamento e de trabalho, e nas interações estabelecidas na comunidade, como referência de confluência das vontades, das necessidades e das possibilidades de desenvolvimento camponesa.

A quarta dimensão é a sociopsicológica que trata da pertinência social que discute e visualiza o processo de pertencimento à terra, formadora da subjetividade camponesa. É a afirmação de ser do campo, de estar enraizado e de viver dos resultados do trabalho da terra. A quinta dimensão é a sociológica através da qual se demonstra a compreensão da estrutura social, da concepção da sociedade formada por classes sociais e a partir desta o assumir a identidade de ser trabalhador e de evidenciar a relação com o trabalho que constitui a estrutura social na qual se localiza a economia camponesa. A sexta dimensão é a política, enquanto atitude de participação e de conquista. Ela demonstra a necessidade de inserir-se em ações coletivas, de ter responsabilidades e de ser lutador social.

A sétima dimensão é a ecologia do campo, da relação de equilíbrio das atividades camponesas com a natureza. Ela estabelece uma relação complexa a partir da noção de cuidado com o meio ambiente conectando com os processos do trabalho, a natureza, a terra, a família. A dimensão oitava é expressa pela visão agronômica, da necessidade da produção de alimentos para promover a soberania alimentar. É a concepção que afirma a produção segundo os princípios da agroecologia.

Para maior clareza vou discutir cada uma destas dimensões interpretativas apresentando as características que as constituem em conformidade com os sentidos expressos nas falas dos/as camponeses/as.

4.2.1 Identidade Territorial e Comunitária: dimensão demográfica

Para evidenciar a questão demográfica, isto é, da concepção da identidade territorial e comunitária, do espaço e do tempo de estada do camponês no campo apresento os sentidos da moradia, ligada à afirmação da vida camponesa, da constituição e dos cuidados relativos à família, das percepções relativas à terra, ao trabalho e ao sustento dos membros da família. A demografia representa para o caso em análise a percepção relativa à configuração do tempo e do espaço do camponês, isto é, como os camponeses percebem o seu ser social em relação a um

determinado território e comunidade. Faço uma leitura qualitativa das percepções, e não proponho uma interpretação estatística das representações e das leituras de mundo realizadas. Considero que as interpretações proporcionam uma análise do significado da construção do território camponês e da constituição do sentido da comunidade.

Na dimensão demográfica do significado do ser camponês fica fortemente evidenciado que "ser camponês é viver no campo" (J. C. S.)[17]. Este viver no campo, da morada no espaço camponês, é afirmado como uma possibilidade de possuir uma boa qualidade de vida, relacionada ao "direito da saúde, à educação, ao lazer" (J. V. S.). O campo neste sentido não é o estereótipo do atraso, do preconceito moderno em relação ao arcádico, mas do acolhimento e do estar sob o cuidado humanizado. É a afirmação do espaço social que se configurado como o lugar de moradia e de desenvolvimento das potencialidades humanas para o bem viver, destacadas na "vida mais livre, menos riscos à violência, amigos, muita alimentação" (L. A. M. S.). Ser camponês é criar a identidade com a terra, com os costumes, as tradições do campo e "se identificar com esta vida" (I. C. P.).

A segunda característica é a afirmação da família como o centro da configuração de toda a organização social. Ser camponês é afirmar a unidade familiar como o ponto de referência do planejamento das ações, do trabalho, de pensar o futuro, da luta pela terra e pelo bem viver. Portanto o camponês "é aquele que vive da terra, trabalha e tira o pão para o sustento do dia-a-dia com sua família" (N. J. R. A.). A terra e o trabalho estão correlacionados com a possibilidade de possuir uma vida que possa ser considerada como adequada aos padrões da família camponesa. Portanto, "é ter vida digna morando no campo, sem ser atrasado e nem acumular riqueza" (S. P.). Porque acumular riqueza representa nesta fala explorar o outro, extrair mais-valia. Esta relação é estranha para a economia camponesa. Inversamente, a economia camponesa se organiza a partir das relações de entre-ajuda, de cooperação e da solidariedade. Estes são valores que são afirmados como dignos para a vida camponesa. Nas minhas observações de campo pude perceber que a simbologia das relações humanas embasadas na proximidade são reconhecidas como importantes. A valorização ocorre porque há a convivência concreta destes valores, ou mesmo devido a ausência e neste caso, a afirmação do desejo que possam se transformar em práticas comuns na comunidade. A ausência geralmente é percebida quando, num assentamento de

[17] As letras entre parênteses são as iniciais de camponeses e camponesas que responderam questionário de pesquisa e que não preencheram o termo de autorização para a publicação do nome. Maiores detalhes estão no Anexo I.

reforma agrária, as pessoas vindas de lugares diferentes, ao não se reconhecerem as raízes históricas de cada um e cada uma, ocorre certo estranhamento e um clima de desconfiança. Esta situação é estranha ao modo de vida camponesa e ela requer a sua superação.

Em relação ao que é considerado digno para a vida camponesa, pude observar situações e condições de vida distintas. Nos projetos de reforma agrária, a conquista da terra como ponto de partida, representa o início para a consolidação de meios de vida que possam significar a dignidade humana. Após a terra, vem a necessidade da moradia, e esta representa passar do barraco de lona, como morada, para a casa de alvenaria. Mas como será esta? Em muitos assentamentos as condições ainda são bastante precárias, quando pensamos na casa tendo todas as condições, como paredes rebocadas e pintadas, portas instaladas, banheiros, água encanada, forro, energia elétrica. Para quem olha de fora pode imaginar que a vida desta forma representa uma situação de precariedade e que a reforma agrária é um projeto político, econômico e social desnecessário, porque inviável. Este primeiro olhar sobre o fenômeno representa uma constatação enganosa porque não se constitui num mergulho na vida e na historicidade dos camponeses sujeitos da reforma agrária. Na minha experiência de campo verifiquei que as condições existentes representam, não o desejado, porque os camponeses estão sempre em luta e organização social, em busca de melhores condições de vida, mas o conquistado, que se constitui numa condição de vida superior ao que era anteriormente, quando na condição de sem terra, de boia-fria, de desempregado, ou mesmo empregado em alguma fazenda e sendo explorado pelo fazendeiro. O reconhecimento da vida dignificada no projeto da reforma agrária é considerado positivo quando comparada com os companheiros que abandonaram a terra e foram trabalhar de empregados na cidade ou voltaram à condição anterior de boias-frias ou assalariados rurais. Destaco que estes reconhecimentos não são posturas conservadoras, mas razões para ampliar as lutas sociais e promover novas conquistas para o bem viver da família.

A terceira característica do ser camponês em termos de espaço e tempo de vida no campo é o sentido do trabalho. Ser camponês "é a pessoa que vive no campo, trabalhando e lutando" (J. S. T.). Vida e trabalho se correlacionam. O trabalho não explorado é a expressão da promoção da existência da vida no campo. É a possibilidade do camponês de organizar um espaço de produção e reprodução da sua existência. É a afirmação de tempos e ritmos de vida que são distintos dos tempos modernos subordinados à lógica da indústria taylorizada, que impõe o tempo de fora. O tempo camponês é um tempo que se afirma a partir da autodeterminação da

racionalidade camponesa que organiza os tempos de trabalho, de lazer, de festa em conformidade com as tradições e as crenças que orientam as práticas sociais da sua comunidade.

Ser camponês "é aquela pessoa que mora no campo e sobrevive de seu próprio trabalho, ela planta, colhe e vende os seus próprios produtos no seu próprio sítio" (C. M. J). O trabalho representa um processo complexo de atividades que correlacionam técnicas de plantio, daí os cuidados com a terra, com as sementes, com as plantas; com os conhecimentos da colheita, do tempo certo de colher, do armazenamento adequado; além da venda, da comercialização dos produtos do próprio trabalho. As correlações das diversas atividades camponesas tornam-na um modo de vida e de produção complexas, traduzidas por uma diversidade de especialidades, que formam uma totalidade, nem sempre reconhecidas e conhecidas pelos próprios camponeses. É nestes termos que a economia camponesa pode ser considerada como um modo de produção, não como uma abstração lógica e superestrutural, mas como um processo concreto de organização que se diferencia do modo de produção inerente à lógica da reprodução social do capitalismo.

Reconhecer a economia camponesa como um modo de produção representa a necessidade de um processo social diferenciado para a sua compreensão e da mesma forma a afirmação de políticas públicas e de processos científicos e tecnológicos adequados para o seu desenvolvimento. Portanto, o modo de produção é uma constituição social que interrelaciona formas de produzir, de distribuição dos produtos, de consumo, de organização da cultura, da educação e dos valores relativos ao trabalho, aos seres humanos, ao meio ambiente. O modo de ser da organização camponesa se diferencia na lógica e nas práticas sociais dando uma configuração social autêntica. O depoimento que ilustra que os camponeses "são pessoas que vivem no campo sem se preocupar em ter uma produção para o mercado, produzem e comercializam somente o necessário para suprir suas necessidades" (S. P. S.) é demonstrativo da especificidade do modo de produção e de ser camponês. A finalidade não é o lucro como uma categoria de análise que evidencia a exploração do trabalho do outro, mas a organização de processos autogeridos de trabalho que tem como resultado o produto que servirá de base para o sustento da família, diretamente ou por vias de intercâmbio no mercado.

A quarta característica da dimensão demográfica é o sentido da terra como fundamento constituinte da existência camponesa, "ser camponês é viver da terra, sobreviver do que ela fornece. Produzir para o autoconsumo" (M. D. C. S.). Camponês e terra se co-formam. Há uma

relação simbiótica, que quando o camponês não possui a terra se desconstrói na sua identidade, no seu modo de ser e de produzir. Mas ao definir-se camponês, há um movimento dialético de resistência e de proposição. A resistência ocorre na relação da negação da negação. Quando as ações do modo capitalista de produção avançam sobre as terras camponesas e sobre a absorção e cooptação da força de trabalho camponesa, ocorre um processo de resistência das organizações camponesas para negar o processo de avanço sobre o ser camponês e poder se afirmar na sua condição de reprodução social da existência camponesa. Quando pesquisadores e educadores negam a possibilidade da cultura e dos conhecimentos camponeses, estes se unem, e em forma de movimento social, negam a negação intelectual que os negam, e constituem uma dinâmica social para afirmar a intelectualidade camponesa, inaugurando novas proposituras para a educação do campo e para o desenvolvimento científico e tecnológico para a economia camponesa. Afinal, o ser camponês se caracteriza pela presença ativa, produtiva, cultural e intelectual na terra. É neste espaço que se afirma na sua plenitude como camponês.

A terra é o sustentáculo da existência camponesa. É a partir dela que vai constituindo o modo de produzir, de consumir, de formar a família, de estruturar a escola e a comunidade. A terra, como território, e o encontro dialético entre a possibilidade da negação e da afirmação, da luta entre as forças políticas externas e das dinâmicas da auto-organização, da economia capitalista de exploração da força de trabalho, de degradação ambiental, do uso dos agrotóxicos e das sementes transgênicas, ao processo de afirmação do cuidado com a natureza, via a agroecologia. Porque ser camponês "é viver no campo e gostar da terra, ter amor em trabalhar com a terra e admirar a natureza" (I. C. P.). É uma relação profunda com a terra que o camponês constitui e afirma a sua identidade, estrutura a economia do campo e forma a sua consciência, seu modo de ver o mundo e as atitudes diante da política e dos outros humanos, por isso uma postura ética, da valorização do ser com a terra, mais do que estar na terra.

A consciência e a ideologia que se origina deste pensamento é ao mesmo tempo místico e histórico. É místico porque afirma a força e o querer ser camponês. Evidencia a identidade, as lutas, as resistências e insistências camponesas. A mística é a energia propulsora, que realiza a possibilidade do encontro e do avançar, da superação das dificuldades, dos medos e o encontrar a ousadia de fazer-se na terra. Este pensamento é histórico porque está em consonância com as lutas seculares dos camponeses, suas resistências e as revoluções provocadas na trajetória da humanidade. O ser camponês é atualizar a história, é afirmar a sua cultura e sua identidade. Ser

camponês é "ser feliz na terra, tendo os meios necessários para viver com dignidade e bem estar" (C. J. S.). A felicidade não é uma abstração, é uma atitude e um modo de ser concretizado, localizado na terra e com condições adequadas para viver bem. Portanto ser camponês é ter condições materiais e imateriais que desenham uma vida com dignidade. O contrário da vida com dignidade é o movimento político e econômico de negação da condição e da existência camponesa e é contra este movimento que os camponeses se colocam em movimento, para afirmar o projeto e as condições objetivas e subjetivas de conquistar a felicidade na terra.

O quinto destaque é a organização do autoconsumo. A economia camponesa se caracteriza pela capacidade de reproduzir autonomamente e garantir a segurança alimentar. Não estou, com esta premissa, afirmando que ela se constitui numa economia fechada, mas argumentando que independente de outras possibilidades de reprodução social da existência, a seguridade alimentar está ao seu alcance, quando não impedida por intempéries ecológicas. Esta é no meu entender a ideia que é expressa no conceito de sobrevivência. Não uma vivência de menor qualidade, mas uma forma de vida que inicia com a garantia da possibilidade de reprodução biológica da família. A partir da segurança alimentar o processo de organização da economia camponesa avança para a satisfação de condições existenciais mais amplas, ou além do consumo de bens que não produzidos na unidade familiar ou na lógica interna da economia camponesa.

Neste sentido, ser camponês é antes de tudo "viver no campo e do campo. Ter o jeito camponês de gente que produz, sobrevive e convive no campo" (M. S. B.). Compreendo com esta assertiva que o fundamento da vida e da morada no campo vai além da reprodução imediata ou biológica. O campo é um espaço complexo que articula formas distintas de organização social, que acolhe configurações culturais de matizes diferentes. A complexidade social e cultural camponesa, muito presentes nos assentamentos de reforma agrária, constitui um desafio importante para a convivialidade social. Ela pode representar o encontro entre culturas, mas também pode representar situações de conflitividade. Nas nossas observações de campo ouvimos muitos depoimentos que afirmavam que não seria possível desenvolver atividades de cooperação mais amplas, como constituir uma cooperativa, devido a mistura de culturas étnicas e de origens de regiões distintas do Brasil. Este caleidoscópio cultural nos assentamentos de reforma agrária em regiões das frentes de migração social recente, como Mato Grosso, Goiás, Mato Grosso do Sul e Rondônia, seria um impeditivo para o desenvolvimento do próprio assentamento. Avalio

que esta não é uma questão central, mas merece muita atenção dos próprios movimentos sociais, das políticas públicas para gerar uma ambiência de troca de saberes e de práticas sociais. O que consegui constatar nos espaços onde há uma mistura de culturas, e no qual há a indicação que as diferenças são fatores de limitação, é que ainda não existe um trabalho que promova o encontro das diversas formas de visão de mundo e, por conseguinte dos jeitos de fazer. No processo de construção de referenciais de convivialidade social cooperativo, as diferentes culturas, quando adequadamente conhecidas são fontes de desenvolvimento que ampliam o ser e o fazer de uma determinada comunidade.

O camponês vive do campo. Este viver está relacionado às condições materiais e imateriais. Para tanto os camponeses continuam lutando, para afirmar a existência de uma economia e de uma cultura que é singular na sua forma de organização, mas que não é um sistema social fechado. A sociedade camponesa, ligada aos processos de reforma agrária, como aqui estou analisando, são sistemas sociais abertos, que recebem influências das sociedades mais amplas, mas que ao mesmo tempo, nas regiões onde se constituem, formam processos sociais de recampenização (WANDERLEY, 2005) ou ainda de reterritorialização, formam ambiências socioculturais e econômicas que dinamizam as relações locais.

4.2.2 Identidade Cultural e Social: dimensão antropológica

Para a compreensão dos sentidos de ser camponês com base na dimensão antropológica enfoco a cultura como modo de vida camponês. Ligado a esta questão está a construção simbólica e social dos camponeses em relação ao significado da terra e dos costumes arregimentados no campo. A terceira característica está ligada aos processos éticos e estéticos que configuram a existência e a experiência no campo. A quarta diz respeito às posições políticas dos camponeses, de assumir compromissos e de inteirar-se e participar dos movimentos sociais como espaço político e cultural para a afirmação da identidade camponesa.

Em relação ao sentido da cultura como modo de vida camponês a afirmação "ser camponês não é só viver no campo, mas é ter costumes e ter tradição, é saber preservar a cultura" (S. B. S.) é bastante enfática na delimitação do significado de ser camponês. Esta primeira característica informa que não basta estar no campo, é ter características próprias de valores e costumes que significam a existência. É ter a confiança no que herdou e se dedicar a preservar a

cultura, além de deixar como herança para as gerações descendentes os princípios fundantes da cultura camponesa. Portanto, camponês é quem "não perdeu a sua origem e mantém a sua cultura", (A. L. O.) do amor pela terra, da conservação da natureza, do trabalho dedicado e direcionado a partir da família, da capacidade de prover o autossustento, de assentar as relações sociais e comunitárias na cooperação.

Portanto, camponês tem um jeito cultural próprio, que expressa um "modo de vida, relações sociais e culturais, sentimento por dentro da cooperação, relação com a natureza e o cultivar a terra" (A. M. S.). É um modo de vida que se assenta na simplicidade das coisas, nas quais as relações intersubjetivas são de proximidade e de cooperação. É a constituição de relações que podem ser consideradas como afirma Mendras (1978) da "sociedade do interconhecimento" indicando que todos os conviventes da comunidade se reconhecem como moradores do mesmo ambiente social e cultural. A proximidade cria ao mesmo tempo relações de controle e de coerção social, mas tem as possibilidades de ampliação e de aprofundamento das interações de cooperação para a superação de problemas enfrentados na organização social assim como se constitui na base para o estabelecimento de estratégias de construção de projetos econômicos e sociais que se configuram como processos que ultrapassam a cooperação simples, ou de vizinhança, para alcançar, a cooperação orientada pela organização da economia solidária. Considero desta forma que a economia solidária encontra no território e na comunidade da sociedade camponesa um espaço fértil para o seu desenvolvimento. Esta fertilidade é ampliada quando referida a necessidade de associar o desenvolvimento econômico aos processos ecológicos, visto que a cultura camponesa, ligada aos movimentos sociais do campo, afirma categoricamente a conservação dos meios naturais.

Ser camponês é "ter cultura própria e assumir esta como identidade" (A. M. S.). É perceber a complexidade de relações que são constituintes de uma realidade social e cultural que informam os sujeitos sociais do campo sobre a sua existência. É a partir da base dos contextos camponeses que devem ser encontrados os referenciais para o desenvolvimento. Os projetos educacionais, tecnológicos, econômicos e culturais devem estar organicamente imbricados e perceber o campo como uma totalidade. A totalidade é a capacidade intelectual de pensar as relações entre as partes e desenhar as interconexões e interdependências para chegar mais próximo da complexidade da realidade camponesa.

A segunda característica da identidade cultural é a constituição simbólica do universo camponês que se relaciona com a perspectiva da terra, dos costumes e dos saberes relacionados às convivialidades camponesas. É a afirmação que camponês "é a pessoa que tem direito pela terra e todas as formas de vida nela existentes" (R. F. F.). A terra não só como local de trabalho e fonte das condições de reprodução social da vida, mas como instituinte de direitos sociais. O acesso à terra não se constitui uma dádiva, mas um direito alcançado por processos históricos de lutas sociais de resistências e de conquistas mobilizadas e organizadas pelos movimentos sociais camponesas.

Pela estrutura fundiária dominante no Brasil, a terra se constituiu, desde a colonização europeia uma fonte de privilégios, tanto no período monárquico quanto na história republicana, para um conjunto muito reduzido de homens que controlam a propriedade fundiária como espaço de poder dominação e de exploração. Os camponeses, passando pela resistência indígena, pelos negros formando os quilombos, pelas ligas camponesas, pelos movimentos sociais do campo que integram a via campesina, instituem referenciais para constituir a terra para o trabalho e o desenvolvimento comunitário, centrados nas relações sociais de mutualidade e de cooperação. Afirmar a terra como um direito é geradora da cultura da participação como configuração do poder democrático exigente, reivindicatório e propositor de ações e de políticas públicas. A percepção de ter direito à terra é a atitude de organização social para influir sobre o Estado e imputar-lhe a obrigatoriedade da realização da reforma agrária em dimensões amplas, do acesso à terra, bem como as políticas de permanência e de desenvolvimento, quanto as estruturas de produção, de educação, de saúde, de lazer.

Neste sentido, o ser camponês, coloca-se numa esfera social ampla, que entrelaça diferentes situações, desde o cotidiano da vivência camponesa nas unidades familiares, perpassando pela comunidade, até as políticas públicas, que tem como referência as ações dos movimentos sociais e das inferências sobre o Estado. Portanto a camponeisidade se constitui de "pessoas que guardam a cultura camponesa" (V. O.), em espaços e tempos diversos. Ser guardião da cultura camponesa é estar atento em relação aos legados históricos, aos processos societais contemporâneos, aos modos de produção de conhecimentos, por isso da educação, da ciência e da tecnologia. Saber guardar a cultura camponesa é resistir às tentativas de destruição das bases sociais de existência, como exemplo a negação do acesso à terra, mas é da mesma forma colocar-se no movimento da proposição e das conquistas de condições e de situações para o

desenvolvimento integral do campo para a afirmação da existência e da reprodução social do modo de vida camponês.

Destaco a terceira característica que é a inserção em movimentos sociais, em atividades afirmadoras das coletividades. Ser camponês nestes termos é "uma opção de vida, ou seja, uma opção política" (M. P.), assumir uma identidade geradora da simbologia e das atitudes que efetivam a existência do campo. É ter o orgulho de pertencer a um grupo social que é a base da produção de alimentos do país e que promove ao mesmo tempo um modelo de desenvolvimento social e econômico que representa a capacidade de estruturar uma sociedade orientada por princípios como a cooperação e a solidariedade. Assumir a organização da sociedade camponesa é tomar por princípio a orientação política de efetivamente colocar-se com os trabalhadores e trabalhadoras do campo, e, por conseguinte os da cidade, para a construção de um projeto de nação embasados na democracia popular, isto é, realizada a partir dos referenciais do protagonismo social dos grupos sociais populares.

A atitude política se liga às dimensões éticas e estéticas da existência. Esta é a quarta característica, que traduz uma opção clara de dizer que é da roça, que "assume esta identidade" e que "não possui medo de afirmar isto" (O. A. S.). A ética compreendida como a atitude e o compromisso da defesa e dos desdobramentos societais e epistemológicos relativos à existência da vida do campo. Esta é uma postura firme, que reconhece o campo também como um espaço de conflitos e de disputas de projetos econômicos e culturais contraditórios, que se por um lado há um projeto societal de submissão da economia camponesa à economia capitalista, ou mais objetivamente ao agronegócio, há por outro a luta para a efetividade da autonomia e do autodesenvolvimento da economia camponesa como um projeto de sociedade. A opção ética demonstra que ao assumir a identidade camponesa, os sujeitos sociais do campo realizam da mesma forma um direcionamento de construir um projeto de sociedade.

Esta opção não está num cenário de linearidades políticas. Há uma constatação que elucida o inverso e que representa a força política do projeto de desenvolvimento da agricultura burguesa. A indicação a seguir nos revela um campo em ebulição: "devido ao processo que vivemos, nós perdemos a herança camponesa. Hoje as pessoas visam à produção mais para se viabilizarem economicamente e não pelo amor ao trabalho. O camponês tem amor à terra e ao trabalho da terra" (A. R. P.). Declarar o amor ao trabalho na terra e à terra, não se constitui numa

visão de ingenuidade arcádica, de uma alegoria que quase mítica, despreza a construção da modernidade, na perspectiva da evolução do conhecimento científico e tecnológico. Não é um amor exacerbado pela terra que despreza a cidade e o conhecimento da ciência, mas é a afirmação da existência no campo que se relaciona com os outros modos de vida sem permitir a destruição da organização camponesa, todavia a afirmativa do seu desenvolvimento.

Ao dizer da herança camponesa, também se diz da estética do campo, da correlação do humano com a natureza, orientado pelos princípios ecológicos de apreender a complexidade das possibilidades do trabalho e da produção associados e interdependentes com a conservação dos ambientes naturais e culturais. A perspectiva camponesa profunda é a afirmação dos caminhos que ligam a compreensão da existência humana em ambientes naturais conservados. Esta visão, expressa pela agroecologia, é o desafio apresentado e defendido pelos movimentos sociais do campo e pelos assentados em projetos da reforma agrária. Não de forma completa, com cenários que sejam a desenho definitivo da agroecologia. O que encontrei nos campos da reforma agrária são afirmações, mas também práticas de produção e de organização que vão constituindo a o projeto camponês de produção e de organização social. O processo estruturante a que me referi está cheio de controvérsias e de contradições, porque feito por homens e mulheres que se opõe à lógica da racionalidade modernista. Mas é uma lógica que traduz a possibilidade de avançar em termos de produção de conhecimentos para a produção de alimentos saudáveis, por isso, sem agrotóxicos, sem as sementes transgênicas, sem os impactos ambientais destruidores e sem a exclusão social e econômica. O projeto proposto é desafiante não somente para as organizações camponesas, mas traduz e revela desafios para as comunidades científicas e para as políticas públicas.

4.2.**3 Produção de Conhecimentos e Compartilhar Experiências: dimensão gnosiológica**

Na dimensão gnosiológica discuto os processos de aprendizagem, isto é, como os conhecimentos se produzem e reproduzem no campo. Qual a importância das experiências para configurar os saberes camponeses. Apresento argumentos aglutinados em torno de cinco características. Inicio com a ideia da herança cultural, isto é, como os conhecimentos são transmitidos de geração em geração. Enfoco a proposição da curiosidade epistemológica, pela

qual os camponeses vão formando um conhecimento pela capacidade de observação da natureza. Destaco ainda que o campo é constituído por saberes múltiplos, e que o campo é um espaço de produção e de organização que requer dos camponeses o conhecimento politécnico. Vislumbro também o sentido de cultivar a terra, na perspectiva do cuidado e associado a isto o que significa a participação nas atividades do campo como um processo de manutenção e aperfeiçoamento das técnicas de produção.

Na primeira característica enfatizo a questão da herança cultural. Neste sentido ser camponês é "ter vários conhecimentos que são passados de pai para filhos, e manter os costumes" (A. C. F.). Apreendo que a constituição do conhecimento camponês é fundamentalmente uma experiência prática que ocorre no âmbito da estrutura doméstica, isto é, nos espaços e tempos de convivência da família. É o fazer gnosiológico, que tem na metodologia da observação e da experimentação participada a essência da aprendizagem. O aprender não se dá pela abstração distraída e distante, mas é o fazer concreto do trabalho socialmente útil, para o desenvolvimento da economia da unidade familiar que se configura como a escola camponesa primordial. O trabalho é o fundamento do aprender prático. O pai e a mãe têm a intencionalidade de deixar como herança para a sua prole um conhecimento que possa servir de base para as competências que são necessárias para um desenvolvimento superior ao que conseguiram adquirir. Para que possa ocorrer esta relação, inicia-se na estrutura familiar uma relação de aprender, mas esta se estende para outros espaços formativos, porque se reconhecem que os espaços domésticos são limitados para os conhecimentos necessários.

A ampliação dos espaços formativos camponeses se estende para os grupos coletivos, as associações, as cooperativas, as escolas. As lutas sociais para a institucionalidade da educação do campo representam a reivindicação e a construção coletiva para que não haja a ruptura do projeto societal camponês iniciado na estrutura doméstica, mas que ocorra um processo de ampliação e de aprofundamento dos conhecimentos necessários e demandados para o desenvolvimento da economia camponesa. É nestes termos que a educação do campo é a afirmação da educação embasada em trabalhos socialmente úteis, isto é, que sejam os espaços e os tempos organizados a partir das perspectivas camponesas. As ciências e as tecnologias devem neste caso serem adequadas para as complexidades do campo. O princípio organizador da educação e da economia camponesa, que faz a leitura do campo como um espaço relacional complexo, rompe com o princípio organizador do processo da modernização do campo. Esta foi e está organizada em

conformidade com as ciências e as tecnologias modernas. As ciências e as tecnologias para a economia camponesa devem superar a modernidade e desenvolver conhecimentos científicos e tecnológicos não modernos.

Como poderá desenvolver conhecimentos que apreendam a complexidade do campo? Uma das premissas é o seu retorno para o reconhecimento da complexidade do campo e dos processos de aprendizagens camponeses. Mas este por si só não responde a toda a complexidade dos conhecimentos necessários para o campo e do próprio campo. Para tanto se faz mister construir processos societais e epistemológicos que instituam os conhecimentos pertinentes, correlacionados com os contextos, as economias, as ecologias e as culturas camponesas.

Uma das decorrências da pertinência é a propositura da segunda característica da dimensão gnosiológica que é a curiosidade epistemológica. O camponês "é uma pessoa curiosa, observa a natureza e aprende a aproveitar seus recursos e repassa para os filhos o que sabe" (A. M. S.). A curiosidade é a capacidade de perceber os fenômenos, ter a paciência de verificar e de auscultar a natureza e a cultura. Acresça-se o processo de problematização que é capacidade intelectual de indagar e de questionar a realidade para compreender as contradições, as relações e as possibilidades. O olhar curioso e a problematização são constituintes intelectuais geradores da capacidade individual e coletiva de olhar as coisas e transformá-las em 'recursos' para o trabalho, para a geração de renda, para a educação e a cultura. Os territórios camponeses são formados por meios naturais de maior ou menor quantidade e qualidade, mas que representam potencialidades endógenas de desenvolvimento. Os saberes que são gerados a partir das experiências são transmitidos entre as gerações, são fontes constituintes da identidade camponesa e possibilitam a auto-reprodução social.

A economia camponesa se constitui por atividades diversas. Cada atividade é formada por demandas técnicas diferentes. Os arcabouços tecnológicos necessários para o desenvolvimento do campo são constituintes de um mosaico de saberes técnicos para a viabilidade das atividades camponesas. É por esta configuração que indicamos a terceira característica, que é a politecnia. Portanto, ser camponês é "saber desenvolver todas as atividades da roça", é "gostar de ficar na terra e saber fazer de tudo um pouco" (O. C. R.). As especialidades camponesas são as suas diversidades e estas são realizadas pelos membros da família, em interação e em todas as atividades. Há a construção de conhecimentos que vão se constituindo

pelas experiências e que são ensinadas e aprendidas pelo olhar prático e participativo nas atividades camponesas. O olhar prático é educado pelo gostar, de ficar na terra. A terra é o espaço da *ágora* camponesa, é onde se parlamenta, onde se constituem as esperanças, onde se superam os limites. A economia camponesa, assentada na terra, é a pedagogia da formação politécnica, dos saberes e dos fazeres múltiplos. Por isso a economia, a cultura e a educação camponesa necessitam de uma ciência e de uma tecnologia adequada para abranger as diversidades que constituem o ser e o fazer no campo. É uma ciência além da modernização reducionista. É uma ciência da complexidade, própria da configuração da natureza e da cultura camponesa.

A afirmação da politecnia está ligada a um processo de afirmação da existência camponesa, que está ligado ao desenvolvimento das tecnologias endógenas. Esta dinâmica é o inverso da política de modernização do rural, que ao adotar tecnologias exógenas, de ambiências estranhas, constituíram forças destruidoras da existência camponesa. A afirmação que demonstra que "por falta de participação e mudança do meio agrícola estamos perdendo técnicas de produção e conhecimentos" (C. A. P. V.) é exemplar para analisar o contexto macrossociológico que impõe aos camponeses determinadas tecnologias de produção e de organização social que são estranhas à cultura camponesa. Este é o fundamento do movimento da modernização, que leva para o campo a ciência moderna, negadora da racionalidade camponesa. Contra a negação modernizadora os movimentos sociais do campo, para afirmar o ser camponês, buscam a construção de uma ciência, no sentido original do conceito, de representar uma forma particular de conhecimento, que tenha correlação com a existência camponesa. Problematizar as ciências e as tecnologias modernas, não é para a organização camponesa o desprezo moral da ciência e da tecnologia, mas a inclusão dos camponeses em dinâmicas societais e epistemológicas geradoras de conhecimentos adequados às complexidades camponesas, portanto um processo de superação da própria ciência moderna.

As ciências e as tecnologias adequadas são correlatas à quarta característica do ser camponês que afirma que "ser camponesa é saber cultivar a terra" (M. P. S.). Associo a proposição de cultivar a terra, ao princípio ecológico do cuidado. Neste sentido, cultivar significa mergulhar nas relações e interdependências mais profundas da manutenção e reprodução dos sistemas vivos. A terra é um sistema vivo, e, por conseguinte um sistema frágil que precisa ser cuidado. Cultivar a terra é para o camponês o cuidado com o solo, com as águas, com as florestas. É a manutenção da vida orgânica da terra que permite a reprodução contínua das

atividades agrícolas, das pecuárias e das extrativistas. A opção camponesa é a resistência aos sistemas que introduzem insumos externos para acelerar a natureza e aumentar a produtividade e entrar na dinâmica do mercado capitalista para a produção de *commodities*. O cultivar a terra é a capacidade de fortalecer os solos a partir dos insumos dos sistemas naturais e assim manter a produtividade dos solos, a conservação ambiental e a possibilidade do consumo saudável de alimentos, mantendo a saúde tanto dos seres humanos quanto a saúde dos ambientes naturais. Os camponeses através dos movimentos sociais reivindicam a ciência e a tecnologia do cultivar e do cuidado.

4.2.**4 Processo de Pertencimento à Terra: dimensão sociopsicológica**

A dimensão sociopsicológica é a leitura da relação entre as configurações objetivas e subjetivas que formam o ser humano. A humanidade camponesa se constitui nesta dialética porque há uma correlação entre a objetividade, de estar na terra e possuir as condições materiais de reprodução social da vida, e a formação da subjetividade camponesa, do sentimento de pertença e de ligação com a terra. Aferir que o camponês pertence à terra e a terra lhe pertence. Quando ocorre o rompimento da pertença à terra, o camponês se desenraiza, e então volta a lutar para pertencer à terra à qual pertence, enraizando-se e reconstituindo a originalidade do ser camponês.

O sentimento de pertença à terra se constitui quando se identifica a origem camponesa, porque se reconhecem na sua cultura, no modo de ser e de falar, de produzir e de consumir. A identidade se evidencia ao valor que atribuem à terra, no localizar-se e na ligação profunda com o território e com a comunidade. É a constituição da sociedade do interconhecimento (MENDRAS, 1978), não só de pessoa para pessoa, mas de valores, crenças, objetividades e subjetividades, da origem, da localidade e da condição camponesa.

A primeira característica da dimensão sociopsicológica da pertença à terra é a premissa da origem. Ser camponês "é ser do campo, ter raízes no campo e viver dele em harmonia" (J. L. P). A harmonia é uma proposição de relação simbiótica com a terra e com a natureza, é uma relação de mutualidade e de cooperação entre os humanos para constituir laços societais de entre-ajuda e de desenvolvimento solidário. Esta premissa carrega o fundamento da originalidade camponesa, constituir-se em comunidade e alicerçar a organização social nos laços de

cooperação. Portanto, ser camponês "é aquele que tem a terra como parte de sua vida, de sua existência" (C. A. S.).

Ao nascer na terra, o camponês vive e trabalha nela. Constitui-se humano enquanto constitui o campo, como espaço de vida, de trabalho, de cultura, de educação. É assumir a identidade de ser da terra, por isso, ser camponês, "é estar ligado com as coisas do campo e sentir prazer de viver no campo, e cultivar a terra, produzir o próprio alimento, sem depender do mercado, produzir com qualidade, sem agrotóxicos" (M. J. G. S.). É a conotação da economia camponesa como uma autarcia. Esta concepção está presente na obra de Mendras (1978), mas é lida não como uma organização social fechada que não tem relação com os mercados, próprias das sociedades primitivas, mas que tem a possibilidade de autonomia relativa aos mercados, na perspectiva de não depender destas para a auto-reprodução. Na economia camponesa a relação com o mercado ocorre pela via da troca de excedentes produzidos nas unidades familiares para a aquisição de produtos necessários para o consumo, mas que não são obtidos pelo próprio trabalho. A dependência do mercado significa que todas as atividades camponesas estivessem diretamente submetidas a qualquer forma de autorização externa e de subvenção dos processos de trabalho. A organização autárquica representa o desenho de relações de troca no mercado. A economia camponesa é uma forma dinâmica de intercâmbios sociais de valores de uso. Esta ideia é o que configura a economia camponesa como de subsistência, porque privilegia a dignidade da vida em detrimento do processo de exploração do trabalho alheio para a subtração da mais valia. A afirmação da subsistência não é a defesa de condições inferiores de vida, mas da proposição da vida em cooperação e do bem viver social. Por isso dizer que produzir o próprio alimento, sem agrotóxicos, não depender do mercado, viver com qualidade, é a afirmação de um projeto social camponês que traduz a configuração complexidade da sociedade camponesa e não uma perspectiva reducionista e simplista da existência, apesar da simplicidade da existência camponesa.

A segunda característica está associada à proposição da afirmação da localidade. Esta diz da proximidade e da identidade que os camponeses assumem com o local, mais incisivamente com a comunidade. Nestes termos, camponês "é a pessoa que vive e tem ligação ao campo e se considera que é um camponês" (O. L. S.). Nesta afirmativa há um complemento significativo, o localizar-se no campo diz também de estar ligado ao campo. A ligação é uma condição afetiva e política, de assumir a identidade e de se considerar um camponês. Esta é uma condição completa,

de uma circularidade psicoafetiva e sociológica, que perpassa pela construção ideológica e pela configuração estrutural da ambiência definidora do ser camponês.

A relação com o ambiente é que indica a terceira característica, que ilustra as condições da existência camponesa. Há uma condicionalidade que define que o camponês "é quem vive da terra, trabalha e tira o seu sustento, do dia-a-dia junto com a família, para viver com qualidade" (P. S. L.), isto é, da relação com a terra, com o trabalho, o sustento e a qualidade de vida da família. Decorre que a definição de ser camponês é orientadora do estabelecimento de critérios que são exigentes de condições substanciais de qualidade de vida. Portanto, quando os camponeses se autodefinem, têm como ponto de partida da conceituação e como horizonte de construção social a condição existencial de afirmação da qualidade de vida, resultante do acesso e da pertença à terra, do trabalho como fonte geradora de renda e da família como núcleo de organização societal.

4.2.**5 Ser Classe Social Trabalhadora: dimensão sociológica**

A dimensão sociológica retrata a posição do camponês em relação à estrutura social e nela assume a condição ética da relação com o trabalho e em decorrência desta a identidade de ser trabalhador. Esta concepção perpassa pela leitura que a sociedade é estruturada com base nas relações contraditórias de classes sociais, e enquanto camponeses, inserem-se na classe trabalhadora, porque a terra não é percebida como capital, mas um espaço para a efetividade do trabalho, e sem o trabalho próprio, o camponês deixa de possuir as condições materiais de existência, porque a economia camponesa não é organizada para a exploração da mais valia, mas para a produção da subsistência camponesa.

A primeira característica da dimensão sociológica é o significado em relação ao trabalho. Compreendo o trabalho nesta acepção no seu sentido ontológico, conforme define Lukács (2010), pela qual o homem se constitui humano pela transformação da natureza em condições materiais da sua existência. O trabalho possui ainda para o camponês um significado ético, que valoriza a sua existência e pela qual pode se assumir camponês. É o trabalho que legitima a presença camponesa na terra, porque camponês "é aquele que vive do suor do seu rosto". É a pessoa "que toda a sua vida trabalha no campo e dali tira o seu sustento". E

complementa afirmando que é aquele que "trabalha no campo utilizando o próprio trabalho na sua unidade produtiva" (N. G. S.). O trabalho nestes termos é formador do ser camponês.

Decorre do conceito e da centralidade do trabalho a condição de ser trabalhador, a segunda característica, associado numa perspectiva de classe social. É a afirmação que ser camponês é ser "um trabalhador que tem a sua atividade no campo" (C. S. O.). É um trabalhador que se localiza, e o seu espaço de ação, de produção é o campo. O campo como lugar de trabalho e de reprodução da vida, de sustentar a família. Mas é um trabalho que não pode destruir as condições naturais e culturais do meio. Há uma correlação de desenvolvimento de atividades produtivas com a conservação da natureza e da cultura camponesa. Portanto, o camponês "é um trabalhador que tira da terra o seu sustento e de sua família conforme a terra pode produzir sem fazer alterações no meio" (S. B. S.). As alterações entendidas como o processo de artificialização da agricultura, da introdução das sementes transgênicas, dos agrotóxicos, da quimificação da produção. Distintamente, o trabalhador camponês afirma o cuidado com a terra para poder com ela viver, trabalhar, se sustentar e produzir alimentos de qualidade para a saúde humana. As práticas que contradizem esta premissa são perturbadoras da cultura camponesa e elas estão presentes nas localidades do campo, mas não são afirmadas pelos movimentos sociais do campo. Compreendem os camponeses que todas as atitudes de não cuidado com o meio ambiente, por meio do uso de agrotóxicos, por exemplo, são desvios que precisam ser combatidas e as pessoas serem reeducadas para assumirem em plenitude a cultura camponesa.

O conceito de cultura camponesa traduz uma realidade social que ao mesmo tempo em que indica uma unidade, a terceira característica, no sentido da condição de classe social, isto é, de trabalhadores, expressa a diversidade de visões de mundo e de práticas sociais. As organizações camponesas são heterogêneas, porque formadas por matizes culturais e étnicas diferentes. Há por esta configuração sociocultural uma correlação entre o sentido do trabalho e a afirmação das identidades. Por este aspecto "ser camponês são todos os que trabalham na terra apesar de terem tradições diferentes" (O. Z. M.). As diferenças nas tradições estão constituídas pelas culturas indígenas, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas, colonos, caipiras, denominações que ilustram um mosaico cultural que tem sua unidade expressa no conceito de povos do campo. Este conceito é afirmado pelos movimentos sociais do campo da via campesina e é a construção da unidade para a defesa de questões relativas ao campo e na proposição de ações e políticas públicas que abranjam a universalidade da diversidade.

A quarta característica é a que associa o trabalho no campo com os processos tecnológicos de produção, isto é, com os meios e os instrumentos de trabalho. Por isso "os camponeses são os indivíduos que vivem e trabalham a terra com sua própria força de trabalho, podendo para isso utilizar meios que melhoram o rendimento do seu trabalho como: animal, máquinas, desde que operados por eles" (C. A. P. V.). A delimitação que indica que o trabalho é com a própria força de trabalho é bastante significativa, porque a organização do trabalho na economia camponesa está centrada nos membros da família do campo. A contratação de trabalho assalariado é admitida em momentos esporádicos em conformidade com a sazonalidade e urgência das atividades no campo, como o plantio e/ou a colheita, ou por razões extraordinárias na vida no campo, e como exemplo podemos nos referir a situações de doença que impeçam a realização de atividades produtivas.

Apreendo que as tecnologias se veiculam a três situações complementares. Uma que diz da incorporação de equipamentos, instrumentos e de máquinas no trabalho. Estes são os artefatos tecnológicos que são importantes para a otimização dos resultados do trabalho. Deixa claro o depoimento que cito por último, que as máquinas, na economia camponesa, devem ser operadas pelos próprios camponeses. No nosso entender esta atitude organizacional tem como propósito, não o aumento da possibilidade do lucro, conforme a racionalidade da economia do capital, mas a para a minimização da força física humana na realização das atividades produtivas.

A segunda situação da relação trabalho e tecnologia é a compreensão dos processos tecnológicos, enquanto construção social de conhecimentos que interrelacionam as atividades humanas, a inserção dos artefatos tecnológicos e a definição dos processos de trabalho. Vale dizer que considero que em todo o processo de trabalho há a existência de vieses ideológicos e que a tecnologia não é neutra em termos políticos e econômicos. Portanto, os processos tecnológicos são constituídos por relações que tem como meta a constituição de determinados projetos sociais, isto é, que aumentam e intensificam a exploração dos trabalhadores ou que possibilitam a geração de renda e da autonomia dos trabalhadores. Avalio que os movimentos sociais camponeses têm na sua base política e econômica a proposição de construção de estruturas e relações sociais que possibilitam o desenvolvimento solidário e sustentável da sociedade. Para a consecução desta finalidade societal os processos tecnológicos são meios para a efetivação das finalidades.

A terceira situação é o conhecimento técnico, compreendido como o saber fazer. A técnica representa a capacidade operacional aplicado no processo de trabalho. São os conhecimentos necessários para ter o controle sobre os artefatos e os processos tecnológicos. São estes que viabilizam o saber fazer cotidiano em relação à organização, à produção, à comercialização, à agroindustrialização, enfim ao complexo de atividades que constituem a economia camponesa. Neste sentido o desenvolvimento tecnológico camponês se constitui num processo amplo e que condiz com diversas atividades e conhecimentos que inter-relacionados constituem uma totalidade que possibilita a leitura e a compreensão da realidade do campo.

4.2.6 Atitude Política de Participação e de Conquista: dimensão política

A dimensão política constitui a participação e a organização de processos de conquistas de direitos e de meios para o desenvolvimento do campo. Apresenta-se como a inserção social, a responsabilidade política dos indivíduos, a organização de movimentos sociais e da participação comunitária. Representa a atitude das pessoas em relação às possibilidades de construção coletiva de mecanismos organizacionais geradores da autonomia dos povos camponeses. O sentido da participação e da conquista contrapõe-se explicitamente às atitudes de espera e ao pacifismo paternalista. É uma atitude ativa, de resistência e de proposição.

Nestes termos ser camponês é ter a atitude de inserir-se e de ter responsabilidades em relação aos processos de organização, "é ter a responsabilidade de lutar" (V. M. S.). A luta social para os camponeses dos movimentos sociais significa o ato de estar presente, de enfrentar as agruras provindas das estruturas sociais marginalizadoras. O enfrentamento é na perspectiva de promover transformações das estruturas. Desta forma, quando a estrutura agrária exclui da possibilidade de ter acesso à terra, a responsabilidade das lutas sociais é a proposição e a insistência na transformação das estruturas causadoras da exclusão. A luta social é sempre um movimento coletivizado, portanto, ser camponês "é estar inserido nas atividades e ações coletivas" (J. C. C. V.).

As lutas sociais e a inserção na coletividade que leva à compreensão do significado da luta de classes. Ao estarem nos enfrentamentos que representam a luta pela terra, os camponeses tem a experiência de não somente saber da violência do latifúndio, mas deste associado à força do Estado repressor, da ideologia difamadora promulgada pelos meios de comunicação ligados à

classe burguesa. Mas da mesma forma experimentam a solidariedade de classe manifestada pelos movimentos sociais populares, pelo movimento dos direitos humanos, pelas organizações sindicais. É estar numa relação social de conflito social e saber-se que ser camponês é "estar na luta de classe, e de estar na luta dos interesses da gente [dos camponeses]" (J. J. S.).

Portanto ao assumir a identidade camponesa, há a construção de dinâmicas sociais de "viver do campo, de viver da/na luta, de viver no campo e lutar pela terra, na defesa da agricultura" (F. V. S.). O sentido da luta ganha uma dinâmica ampla, vai desde a necessidade das manifestações e das ocupações para a conquista da terra, perpassando o sentido da permanência no campo e da defesa da agricultura como um modo de vida, de produção e de consumo.

É pela diversidade de resistências enfrentadas que, ser camponês, ganha a conotação de ser um lutador. "Ser camponês é ser mais que um trabalhador rural é ser um lutador que está sempre em buscando melhoras para si e para o assentamento onde mora" (C. R. O.). O melhoramento das condições de vida se relaciona tanto às individuais, e estas ligadas ao grupo doméstico, quando a organização mais ampla, o assentamento. A inserção política camponesa é estratégica porque necessita conquistar espaços e transformar concepções e procedimentos em relação ao Estado, além de influir sobre conquistas na própria sociedade. Vale dizer, a política camponesa se coloca na contramão das concepções e das práticas sociais e estatais dominantes e por esta razão os esforços das lutas necessitam ser redobradas.

O redobramento das lutas camponesas os levou à organização dos movimentos sociais e a criar a rede de movimentos camponeses, a via campesina, que não atua somente num país, mas é a organização da resistência política internacionalizada. O internacionalismo camponês constitui-se numa força política de solidariedade entre os povos e a geração da convicção transnacionalizada que a economia camponesa representa uma forma de produção social que tem como matizes a cooperação entre os seres humanos, a necessidade e possibilidade da produção de alimentos saudáveis para o cuidado em relação ao meio ambiente. Por estas convicções, ser camponês é "fazer parte de uma organização como o MST e obrigar-se com o tempo de se tornar camponês" (O. C. S.).

Compreendo com esta fala que o movimento social é educador. Enquanto as metodologias do agronegócio levam à exploração do trabalhador, à exaustão dos solos, à defesa dos direitos aos desmatamentos, ao uso dos agrotóxicos, à monocultora, o movimento camponês

ensina e se insere na perspectiva do trabalho associado, aos cuidados com o meio ambiente, em defesa da agroecologia, à associação do policultivo e da pecuária. São dois projetos econômicos, sociais e ambientais antagônicos. Por isso que ser camponês é fazer uma opção, é ser "aquele sujeito que não produz mercadoria, é um jeito de organizar a sobrevivência no campo. Sujeito político e ideológico que faz o contraponto e o embate ao agronegócio" (J. C. S.). Portanto é uma concepção ampliada de sociedade e de projeto econômico. É perceber as ideologias e tomar uma posição objetivada a favor da permanência e do desenvolvimento da economia camponesa.

Há uma ligação entre as lutas políticas e o trabalho, porque ser camponês é "participar das lutas do MST, fazer aquilo que deseja que é trabalhar com a terra" (M. L. O.). Esta assertiva nos ilustra que para poder trabalhar na terra há uma condição que é a luta social para poder ter a terra. A luta está incorporada na figura do MST como movimento social que representa a força da resistência e das dinâmicas de articulação social para conquistar políticas públicas em termos de produção, de educação e da afirmação da existência camponesa como modo de vida.

Além das inserções nos movimentos sociais, a cultura camponesa está fortemente ligada aos princípios de organização comunitária. Portanto ao assumir a identidade camponesa gera-se a consciência que "não é só estar na roça, trabalhando no dia-a-dia, mas a participação nas atividades culturais da comunidade, bailes, festas, igrejas, escolas e reuniões, contribuições para não dificultar a si próprio" (M. J. G. S.). Destaco que a concepção da atitude camponesa gera uma rede de significados que ampliam os espaços de inserção e de participação. Portanto o camponês se constitui em momentos e lugares distintos, mas sempre interligados para afirmar a sua cultura. As configurações camponesas ocorrem nos espaços religiosos, comunitários, educacionais e sociais. Daí da possibilidade da resistência e da ampliação de espaços para a confirmação do ser camponês.

4.2.7 Atividades Camponesas e Cuidados Ambientais: dimensão ecológica

A dimensão ecológica é a apreensão das relações de interdependência entre fenômenos que constituem uma realidade complexa, através das quais as interrelações e as interdependências são mais importantes do que a descrição e a compreensão dos fatos isoladamente. A ecologia inova a ciência moderna na perspectiva de apreender e conectar os fenômenos da cultura e da natureza. Ao propor a conexão, encontramos na perspectiva camponesa possibilidades

interpretativas de uma organização social que tem como uma das configurações constituintes o desafio de correlacionar a conservação da terra, a manutenção das condições da natureza, o desenvolvimento das atividades camponesas, ou do trabalho do campo, e do cuidado com a existência da família. A ecologia torna-se neste sentido a apreensão de uma complexidade que é constituída a partir das experiências originárias da organização camponesa.

Ser camponês nestes termos está fortemente ligado à primeira característica que é a atitude de preservação da natureza. Portanto a identidade camponesa se constitui na cultura de "preservar o meio ambiente, é ter contato com a terra, é preocupar com a natureza e tirar da terra o alimento, preservando-a" (C. O. F.). As questões ambientais, a partir dos movimentos sociais que geraram a consciência ecológica, estão na centralidade dos debates, não só em termos de cuidados locais, mas como uma necessidade planetária, de existência da espécie humana e da terra. Há a compreensão que a terra é um ser vivo e por isso frágil que precisa de cuidados especiais para não serem degradadas as condições e os substratos da reprodução da vida. Quando a afirmativa que ser camponês é ter cuidados com o meio ambiente, as atitudes da cultura camponesa são demonstrativas da consonância com a esfera global de preocupações contemporâneas. Para tanto o camponês não vê a terra como um simples substrato que suporta as atividades produtivas. Mas se constitui numa relação de contato, por isso uma relação de afetividade e de reciprocidade entre o homem e a natureza. O camponês se faz na terra e a cuida para tela tirar o alimento, deixando-a viva. Esta é razão porque os movimentos sociais do campo lutam contra os desvios do uso de agrotóxicos, contra a monocultura, contra as sementes transgênicas, porque estas práticas são a expressão da negação do contato e do cuidado com a terra.

Um sentido que vai nesta direção é a compreensão que "talvez a frase que separe o agricultor camponês dos outros tipos de agricultores é que o camponês tem uma relação com a natureza. Cultiva a terra e não a usa" (A. C. F.). É neste sentido que é afirmada a agroecologia, como uma forma de cultivar a terra. O cultivar é o sentido profundo do cuidado com a terra, de percebê-la como um ser vivo, que se mantém e se reproduz na fertilidade, ou a recupera quando são mantidas as condições da terra como ser vivo. Os venenos, a monocultura, a degradação das biodiversidades são a destruição da terra viva, é o arraso das condições orgânicas, é a fragmentação da biosfera e a separação desta com a sociosfera. A agroecologia é uma concepção de produção realizada a partir da compreensão dos ecossistemas, isto é, das relações e

interdependências que ocorrem em sistemas complexos de reprodução dos substratos da vida. A agroecologia é a percepção que o ser humano, ao interferir nos ecossistemas para promover a produção, transforma-os em agroecossistemas, tendo para tanto o cuidado para a conservação da natureza porque esta é percebida como aliada na produção e não um estorvo que precisa ser eliminada.

Nesta perspectiva de raciocínio "ser camponês é estar em sintonia com a mãe terra" (R. G. M.). Esta é uma concepção mística da terra, porque vai além do sentido racionalista atribuída à terra pelo pensamento moderno e ocidental. A mística compreendida como a ação que conjuga o pensamento com o sentimento e que leva a apreender a terra como mãe e atribuir-lhe o significado mais profundo de fonte e de reprodução da vida. É saber que da terra é o ser humano e à terra volta. A alegoria da criação, do *húmus* que se torna homem, e do homem que se reconhece na humanidade criada e feita na terrenidade. Não há separação originária da terra e do homem. A dominação e a exploração do homem sobre a terra e do homem sobre o homem é próprio de uma cultura determinada. A visão da ecologia profunda é a promoção do reencontro do homem com a terra e da conservação das condições de vida.

Decorre deste pensar a segunda característica da dimensão ecológica que é a atitude de conservação. Enquanto na atitude de preservação a premissa primeira é o cuidado com a natureza e desta vai para produção, a atitude de conservação inicia a percepção pela produção e desta decorre a necessidade do cuidado com os ambientes naturais. A inversão não é uma simples abstração lógica, mas se constitui numa correlação entre a ecologia e a economia. Na atitude de preservação tem-se como discurso e atitude política a defesa intransigente da natureza. O cenário constituinte é a natureza que permanece quase intocável e é o homem que se adéqua aos ambientes naturais. Como tal a perspectiva de desenvolvimento econômico fica restringida, porque a ambiência natural sobrepõe-se aos processos culturais. Na atitude de conservação, a lógica passa da necessidade e da potencialidade do trabalho e da produção para os fundamentos da manutenção das condições naturais. Não representa a sobreposição da economia à ecologia, mas a afirmação da necessidade do desenvolvimento do trabalho e dos processos produtivos associados à compreensão ecológica, e especificamente das atividades do campo, a apreensão da complexidade dos agroecossistemas.

Neste sentido ser camponês "é quem mora no campo, produz alimento para o sustento da família, está sempre preocupado com a conservação do meio ambiente" (N. G. S.). É estar no campo, fixando neste espaço a sua morada, saber do trabalho para o sustento da família e ter como orientação conservar o meio ambiente. "É cultivar a terra de maneira que não a degrade" e ainda "é produzir com interação à natureza" (A. L. P.). Nestes termos o trabalho do campo vem sempre acompanhado do sentido do cuidado com a natureza e com a terra. Ao antecipar a condição do trabalho, a organização camponesa necessita se indagar sobre qual é o modelo de desenvolvimento do campo. Ao interrelacionar o trabalho com o cuidado, propõe-se uma perspectiva ecológica profunda, de práticas e de conhecimentos que correlacionam duas racionalidades, que não dicotômicas, inauguram um paradigma de desenvolvimento que promove a simbiose entre a ecologia e a economia. Em termos da cultura camponesa defendemos o pressuposto que esta correlação é constituinte da organização originária, a separação é desvio da cultura camponesa. Os esforços dos movimentos sociais do campo, ao promover a educação do campo é o desenvolvimento do conhecimento científico, em diálogo com os saberes das experiências camponeses, para registrar, ampliar e aprofundar os conhecimentos que apreendam a complexidade do campo, ou da correspondência entre o trabalho e o cuidado.

4.2.**8 Soberania Alimentar: dimensão agronômica**

A dimensão agronômica está ligada ao processo de trabalho e morada no campo e tem como fundamento primeiro a produção de alimentos para o autoconsumo. É uma referência em que a produção agrícola é para promover a segurança alimentar, sem ter uma relação de submissão e de dependência ao mercado. Neste sentido a autonomia camponesa é afirmada como ponto constituinte da sua cultura e da sua existência no campo.

Por isso ser camponês é assumir-se nesta situação com "muita honra, porque a alimentação vem da terra, não trabalha de empregado" (M. R. S.). Afirma-se a autonomia da existência pela primeira condição, a da possibilidade da produção da alimentação. A segurança alimentar é neste sentido constituidora do ser camponês. E ela que promove a ligação com a terra e a organização do trabalho em família. Complementa esta assertiva a condição do trabalho não assalariado, de estar empregado em alguma empresa em que a relação é de obediência direta a um superior que emite ordens e que são e devem ser obedecidas cegamente. Não ser empregado é

para o camponês a possibilidade de planejar e de se auto-organizar, de fixar os tempos e os ritmos de seu trabalho e a partir desta autonomia poder "garantir a diversidade de alimentos da família" (O. Z. M.).

A autonomia tem uma conotação significativa que é um processo produtivo organizado a partir da estada na roça e nesta administrar os recursos materiais e estabelecer os objetivos e as metas para o trabalho, a produção e o consumo a partir da unidade doméstica, as relações intra-familiares. Neste sentido, ser camponês "é morar na roça produzindo para se sustentar sem depender de comprar do mercado" (J. F. S.). A produção camponesa envolve um conjunto diverso de atividades que implicam os conhecimentos relativos aos cuidados com o solo, com as sementes, o plantio, o cultivar, a colheita, a armazenagem, o beneficiamento. Estas atividades agronômicas e pecuárias são distribuídas estrategicamente entre os membros do núcleo familiar para a obtenção de resultados que possam satisfazer as necessidades a partir da ação colaborativa de todos e em conformidade com as possibilidades da força física e das habilidades técnicas.

Ser camponês é "o homem que vive e trabalha no campo, produz seus próprios alimentos e depende dele para viver" (N. G. S.). Na cultura e na organização camponesa há a relação entre o viver e o trabalhar. O espaço é a afirmação do campo como um complexo de ações, que tem como centralidade a reprodução social da vida e a organização e reprodução da estrutura familiar.

5 A CONFIGURAÇÃO HISTÓRICO-EMPÍRICA: A CONSTITUIÇÃO DO TERRITÓRIO E AS PERCEPÇÕES DA CULTURA CAMPONESA.

5.1 ESPAÇOS TERRITORIAIS CONSTRUÍDOS PELOS CAMPONESES

O conceito de território, direcionado para a questão camponesa é desenvolvido por Bernardo Mançano Fernandes em textos em que realiza inferências sobre as disputas que objetivam a proposição de diferentes projetos de sociedade e de economia que representam as contradições entre as construções do agronegócio e dos territórios conquistados pelos camponeses.

Afirma o autor que para pensar o "território nesta conjuntura, deve-se considerar a conflitualidade existente entre o campesinato e o agronegócio que disputam territórios". A disputa de territórios é da mesma forma a proposição de "diferentes modelos de desenvolvimento, portanto formam territórios divergentes, com organizações espaciais diferentes, paisagens geográficas completamente distintas" (FERNANDES, 2008, p. 59).

Para refletir sobre os espaços territoriais, e neste sentido enquanto lugar geográfico, de política e de economia, conquistados pelos camponeses, farei um recorte que se dá pelos seguintes critérios. Considerando que a luta pela conquista da terra engloba um conjunto variado de fenômenos históricos e políticos, descrevo de forma sucinta a historicidade e a configuração social de assentamentos realizados pelo MST nos Estados de Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Rondônia. Esta escolha se deve pelo conhecimento que obtive quando da visita para pesquisa de campo, pelo acesso à documentos do movimento e pelo diálogo com estudantes do CAMOSC, camponeses e camponesas dos assentamentos de reforma agrária.

A apresentação que faço é para demonstrar o processo de luta social para a conquista da terra, a construção de uma realidade social e a configuração de um pensamento econômico e pedagógico que identifica as identidades camponesas ligadas ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Não é uma descrição pontual, mas a apresentação de um contexto amplo que envolve os camponeses em processos políticos de organização coletiva, que ao se contrapor aos modelos dominantes de economia, afirmam o direito de possuir a terra para o trabalho, o sustento da família e confirmação da sua existência.

5.1.1 Espaços Territoriais de Mato Grosso

5.1.1.1 Assentamento Antônio Conselheiro

Para compreender a amplitude da luta pela terra no Estado de Mato Grosso exponho as resistências e a caminhada da conquista dos trabalhadores e das trabalhadoras de um latifúndio, que pela sua dimensão, ocupava espaços de terras de três municípios: Tangará da Serra, Barra do Bugres e Nova Olímpia. As lideranças do movimento reconhecem que a "história do Assentamento Antônio Conselheiro é basicamente a história do processo de luta e organização dos trabalhadores camponeses e urbanos coordenados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra".

Esta história se "escreve e está vinculada ao processo de resistência e luta dos trabalhadores contra a obsoleta estrutura agrária da oligarquia brasileira", avalia Edson Costa, filho de assentados e acadêmico do CAMOSC. A mobilização e a organização para a constituição do Assentamento Antônio Conselheiro está ligada à história do MST no Estado de Mato Grosso que começa a partir de agosto de 1995 com a ocupação da fazenda Aliança, com mais de 1.000 famílias, no município de Pedra Preta, Região Sul do Estado.

Com a experiência da organização camponesa na Região Sul do Mato Grosso, o MST expandiu a organização das famílias sem terra para outras regiões do Estado. Em março de 1997 mobilizou famílias na Região Sudoeste para a ocupação da fazenda Santa Amélia no município de Cáceres. No ano seguinte "700 famílias ocuparam o latifúndio Urutau, nos municípios de Mirassol do Oeste e São José dos Quatro Marcos" (MORISSAWA, 2001, p. 192).

Na avaliação José Valdir Misnerovicz uma das lideranças que iniciou a mobilização e ocupação das terras latifundiárias, o processo foi possível porque,

> Era um tempo com um ambiente politicamente apropriado para isto e também encontramos um potencial de luta muito grande, porque aqui havia e é a prova disto, que aqui havia muitas iniciativas, de focos de acampamentos, de iniciativas de lutas pela terra, localizadas, isoladas, muitos casos feitos por oportunistas que transformavam a luta pela terra numa forma de sobrevivência, etc. e tal. Mas isto era sinal que tinha gente com disposição de lutar e muita. E também encontramos um ambiente muito grande de apoio de entidades, de pessoas, de organizações que de uma ou outra forma tinham contato com o MST

> nacional e acabavam desejando a nossa presença aqui, e via o movimento para poder organizar esta luta que estava localizada, o movimento era esta possibilidade de fazer esta articulação e potencializar a luta. Isto foi importante porque quando a gente chegou encontrou este ambiente e também encontramos um momento em que tinha uma leva, que podemos chamar de uma safra de militantes.

Com a ambiência política favorável para a luta social organizada, o MST, na Região Médio Norte do Estado de Mato Grosso, onde se localiza o Assentamento Antônio Conselheiro, começa a escrever sua trajetória a partir de uma decisão de continuidade de expansão e fortalecimento da luta dos trabalhadores rurais Sem Terra.

Para a conquista da terra duas ações se complementaram. Primeiro o conhecimento do contexto fundiário no Estado de Mato Grosso. O MST realiza um estudo detalhado que tinha por objetivo, além de conhecer a estrutura agrária, identificar as potencialidades da luta pela terra, pela reforma agrária e pela transformação social e, simultaneamente, as disposições dos sujeitos sociais sem terra de enfrentar as adversidades políticas e os detentores das estruturas agrárias latifundiárias. Com os estudos realizados, o movimento focalizou as ações organizativas nos municípios de Barra do Bugres, Nova Olímpia e Tangará da Serra (DOCUMENTÁRIO MST, 2011).

Os estudos sobre a questão agrária são complementados por processos de mobilização e conscientização dos/as camponeses/as. Nesse sentido,

> após quatro meses de intensos trabalhos de base na articulação, formação política e organização dos trabalhadores rurais e urbanos em Núcleos de Bases (NBs), o MST decide marcar a ocupação para realizar-se no dia 09 de outubro de 1996 em uma área no município de Nova Olímpia; entretanto, a área era particular e no dia anterior, ou seja, no dia 08 de outubro o proprietário desfez o acerto político de concessão provisória da área (DOCUMENTÁRIO MST, 2011).

Com a base mobilizada, com pessoas oriundas da região Médio Norte do Mato Grosso, ocorreu a realização do acampamento. Conforme programado, começou a chegar gente de todos os lados da região. A primeira alternativa foi realizar uma concentração às margens da rodovia MT 358, distante quatro quilômetros da cidade de Nova Olímpia. “Quando o sol raiou no dia 09 de outubro de 1996 havia aproximadamente 1.150 famílias organizadas em 20 NBs” relembra Vanderlei Scarabely, uma das lideranças do movimento no Estado.

Após cinco dias de resistência sob as barracas de lona às margens da rodovia, uma tragédia marca brutalmente a história de luta do Assentamento Antônio Conselheiro. Uma carreta da transportadora Trans-Real desgovernada e em alta velocidade entrou no acampamento. O acidente aconteceu às 23 horas e 30 minutos do dia 13 de outubro de 1996 e vitimou quatorze pessoas, deixando cinco mortos e nove feridos. "Imediatamente, os dois sentidos da rodovia foram trancados com duas caieiras de fogo nos dois extremos do acampamento, permanecendo por quatro dias e quatro noites nesta ação". Esta história está viva na memória dos que lutavam pela terra e foi narrada, quando estava em pesquisa de campo, por vários homens e mulheres, que testemunharam a morte, enquanto a busca foi para construir as condições reais de reprodução ampliada de vida.

Esta situação levou os organizadores do acampamento a buscar uma nova área e após muita luta, pressão política e negociação, conseguiram com o grupo Usinas Itamaraty Ltda uma área para comodato de aproximadamente 12 hectares, distante cerca 1.000 metros da cidade de Nova Olímpia.

Na área concedida para o comodato das famílias, foi possível reorganizá-las para permanecerem na luta, testemunha Ângela Maria de Oliveira, camponesa assentada na microrregião Paulo Freire, que se empenhou na caminhada organizativa para conquistar a terra. Depois de dois meses acampados o movimento decidiu ampliar os espaços de reivindicação e realizou uma mobilização de ocupação do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), por dezesseis dias, dos quais nove foram concentrados dentro do prédio do referido instituto. Um dos resultados desta ocupação foi à garantia da desapropriação de uma área de um latifúndio de 38.335.000 hectares, denominada fazenda Tapirapuã, que é hoje o Assentamento Antônio Conselheiro, que abrange terras de três municípios do Médio Norte de Mato Grosso: Tangará da Serra, Barra do Bugres e Nova Olímpia.

Com a identificação do latifúndio e a garantia pela INCRA de promoção da desapropriação, num rápido processo de mudança e organização interna do movimento, o acampamento foi organizado às margens da Rodovia Estadual 339, na altura do km 10, que deu origem ao Pré-assentamento Antônio Conselheiro.

Serafina Ribeirão Fernandes, acampada e hoje professora da Escola Estadual Ernesto Che Guevara e formada na Pedagogia da Terra pela UNEMAT, indicou na entrevista que "a

conquista da terra foi um processo de bastante dedicação para a organicidade interna das famílias que se reorganizavam nos NBs e nos setores como Educação, Saúde, Relações Humanas, Formação, Frente de Massa." Em conformidade com a organicidade do MST cada núcleo e cada equipe possui uma coordenação específica que formam a coordenação geral do pré-assentamento. Foi com uma organização bem estruturada que o movimento social conseguiu estabelecer um processo de fluxos informativos e objetivos coletivos que possibilitaram a arquitetura de dinâmicas que reuniam mais de 3.600 pessoas em situações de precariedade, de conflitos e de inseguranças.

Na pesquisa de campo que realizei no Assentamento Antônio Conselheiro os estudantes do CAMOSC, Edivaldo Carlos Angola, Edson da Costa e Valdir Alves da Silva ao reconstruir com os camponeses/as a memória da organização, demonstraram por testemunhos e documentos, que com toda a luta engendrada pelo movimento, o contrato de comodato das famílias acampadas foi expedido no dia 04 de março de 1997. O INCRA sob Portaria nº 109/97, decretada em 12 de dezembro do mesmo ano, assentou definitivamente 999 famílias na área. Atualmente o Assentamento Antônio Conselheiro está subdividido organicamente por duas microrregiões: Paulo Freire e Ernesto Chê Guevara e uma área de dissidência política do MST denominada Associação Tapirapuã.

A microrregião Paulo Freire corresponde à parte relativa aos municípios de Barra do Bugres e Nova Olímpia, e é composta por aproximadamente 350 famílias. A microrregião Ernesto Chê Guevara, corresponde ao município de Tangará da Serra sendo composta por aproximadamente 340 famílias. A terceira área refere-se às famílias dissidentes do MST na fase de transição de pré-assentamento para assentamento, devido divergências políticas, e também são munícipes de Tangará da Serra. Organicamente o Assentamento Antônio Conselheiro ainda é composto por trinta e sete núcleos de moradias. Cada núcleo de moradia é composto por aproximadamente 13 a 20 lotes de 25 a 40 hectares, configurados em sistema de raio de sol.

A organização do assentamento ocorre por um sistema que tem como visão a integração das famílias para potencializar a constituição de coletivos. Neste sentido foi pensado e implantado um desenho estrutural pelo qual cada núcleo de moradia possui uma área social destinada à implantação de infraestruturas comunitárias. Em torno dessa são distribuídos os lotes individuais que tem uma geometria que inicia em formato estreito e se alarga gradativa e

paralelamente. Além da perspectiva comunitária, a estrutura que flui para o coletivo, tem ainda como propósito a promoção de espaços de cooperação na produção. Interpreto que a estrutura organizada em forma de raio de sol tem como objetivo mesclar os espaços privados e coletivos de produção e de organização comunitária. Compreendo ainda que esta corresponde à cultura camponesa que busca possuir a terra enquanto um espaço de trabalho, tendo a família como centro organizador, além de representar a necessidade da economia camponesa se constituir por processo de cooperação para viabilizar a economia do campo.

5.1.1.2 Assentamento Roseli Nunes

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra realizou as primeiras mobilizações, ou os trabalhos de base na Região Sudoeste do Mato Grosso no ano de 1996. Neste período surgiram acampamentos denominados Margarida Alves, Roseli Nunes e Paulo Freire. O processo de ocupação das terras devolutas foi antecedido pela conquista do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Cáceres, que se constituiu uma base organizadora dos camponeses. Miraci Pereira Alves relembra como foi este processo:

> "Bem, a gente começou a luta pela causa dos pequenos, da qual faço parte, através do Sindicato dos Trabalhadores Rurais em Cáceres. A gente retomou o sindicato. A gente conseguiu colocar seu Nério Gomes de Souza, uma pessoa com bastante garra para atender o sindicato de Cáceres. Então a gente entrou na luta para conseguir, ele conseguiu, através dele e outros companheiros também e ele conseguiu entrar em contato com o pessoal do MST, as lideranças, vendo a necessidade de vários trabalhadores sem terra, precisando de terra para trabalhar deram início ao trabalho de conscientização, da busca dos trabalhadores para organizar, para conquistar as terras. E assim foram feitos vários trabalhos de comunidade, e aí aconteceu a primeira ocupação."

Segundo os depoimentos de Nério Gomes de Souza, então presidente do sindicato e hoje assentado no Roseli Nunes, no período de acampamentos e pré-assentamentos, os camponeses em movimento tiveram apoios das entidades sindicais: do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Cáceres (STTR), do Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Grosso (SINTEP), da instituição de ensino superior: Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), das entidades religiosas, a partir das Comunidades Eclesiais de Base da Paróquia Cristo Redentor, da Paróquia Cristo Trabalhador, da Paróquia Santíssima Trindade, e ainda do CDHDM (Centro de Defesa dos Direitos Humanos Dom Máximo Biènnès de Cáceres). Diz Nério que "eram feitas

reuniões com todas as entidades, e a partir dos debates tomavam-se as decisões da melhor forma de luta".

Com base na organização dos acampamentos surgem os primeiros assentamentos na Região de Cáceres. A questão que está na memória dos que estavam na luta social é que várias famílias ficaram sem acesso ao lote no que se constituiu o primeiro pré-assentamento o Margarida Alves. A exclusão ocorre por motivo da quantidade de hectares não ser suficiente para a todas as famílias acampadas, conforme as normativas do INCRA. Algumas famílias se transferiram para outra área.

Foi com a mobilidade dos camponeses que surgiu em abril de 1998 o pré-assentamento Roseli Nunes, onde foram assentadas e organizadas as famílias que estavam nos acampamentos Margarida Alves e Paulo Freire, e outras famílias que entram na organização do movimento.

Como lembra Maria José de Souza Gomes, assentada e professora, o "surgimento do Assentamento Roseli Nunes só foi possível devido a organização do MST em ocuparem os latifúndios da região. Isso ocorreu com muita luta, caminhada e ocupação do INCRA em Cuiabá e Cáceres". A partir das lutas e ocupações os coordenadores do MST entraram com pedido de vistoria da área. Após os trabalhos técnicos realizados pelo INCRA, e a avaliação da fazenda como improdutiva e, portanto apropriada para a reforma agrária, ocorreram os primeiros processos de indenização do fazendeiro. Com os processos legais encaminhados o INCRA iniciou o cadastramento das famílias que se encontravam acampadas na área.

O latifúndio improdutivo de 11.650 hectares pertencia a Anízio Prata, do Estado de São Paulo, denominada Fazenda Prata. A conquista das terras na análise de Nério foi um processo que exigiu por parte dos acampados muitos cuidados com a situação de segurança porque estavam em constante situação de conflito. "O fazendeiro tinha capangas armados e organizou guaritas nas estradas que davam acesso à sede da fazenda".

Após a conquista definitiva da área os camponeses escolheram o nome do assentamento em uma homenagem à Roseli Nunes, camponesa lutadora da reforma agrária do Rio Grande do Sul, morta por atropelamento na ocasião da mobilização. Relembra Miraci que a "ideia desse nome foi das famílias do assentamento em homenagem a essa lutadora que sempre lutou pelo direito a terra".

O assentamento foi formado por 331 famílias, oriundas de vários Estados como Minas Gerais, São Paulo, Goiás, Paraná, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, etc. No período em se

deslocaram para os acampamentos todas já moravam e trabalhavam na região Sudoeste de Mato Grosso. Eram dos municípios de Curvelândia, Cáceres, Rio Branco, Lambari do Oeste, Salto do Céu, Mirassol do Oeste. A origem profissional das famílias é variada. As experiências de trabalho são distintas, mas sempre foram ligadas ao campo. A maioria pertenceu ao meio rural trabalhando como meeiros, cortadores de cana e diaristas. É neste sentido que o depoimento de Nério tem um significado importante para a construção da reforma agrária, via a organização sindical e do movimento social:

> "Olha o Movimento Sem Terra para mim é tudo, porque antes de ir para o sindicato eu era um boia fria, trabalhava cortando cana. Se não fosse para o sindicato e o Movimento Sem Terra, eu não teria um pedaço de terra, que era um sonho que eu tinha. Eu acho que, acho não, tenho certeza, se não fosse o Movimento Sem Terra eu não estava aqui. Eu acho que estaria vendendo espetinho lá na rua, eu falei mesmo, quando fui para Cáceres trabalhar no sindicato, se eu não conseguisse uma terra, eu iria vender espetinho, porque comprar terra não podia. Então eu ia fazer isso, então para mim foi minha vida e já tenho bastantes anos, 52 anos. Nunca tive tranquilidade igual como aqui no assentamento. Isso para mim é uma benção que eu tive, morei em vários lugares em Minas Gerais e no Mato Grosso, quase todo ano era uma mudança. E aqui já tem 10 anos, morando no mesmo lugar, em único lugar. Moro gostando, e aqui tem hora, que não dá vontade de sair daqui, para ir a Mirassol do Oeste. Bom é ficar só aqui, eu gosto daqui, estou contente aqui, porque aqui, quando eu quero comer carne eu vou ao chiqueiro mato um porco, vou ao terreiro pego uma galinha, vou ao paiol pegar um arroz e levar para limpar. Tem tudo aqui, não preciso comprar nada, aqui só pago energia, o resto a gente consegue tudo aqui na terra" (Nério Gomes de Souza).

No processo de organização do assentamento a divisão dos lotes foi feito conforme a organização das famílias. Aconteceram três formas de cortes de lotes: o primeiro em forma de linhão, que foram as famílias que preferiram ficar com seus lotes distantes um do outro e sem trabalho coletivo. Em núcleo de moradia, com corte dos lotes no sistema raio de sol que tem uma geometria com moradias mais próximas e que possibilita trabalhos associados. E ainda núcleo coletivo no qual o corte dos lotes foi no sistema raio de sol, e as moradias organizadas em sistema de agrovila. Neste último as famílias construíram suas casas na área social e vizinha uma da outra, com uma distância média de 50 metros.

No processo de organização do Assentamento Roseli Nunes destaco duas dinâmicas organizativas que são importantes para a constituição dos espaços coletivos e da configuração do espírito de comunidade que gera constantemente um espírito de solidariedade e de organicidade no assentamento: a primeira dinâmica de defesa e de construção da escola e a segunda é a Associação Regional de Produtores Agroecológicos (ARPA), que tem como finalidade a

organização da produção dos camponeses, promover a formação para a agroecologia e o trabalho associado, a mobilização política para a conquista de estruturas necessárias para o trabalho em cooperação e a viabilidade de meios e mercados para a comercialização da produção dos camponeses.

A educação para os camponeses e as camponesas tem um sentido fundante da própria existência. Esta ideia é narrada com perspicácia por Maria José, professora no assentamento, da Escola Estadual Madre Cristina e formada em Pedagogia da Terra pela UNEMAT. Quando se refere à formação que obteve na universidade responde, não no sentido restrito, mas da relevância da formação que perpassa o pensamento social e educacional do MST:

> Eu considero a educação um dos principais elementos para vida dos seres humanos, porque sem educação, você pode ter conhecimento empírico, o conhecimento do dia a dia, mas quando você vai para uma faculdade e busca seus conhecimentos você leva também essas experiências para dentro destes espaços. A educação para mim é fundamental para vida dos seres humanos, de grande importância e necessário que cada um tenha esse conhecimento e acesso a esse conhecimento. Então esse valor que se busca, no sentido do que o seu pai falava no valor da educação. Sempre meu avô dizia que o conhecimento ninguém tira da pessoa, e hoje eu estou vivenciando isso na prática, que através do conhecimento, do estudo a gente vai. É um processo e nesse processo a gente vai construindo novos valores aí isso é muito importante. Você pode ser pobre, mas se você tem conhecimento, você tem argumento para defender suas ideias, e isso é importante, aí entra a importância de ter essa educação.

É neste sentido que a organização da escola começou em 1998, quando iniciou o pré-assentamento, fazendo funcionar da primeira a quarta séries. A quinta e sexta séries foram conquistadas em 1999 com muita luta e briga. A escola funcionava numa estrutura de palha e à noite porque a maioria dos estudantes era adulta. A luz era lampião a gás. Em 2000 foram implantadas a sétima e a oitava séries.

Quando em 2002 ocorreu o parcelamento das áreas, boa parte das famílias que estavam reunidas num único local se espalhou pelas terras do assentamento. Narra Jair Furlan, diretor da escola, assentado e formado em pedagogia da terra, que o pessoal neste período começou a fazer as suas roças e se deslocaram para o outro lado, local onde está atualmente a Escola Madre Cristina, que se transformou na escola principal do assentamento. Tinha ainda muita mata e para atender a todos as crianças dividiram a escola e os professores, levaram para o meio da mata, escola era multisseriada e a estrutura. Em 2003 a escola funcionou em dois lugares, no meio estava o Rio Bugres, e como não havia ponte para que as crianças pudessem passar.

Em 2003 aconteceu a construção da escola em alvenaria. A escola foi levantada pelos assentados. Construíram quatro salas de aula, secretaria, sala do professor, cozinha e banheiros. Entre os anos de 2003 e 2004 a escola foi estadualizada, e neste período terminaram e ampliaram a obra a estrutura com pavilhão e quadra de esportes. "Estamos sempre lutando para melhorar as condições de educação. Havia tentativas de desestabilizar a luta pela educação, levando os estudantes para Curvelândia [sede de município mais próximo]", depõe Jair Furlan.

Já ampliaram o currículo e "a luta é pela educação do campo". Apesar de ainda estarem no ensino médio no propedêutico, reconhece Jair que precisam trabalhar com a alternância. Como agora está mais tranquilo, com a escola estabelecida e reconhecida, podem aprofundar as discussões para a educação do campo. Jair Furlan indica que "outras escolas e comunidades do entorno estão aderindo à Escola do Assentamento Roseli Nunes. A Educação do Campo é importante porque há diferenças entre os próprios assentamentos".

As discussões sobre a educação do campo ganham na escola um sentido importante porque retratam as possibilidades de aprofundar os conhecimentos relativos aos problemas reais da vida e ao mesmo tempo de reconhecer as potencialidades que existem no contexto do assentamento. Afirma Maria José:

> "Então assim dentro da escola da educação do campo, nós estamos descobrindo esta área. Porque antigamente a gente era do campo, era assim rural. Estou percebendo que as pessoas estão olhando com outro olhar. Estou falando deste campo onde moro, porque o campo tomou uma amplitude muito grande, me refiro mais desse campo que conheço. Então o campo para mim, é o que eu vejo, o que as pessoas entendiam por campo, é que o rural onde tinha umas vaquinhas, a lagoinha, os patinhos, mas que não tinha problemas, a falta de estrutura, a falta de muita coisa. Então vejo assim que construir uma educação, a educação do campo, é um desafio muito grande porque ela não abrange só a escola, e sim todo espaço que é ocupado pelos seres humanos. E assim também eu vejo que a educação do campo não é entendida muitas pessoas pela falta da vivência com esse campo, aí quando você atua e vive neste campo considero que se torna mais fácil esse relacionamento, entendimento de lidar com o campo, porque também não podemos falar assim, lá no campo, mas no campo é diferente."

A construção deste espírito da busca do conhecimento é significativa para as pessoas do Assentamento Roseli Nunes. O conhecimento que não se restringe aos espaços da escola, mas que tem uma relação constituinte com os espaços de produção e de organização é reforçado pelo assentado e estudante da licenciatura da Educação do Campo da Universidade de Brasília, José Gomes da Silva.

> "A gente ser formado é fundamental para aquilo que estamos vivendo, tanto na escola, na associação, no movimento, na produção. Mas o conhecimento deve ser diferenciado que valoriza o ser humano, para desenvolver o local, para não receber alguém de fora e dizer o que deve ser feito. Formação das pessoas da comunidade, que conhecem e que estão inseridos para poder desenvolver. Tanto para a gente como para as outras pessoas. Com os movimentos sociais estamos construindo espaços de formação. Tem vários do assentamento que estão se formando. E tem necessidade para isso, dentro de uma perspectiva de uma nova escola, uma nova produção."

É neste aspecto que destaco a organização da segunda organização que é a Associação Regional de Produtores Agroecológica (ARPA). A associação é um meio que mobiliza os camponeses para o exercício do trabalho coletivo, na produção e na comercialização. Tem como fundamento a defesa da agroecologia e para tanto busca a formação política e técnica dos associados.

Na minha pesquisa de campo e na observação que realizei apreendi que os organizadores da ARPA tem uma metodologia múltipla de organização. Partem de alguns princípios básicos quanto o não uso de agrotóxicos e que o trabalho associado é a possibilidade dos indivíduos terem liberdade constantemente de se agrupar e reorganizar os coletivos. Com base na compreensão que um grupo coletivo é aquele que tem no mínimo quatro participantes a ARPA permite e reconhece que os seus associados podem continuamente configurar novos grupos coletivos em conformidade com a vontade, as competências que as pessoas têm de desenvolver determinados processos produtivos.

Para demonstrar esta flexibilidade organizativa descrevo o exemplo de José Gomes da Silva que tem 33 anos de idade, casado com Marlene Aparecida da Silva de Jesus. O casal tem três filhos, são militantes do MST desde o primeiro acampamento que surgiu na região de Cáceres. Os dois estudam: Marlene terminou em 2011 o curso de Pedagogia da Terra na Universidade Federal de Goiás e é professora na Escola Estadual Madre Cristina e José faz a Licenciatura da Educação do Campo na Universidade de Brasília.

Na unidade produtiva da família, Zé Gomes como é conhecido, diz que tem de tudo um pouquinho: galinha, porco, vaca para o leite, arroz, feijão, hortaliça, tanto para o consumo como para a comercialização via Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) da Companhia Nacional de Abastecimento (CONAB). Reconhece que a diversidade é própria das concepções e das práticas agroecológicas.

A forma de produção ao mesmo tempo em que é individual inclui momentos e metodologias coletivas. Passa pelo preparo do solo, plantio, colheita, comercialização. Tem como princípio e por isso busca não degradar o meio ambiente, não usa agrotóxico: "para a gente ter um espaço e ter diversidade, para os filhos da gente poder ver alguma coisa". A ideia de busca é porque sabe que constantemente necessitam, no coletivo, conhecer mais para que as práticas sejam cada vez mais adequadas aos fundamentos da agroecologia.

No desenho flexível das possibilidades de cooperação, Zé Gomes participa de quatro coletivos. O primeiro grupo coletivo está ligado à organização originária da ARPA que reuniu seis famílias para a produção de hortaliças agroecológicas que tem como finalidade, além do autoconsumo, a comercialização no Programa de Aquisição de Alimentos da CONAB. Este grupo é denominado de Vida Nova e tem estratégias de organização do trabalho que vão desde os dias de mutirão, quando é necessário fazer as estruturas da horta como os canteiros, até a escala de trabalhos individuais que não demandam muito serviço por dia, que está ligada a manutenção da horta, entre estas atividades está a irrigação.

O segundo grupo coletivo está ligado a um conjunto de onze pessoas para a produção de bananas numa área de dois alqueires. Para melhor aproveitamento da área plantaram de forma consorciada com a banana, o milho, o arroz e o feijão. Nesta área colheram no ano de 2010 sessenta e sete caixas de vinte e cinco quilos. Produção, conforme avaliação de Zé Gomes, muito positiva para o coletivo que se formou com objetivo produzir, aprender e ao mesmo tempo conviver, porque as horas de trabalho no coletivo são sempre mais leves que os trabalhos individuais.

No terceiro coletivo, para este o Zé Gomes põe a dúvida se assim pode dominá-lo, porque não está em conformidade com o regimento da ARPA, trabalha numa outra área de produção de banana com o parceiro associado Sirenei Rodrigues de Souza, portanto são dois sócios. Numa área de um alqueire colheram setenta e sete sacas de arroz e colheram sessenta e seis caixas de banana. A produtividade desta área foi maior que a outra porque a área era mais nova.

O quarto coletivo está sendo organizado para dar suporte econômico complementar ao projeto da CONAB, porque avaliam que esta não é ainda uma política pública, que possa ser executada independente do governante, mas somente uma política de governo, causando nos camponeses a sensação de instabilidade, própria da política do Brasil. Este coletivo formado por

nove famílias não produz hortaliças. Estão com a produção de legumes e tubérculos pensando na possibilidade de comercialização nos mercados da região que atingem os municípios do Sudoeste de Mato Grosso.

Depois de narrar todas estas atividades, e considerando que é estudante no curso de Licenciatura da Educação do Campo pela UNB, e que ainda tem o seu sítio, Zé Gomes respira fundo e reconhece "que fazer as atividades individuais está meio difícil". Além destas ações tem atividades de militância no movimento, que em conformidade com sua visão e postura política não podem ser abandonadas, porque a luta é para conquistar os direitos e as estruturas necessárias para desenvolver o assentamento: as estradas, a saúde, a educação.

Na produção agroecológica argumenta que tenta não deixar o solo descoberto: "às vezes na prática não fazemos bem certo, mas a intenção é deixar o solo bem vivo, porque ele morto não tem serventia". É bastante interessante perceber que há um reconhecimento, que a partir da aceitação dos princípios agroecológicos, faz-se necessário a construção dos saberes técnicos que correspondam com a agroecologia. Esta é uma busca constante nos coletivos ligados à ARPA. Os camponeses agroecológicos avaliam que dentro da agricultura familiar a agroecologia é uma forma de sobreviver em relação ao agronegócio, porque aproveitam os recursos da própria natureza, dos resíduos dos animais e têm a economia porque não compram os insumos, além de não precisar de remédios.

Neste sentido afirma que:

> "A agroecologia é vida, porque onde ela acontece tem diversidade, há vida, está ligada à sobrevivência. Fugimos da monocultura. Um produto às vezes está em alta [preço] mas outras vezes está em baixa. A agroecologia se a gente for trabalhar mesmo, ela é muito complexa. Nós estamos começando na agroecologia. Não tem nada pronto. Nós estamos sempre construindo. Se a gente se descuidar, a gente foge do foco. Antes fazia de uma forma, e hoje sabemos que deve ser diferente. Quando a gente vê pessoas fazendo como fazia no passado não dá mais para aceitar. A gente sabe que o veneno não resolve."

5.1.2 Espaços Territoriais de Mato Grosso do Sul

5.1.2.1 Assentamento 17 de Abril – Nova Andradina

O Assentamento 17 de Abril está localizado no Distrito de Nova Casa Verde, Município de Nova Andradina. É resultado da conquista pelos trabalhadores camponeses da Fazenda Teijim, de 72.000 hectares de terra que haviam sido doados pelo Estado brasileiro ao Grupo Teijim de

origem japonesa, dono da empresa automobilística Toyota que chegou ao Brasil a convite da ditadura militar em 1972 para desbravar o Centro-Oeste brasileiro.

Após 30 anos de exploração das terras para a produção, principalmente de bovinos de cria e engorda, a área, mediante a explosão da luta pela terra que se desencadeou na década de 80, que tem como causa a exclusão dos camponeses da terra, um grupo de famílias organizadas ocupou o latifúndio. Esta ocupação deu início ao processo de desapropriação de parte da área. José Jusceli dos Santos, assentado no 17 de Abril, narra que na ocasião os administradores da fazenda realizaram uma série de manobras para evitarem a desapropriação, e uma dessas manobras foi o redimensionamento do total geral da área, fracionando-a em outras áreas de menor porte, mas que se mantiveram pertencentes a mesma família.

Esta ação não conseguiu evitar a desapropriação de uma parte do latifúndio que tinha um total de 12.000 hectares. Com esta desapropriação iniciou-se a organização do Assentamento Casa Verde, que mais tarde daria origem ao nome do distrito de Nova Casa Verde.

Segundo documento do MST de Mato Grosso do Sul, no início do ano de 2003 o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), o governo do Estado do Mato Grosso do Sul e a Ouvidoria Agrária, na pessoa do Sr. Juiz Aleixo Paraguaçu, na Comarca de Ivinhema propuseram para o conjunto das famílias que estavam acampadas no então Acampamento 17 de Abril, no Município de Novo Horizonte do Sul, a possibilidade de serem assentadas em uma grande área existente no Município de Nova Andradina denominada Fazenda Teijin. No entanto a Fazenda entrou com um processo jurídico no Ministério Público, alegando que a fazenda era inviável para a reforma agrária emperrando o processo do Assentamento em mais três anos.

A história da luta das famílias camponesas pela terra iniciou no dia 17 de abril de 1999, com a ocupação da Fazenda Angical, no Município de Novo Horizonte do Sul. Numa das noites mais frias já vistas na região, ao todo naquela madrugada foram em caravana para a ocupação cerca de 40 caminhões, caminhonetes veículos pequenos, carroças, conduzindo mais de 5.000 mil pessoas, relembra Gilson Bonfim, no depoimento da sua história de vida, que prestou para a pesquisa que realizei no Assentamento 17 de Abril.

Na narrativa da história do Assentamento 17 de Abril transparece a situação de instabilidade política e jurídica da luta pela terra. A primeira é a indicação que após 20 dias de

ocupação das terras do latifúndio, as lideranças do acampamento receberam o aviso de reintegração de posse decretada pela justiça. Os camponeses acampados decidem então, ao se retirar da fazenda, montar os barracos, símbolos da resistência, na estrada de acesso à fazenda. A retirada da fazenda e a demora no processo de desapropriação, causa uma segunda ocupação, que ocorreu 120 dias após o decreto da reintegração.

A luta pela terra foi continuamente mediada por conflitos entre as famílias e a força policial. Estes conflitos colocam frente a frente dois atores sociais que representam polos aparentemente opostos, mas que constituem elos frágeis da estrutura social que evidencia as contradições sociais de pessoas que buscam descentrar a propriedade da terra, os camponeses, e os latifundiários que usufruam o poder econômico e político para manter as estruturas agrárias.

Foi no ano de 2006 que o acampamento tem como resultado positivo a definição da fazenda Teijin como área de Reforma Agrária e as famílias foram definitivamente assentadas. Nesta área foram assentadas 1.126 famílias sendo que 619 estão vinculadas às lutas sociais pela terra organizadas pela FETRAGRE (Federação dos Trabalhadores na Agricultura).

Outras 507 famílias são ligadas ao MST que ficaram com uma área média que varia de 20 a 25 hectares para cada família. Alessandra Moraes Silva indica que o modelo de assentamento foi elaborado pela equipe técnica do INCRA em parceria com o MST, estruturando-o a partir dos Núcleos de Moradia, em discussões realizadas com as comunidades do Assentamento.

Na pesquisa de campo que fiz no Assentamento 17 de Abril, as lideranças locais indicaram que as famílias são compostas na sua maioria por filhos e filhas de pequenos agricultores e Assentados da Reforma Agrária, oriundos dos municípios de Novo Horizonte do Sul, Glória de Dourados, Batayporã, Ivinhema, Nova Andradina, Jateí, Deodápolis e também dos estados como São Paulo e Paraná.

Devido à grandiosidade da área a organização das famílias no assentamento segue a configuração para reuni-las em dez comunidades compostas de cinquenta famílias, e nestas cada dez famílias se organizam um NB (Núcleo de Base) estratégia organizacional empreendida pelo MST para gerar a organicidade do Assentamento bem como do movimento. Júlio Cézar de Freitas destacou que as comunidades foram organizadas durante o processo de corte dos lotes por

proximidade e afinidade. A avaliação era que desta maneira ficaria mais fácil para as famílias se reunirem, discutirem e resolverem seus problemas.

Outra definição tomada pelas famílias, relembra Gilson Bonfim, foi que após a entrega dos lotes e a consolidação do Assentamento seria mantido o mesmo nome do acampamento que era "17 de Abril", tendo em vista a jornada de luta já desenvolvida pelo conjunto das famílias e também como simbolismo e Memória aos dez anos do Massacre de Eldorado dos Carajás (abril de 2006), bem como a data em que se realizou a primeira ocupação das famílias, no município de Novo Horizonte do Sul - MS no ano de 1999.

As famílias camponesas assentadas estão desenvolvendo atividades produtivas e educacionais a partir do processo de organização do Assentamento que leva em consideração a composição dos espaços físicos, culturais e políticos do assentamento. Para tanto tem a contribuição do Setor de Produção Cooperação e Meio Ambiente (SPCMA), dos setores de Cultura, da Educação, Saúde, Comunicação, Formação e Direitos Humanos do MST. Além desta organização, e tendo como horizonte a complexidade da reforma agrária, o assentamento criou a sua própria estrutura, o Centro de Formação e Capacitação, Cultura, Estudos e Pesquisa dos Trabalhadores e das Trabalhadoras Eldorado dos Carajás (CEEPATEC), pois como afirma José Jusceli dos Santos:

> O nosso movimento inicialmente surge com a bandeira da luta pela terra, depois acreditava que teríamos que avançar e fazer a luta por uma Reforma Agrária massiva, mas com o avanço do capitalismo globalizado foi percebendo a dimensão da luta de classe e somente a luta por transformação social traria resultados significativos para o conjunto da classe trabalhadora e uma das principais bandeiras de luta, é pensar e organizar a educação, se percebe que a escola trabalha conteúdo fragmentado, com ideias fora do lugar, não há uma relação com a vida concreta, ou seja as partes não tem nexo com a totalidade, onde deveria ser um projeto de formação humana, no sentido de orientar e incluir as ferramentas culturais, políticas, sociais ideológicas para que as mesmas possam compreender que fazer parte de um processo histórico.

5.1.2.2 Assentamento Emerson Rodrigues – Terenos.

O Assentamento Emerson Rodrigues, ligado ao MST está localizado na Região Central do Estado de Mato Grosso do Sul, a 60 km da sede do município de Terenos e a 40 km da sede do município de Campo Grande, capital do Estado.

O assentamento Emerson Rodrigues é resultado da luta de famílias Sem Terra oriundas de três acampamentos da Região Sudoeste do estado, mais especificamente dos municípios de Jardim, Dois Irmãos do Buriti e Campo Grande. Ao formarem um acampamento único, e com o objetivo de definitivamente conquistar a terra, ocuparam a fazenda Santa Mônica em dezembro de 2005.

Com a reforma agrária iniciada a partir da efetivação do assentamento em 02 de dezembro de 2006, a fazenda passa a ser denominada de complexo de Reforma Agrária Santa Mônica. No complexo foram assentadas 703 famílias, articulas a partir das lutas e as organizações de três movimentos sociais do campo: a CUT, a FETAGRI e o MST. O Assentamento Emerson Rodrigues compreende a parte coordenada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) que tem um total de 166 famílias em uma área média de 07 hectares por cada unidade familiar de produção.

Segundo narra Valdirene de Oliveira o nome do assentamento foi decidido em assembleia geral em homenagem à criança, "Emerson Rodrigues", morta em um acampamento do MST/MT, depois de ter sido atropelado por um fazendeiro.

Em documento do MST do MS, o processo de luta que levou as famílias à conquista da fazenda Santa Mônica, desenvolveu-se da seguinte forma: no ano de 2001, um grupo de famílias dos municípios de Dois Irmãos do Buriti, Nioaqui e Anastácio, formaram um acampamento as margens da rodovia que liga Dois Irmãos do Buriti a Nioaqui, denominado de acampamento Francisco Rosa. Já em 2002, famílias dos municípios de Jardim, Nioaqui, Bonito, Guia Lopes da Laguna, Anastácio e Campo Grande formaram o acampamento Oito de Outubro a margem da rodovia que liga Guia Lopes da Laguna a Bonito. Em 2003, constituiu-se o acampamento Oziel Alves Pereira em Campo Grande.

Além dos acampamentos, no período que compreende de 2001 a 2006, foram realizadas várias mobilizações como: ocupações de terra e órgãos públicos, trancamento de rodovias, atos

públicos em prol da Reforma Agrária. Ouvindo depoimentos de assentados do Emerson Rodrigues as mais significativas foram como as descrevo.

Em 2003 realizaram uma caminhada de Sidrolândia a Campo Grande envolvendo os três acampamentos. Já em 2005 foi realizada a marcha nacional de Goiânia - GO a Brasília – DF, envolvendo pessoas de assentamentos, acampamentos e pessoas participantes de entidades de todos os estados do Brasil, para pressionar o Estado a adquirir áreas para o assentamento das famílias acampadas.

Quando em dezembro de 2006 foi homologada a emissão de posse dos lotes, a luta pela reforma agrária se estendeu, partir deste ano, pelos créditos assegurados pelo programa nacional de Reforma Agrária. Já no ano de 2007 que as famílias receberam o fomento; que consistia em crédito para aquisição de equipamentos e ferramentas de trabalho ou insumos para desenvolver atividades que visassem o autoconsumo das famílias.

Com a conquista da terra e do crédito as lutas sociais pela reforma agrária não finalizou. Foi no ano de 2008 que iniciou a liberação do crédito habitacional. Esta conquista garantiu as construções de casas no assentamento. As casas ainda estavam em construção, quando da nossa observação de campo em 2010, e isto, conforme a avaliação de Claudinéia Leiros Oliveira, assentada e estudante do CAMOSC, devido à morosidade na entrega dos materiais pelas empresas fornecedoras. Outro incentivo do governo aos assentados é o crédito para investimento, o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF) também foi conquistado.

Mas então como viviam as famílias neste período em que ainda não tinham as condições de produção. Declarou o senhor Antônio Lerios que “nestes tempos as famílias sobreviveram da renda que conseguiam a partir da prestação de serviços, do cultivo de pequenas lavouras, criação de gado leiteiro e do cultivo de hortaliças.”

A horticultura se constitui de grande participação econômica na vida do assentamento e isto devido à proximidade de um centro consumidor que é Campo Grande. Avalia o senhor Osmar Adorno de Medeiros de 51 e assentado no Emerson Rodrigues**,** que a produção em hortas é “uma atividade importante para a geração de renda do produtor rural, principalmente para produtores estabelecidos próximos a estes grandes centros consumidores.” É neste sentido que vários assentados, quando da observação de campo que realizei, declararam que a produção de

hortifrutigranjeiros se constituiu em uma linha de produção capaz de dar viabilidade econômica para o assentamento, bem como servir de fonte de alimentos limpos para o autoconsumo e alimentação dos moradores da cidade.

Na leitura de Valdirene de Oliveira, ainda por serem iniciantes nas atividades de organização da horta, os produtores não tem preocupações centrais com as perdas, com a qualidade da produção e principalmente com a concorrência. Considera, no entanto que com o passar do tempo, e as exigências do mercado aumentando e com a finalidade de se manter nesta atividade, exige-se um bom planejamento e controle, principalmente para evitar as perdas pós-colheita.

Na continuidade da avaliação, Valdirene ainda argumenta que por ser o assentamento um espaço que tem como atividade a produção de alimentos, vem sofrendo um estreitamento em sua margem de sobras, e por isso na diminuição da renda para os camponeses. Esta situação ocorre porque os preços dos insumos sempre estão com acréscimos, ao contrário, os preços dos produtos dos camponeses são regulados pela oferta e demanda no mercado de consumo local.

Apesar das dificuldades encontradas, quando no diálogo Sandra Procópio, do Assentamento Emerson Rodrigues, esta considerou e têm a convicção que "os assentamentos devem ser verdadeiros campos de produção de alimentos frescos e baratos para os centros urbanos como forma de compensar os esforços dos movimentos sociais de luta por Reforma Agrária e que o governo precisa de políticas públicas para realizá-la."

Para enfrentar as adversidades da economia camponesa, encontrei no Assentamento Emerson Rodrigues, quando da pesquisa de campo, um grupo de camponeses, e este liderado por três mulheres, Valdirene, Claudinéia e Sandra com uma leitura crítica em relação aos contextos do campo, com a compreensão que os camponeses isolados não irão conseguir avançar e viabilizar os assentamentos. Neste sentido estavam, no ano de 2010, fortemente convencidas da necessidade de constituição de uma cooperativa. Foi pela convicção que o caminho da cooperação é o que produzirá as possibilidades de constituir as condições coletivas de viabilidade da vida nos espaços dos assentamentos da reforma agrária que mobilizaram outros camponeses e camponesas e organizaram a Cooperativa de Produção, Comercialização e Solidariedade (COOPERSOL).

Para apreender com maior sensibilidade e clareza cito a análise feita por Sandra Procópio da Silva, apesar de longa, traduz um sentido forte para sobre o processo de solidariedade tendo em vista um coletivo para tornar visível e viável o desenvolvimento da economia e da cultura do campo. Afirma Sandra do Assentamento Emerson Rodrigues:

> Porque para nós não há saída sozinho, só em solidariedade, só a gente caminhando junto e se a gente persistir com esta mentalidade: que eu sozinha vou resolver os problemas, a gente empobrece as nossas famílias, empobrece os grupos, empobrece o assentamento, e a gente não consegue encontrar uma saída. Então para nós a economia solidária, que esta forma, eu produzo aquilo que você não produz, nós podemos trocar a nossa produção, ou nós podemos comercializar a nossa produção juntos, de maneira que você me ajuda e eu te ajudo, esta é a única saída para nós, os pequenos produtores. É a única saída, não há outra saída, a não ser esta, a discussão coletiva, a organização coletiva, e o jeito coletivo de encontrar formas para resolver os nossos problemas. Não há outra saída, não acredito que há outra saída. Nós aqui estamos no terceiro ano do assentamento e nós fomos vendo várias famílias chegando, fazendo às vezes algum investimento no lote, e levando sozinho a sua produção para Campo Grande, foi uma não deu certo porque o desgaste do carro é muito, o pneu não dava, não deu certo porque teve problema no motor, outro não deu certo porque não dava mais lucro, porque gastava muito combustível. Todas as famílias, várias famílias tentavam resolver o seu problema individualmente. Então depois que as famílias passaram por várias tentativas aí a gente viu que juntos, que era hora de a gente propor uma forma mais organizada de cooperação, de economia solidária, que é a cooperativa. Então para nós é a saída para os nossos problemas é a cooperativa.

5.1.3 Espaços Territoriais do Estado de Rondônia

5.1.3.1 Assentamento Chico Mendes

O MST organizou os trabalhadores para a ocupação da Fazenda Muqui do então "proprietário" José Milton, situada no Município de Presidente Médici Estado de Rondônia. Através da organização do MST, e entidades parceiras tais como o Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR), Comissão Pastoral da Terra (CPT) e outras parcerias como comunidades católicas e associações vizinhas, iniciou o Acampamento Chico Mendes.

A ocupação da Fazenda Muqui, ocorreu no dia 23 de junho de 1996, e marcou o princípio de uma nova vida para todos que ali estavam, pois deixaram o que tinham para trás e

seguiram em busca de um sonho, o adquirir seu pequeno pedaço de chão para morar e melhorar a qualidade de vida e criar seus filhos com conforto.

Nas primeiras reuniões, dentro da área, foi discutido como seria o nome do então acampamento, e todos os acampados puderam opinar. Os dirigentes do MST levaram como ponto de discussão a escolha de um nome para a área, foram sugeridos e defendidos diversos nomes para o então acampamento, mas a história do seringueiro Chico Mendes recebeu a maioria dos votos e se tornou o nome do acampamento. Esta foi uma maneira que encontramos de homenagear o seringueiro morto por defender a classe trabalhadora, sua classe frente aos senhores dos seringais na região amazônica.

O então Acampamento Chico Mendes, passou por diversas lutas de resistências bem como por três despejos autorizados pelo juiz da Comarca de Presidente Médici – RO, mais que depois de quase dois anos na batalha se tornou assentamento, isso ocorreu no final do ano de 1998, início de 1999.

Para os processos de divisão dos lotes foram feitos grupos para que se pudesse realizar o sorteio dos lotes, onde primeiro foram sorteadas as (agrovilas) e depois os (relevos) e depois cada membro do grupo pegou um lote no sorteio.

A documentação existente no assentamento é a declaração do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), no entanto os agricultores na sua grande maioria não estão nem um pouco preocupados com estes documentos, pois para estes o que importante é a terra. No entanto, disseram que estes documentos já estão nas dependências do INCRA e as pessoas que queiram pegá-los é só ir até o órgão que ele entrega o título definitivo da área.

Após o assentamento das famílias no final de 1998 e começo de 1999 o governo deu início políticas de créditos e entraram no então recente assentamento, introduzindo crédito principalmente para o cultivo de cultura perene, tendo como carro chefe o café. Então todos animados pela conquista do espaço de trabalho, mas sem condições de desenvolver os trabalhos por falta de condições financeiras, aceitarão os financiamentos de créditos oferecidos pelo governo.

Portanto, não levarão em consideração as condições edafoclimáticas da região em que se pretendia inserir a cultura, nem do que o cultivo necessitaria para se desenvolver e produzir na

área. O resultado dessa não avaliação anterior foi desastroso, pois após cinco anos os cafezais haviam desaparecido e hoje onde se via cafezal só se vê gramíneas para alimentação animal.

As atividades culturais no assentamento não são muitas, de vez em quando acontece umas festas, dessas programadas em comunidades, realizadas em geral para adquirir renda para as igrejas. Estas festas ocorrem sempre no período de colheita que no estado corresponde entre os meses de junho a outubro. Como as famílias assentadas tiveram uma melhora significativa nas condições de vida tanto economicamente como social. Esta é uma forma de arrecadação para manutenção da igreja e do campo de futebol da comunidade.

O Assentamento Chico Mendes se encontra localizado a margem direita da BR 364, sentido Cuiabá e que liga o estado a outros estados e regiões do Brasil e a margem esquerda da RO 429, que liga o Município de Presidente Médici a outros Municípios e até ao país da Bolívia passando por Alvorada D`Oeste, Costa Marques e Guajara Mirim – RO. (fonte: <http://www.incra.gov.br/portal/> dia 07/06/2010 as 15h59min.).

5.1.3.2 Assentamento Padre Ezequiel

A história do Assentamento Padre Ezequiel começou em 1997 quando integrantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) ocuparam a área da Fazenda Urupá. O objetivo dos camponeses era conquistar a terra e desenvolvê-la, tendo em vista que a área era utilizada apenas em parte e com atividades reduzidas de pecuária. Como afirma Antonia Elionete de Oliveira, assentada e estudante do CAMOSC, "a área do assentamento era composta de pastagem e havia sete represas grandes, construídas pelo fazendeiro para a demanda do gado, existente na fazenda. A criação de gado era para corte, devido a isso a vegetação era do pasto tanzânia, os solos e os rios estavam muito degradados e os animais silvestres quase não se viam."

No processo de luta pela terra o proprietário recorreu à justiça e obteve a reintegração de posse. Esta situação causou a intensificação dos conflitos e algumas desistências de camponeses, até a conquista definitiva da terra, que ocorreu oficialmente no ano de 2002 quando 200 famílias tiveram acesso definitiva à terra.

Para a realização do assentamento a distribuição dos lotes aconteceu em conformidade com as condições encontradas na fazenda desapropriada para reforma agrária. Por existir uma

área de reserva na fazenda, a demarcação das unidades produtivas para as famílias ocorreu apenas na área de pastagem da fazenda, deixando a área de mata para reserva legal em bloco, sendo esta calculada para todos os assentados.

Em pesquisa de campo que realizei no Assentamento Padre Ezequiel, os camponeses assentados consideraram que a forma de distribuição espacial adotada demonstra maior viabilidade, por evitar o isolamento das famílias e facilitar a operacionalização dos investimentos institucionais no assentamento.

Em relação ao processo organizacional os assentados a Cooperativa Agrícola de Produção Comercialização e Gestão dos Recursos Naturais do P. A. Padre Ezequiel (COOPERNAPE). O cooperativismo na acepção do José do Carmo da Silva vai na direção da necessidade de superar o individualismo que parece ser natural do ser humano. Além disso, é uma demanda para que os assentados da reforma agrária possam diversificar a produção e deixar o caminho econômico da monocultura, principalmente da produção e comercialização do leite.

Neste sentido na afirmação de Antonia Elionete de Oliveira, assentada e estudante do CMOSC, "a cooperação pode-se dizer que é uma forma de difundir a economia solidária entre as pessoas, para o MST é uma forma de se organizar, lutar junto e conquistar juntos." O cooperativismo representa para os assentados a capacitação do processo de organização coletiva para superar os limites inerentes ao processo da reforma agrária: aos limitados recursos infraestruturais, à cultura do individualismo, a submissão as oscilações do mercado para a comercialização da produção.

Pelas questões expressas e à guisa de síntese indico que há quatro questões que orientam o processo de construção dos espaços territoriais engendradas pelos camponeses. a) há uma historicidade em que as relações de poder ocorrem pela conquista da terra; b) há relações sociais constituintes de um processo de identidade sociocultural; c) há um processo de elaboração de conhecimentos políticos pedagógicos; d) há a formatação de um pensamento social sobre a economia solidária e a agroecologia.

Em relação ao processo histórico em que as relações de poder ocorrem pela conquista da terra há a explicitação do conflito como expressão dos interesses contraditórios entre os defensores da reforma agrária, os camponeses, e os detentores das terras na condição de latifundiários. Destarte as disputas jurídicas, a luta social pela terra é marcada continuamente pela

violência física e simbólica contra os que estão na marcha para a conquista da terra para o exercício do trabalho.

É nestes termos que a terra se torna o território da disputa, que tem como configuração o poder da política que indica a necessária capacidade do movimento social para conseguir mobilizar e demonstrar aos camponeses as estruturas sociais que distribuam de forma desigual a propriedade da terra e do acesso aos resultados do trabalho. A simbologia do movimento social é a proposição de um caminho que afirma a construção de condições de trabalho que superam situações de exploração e de submissão dos trabalhadores camponeses às estruturas de trabalho organizadas pelas estruturas fundiárias dos latifúndios, inclusive na sua versão modernizada, o agronegócio.

Os quadros sociais de disputa conflituosa entre projetos contraditórios é gerador de relações sociais que configuram a identidade social e cultural dos camponeses. A proximidade e a afirmação do camponês como sujeito histórico e protagonista da construção de um projeto social torna evidente o polo oposto e gera uma correlação de laços de identificação de sujeitos que afirmam uma identidade cultural e econômica. A identidade camponesa não é a expressão de uma homogeneidade de representações culturais e de métodos de produção, de necessidades e de desejos. Os camponeses são diversos na cultura, nos modos de vida e de produção. Tem, no entanto em comum a necessidade da terra, a projeção de um projeto societal e epistemológico fundamentado nas lutas sociais.

A epistemologia camponesa é forjada nas lutas sociais. A aprendizagem da política e da pedagogia ocorre nos encontros e desencontros da práxis que influi na conquista da terra, na construção das condições para a realização do trabalho, na afirmação da identidade e da cultura camponesa, na necessidade-possibilidade de reprodução da vida no campo.

Para tanto, os camponeses em luta configuram um pensamento social para a educação, para a política, para a economia. Uma caminhada que é conflituosa, ambígua e por isso dialógica. O diálogo que se coloca na evidenciação de diferentes visões de mundo, que debate referenciais teóricos distintos e contraditórios, que combate o antagônico, que é amoroso com o erro e o engano, que é exigente com a ética, que afirma a pluralidade instituinte de relações sociais de cooperação.

Ao afirmar o processo societal de cooperação, portanto a economia embasada na solidariedade e a produção orientada pela agroecologia, os camponeses nas suas lutas cotidianas e históricas alicerçam a configuração do pensamento social que influi nas possibilidades de superação das estruturas agrárias que submeteram os camponeses aos trabalhos degradantes, dentre estes a escravidão, a superexploração, da exclusão dos direitos à educação, à tecnologia, à informação. São estruturantes da práxis que se propõe a construção de relações sociais humanizadoras.

5.2 ESPAÇOS EDUCACIONAIS CONSTITUÍDOS PELO MOVIMENTO CAMPONÊS

As experiências de estruturação de espaços educacionais que foram constituídos e institucionalizados pelo MST que apresento a seguir, representam para efeito desta tese um demonstrativo da importante caminhada realizada pelo movimento para a organização e sistematização do pensamento pedagógico e científico. Não tenho como objetivo a descrição completa destas experiências, porque são e estão além do que proponho realizar, e a amplitude destas estão sendo interpretadas em diversas dissertações e teses nas universidades brasileiras. Englobo estas para entender o sentido da construção e ter uma visão empírica e histórica adequada quando referir às experiências educacionais.

Compreendo por espaços educacionais as institucionalidades construídas a partir das experiências de formação e de educação que os movimentos sociais do campo foram constituindo. Este processo implica a delimitação de referenciais teóricos, que são interpretações metodológicas e epistemológicas da educação; das práticas pedagógicas pelas quais vão se forjando métodos e técnicas de aprendizagem e de ensino; da organização coletiva dos trabalhos de produção social do conhecimento e por isso de uma concepção de pesquisa, de ciência e de tecnologia que os movimentos sociais em parcerias com universidades e entidades públicas vão elaborando e refazendo ao longo da história estruturante de uma práxis educacional que se afirma emancipatória. Apresento e discuto os cenários da Escola Nacional Florestan Fernandes, do Instituto de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária, do Instituto de Educação Josué de Castro, do Centro de Desenvolvimento Sustentável de Capacitação em Agroecologia, do Centro

de Formação, Capacitação, Cultura, Estudo e Pesquisa dos Trabalhadores e Trabalhadoras Eldorado dos Carajás e do Centro de Formação e Pesquisa Olga Benário.

5.2.1 ENFF - Escola Nacional Florestan Fernandes

A Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF) é um espaço de formação e educação instituída pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no ano de 2005. Está localizada no município de Guararema no Estado de São Paulo.

A ENFF, além de se constituir num espaço de formação para a militância dos/as camponeses/as que integram não somente o MST, mas a Via Campesina, é também um centro formador que agrega militantes de movimentos sociais que tem outras temáticas nas lutas sociais, que se aproximam na perspectiva de luta de classes e que tem como horizonte a crítica aos processos de dominação e exploração, portanto de exclusão social dos/as trabalhadores/as e a construção de referenciais e experiências que promovem ou tendem para a transformação social tanto das estruturas sociais quanto da consciência social das classes sociais subalternas. São movimentos sociais participantes de processos formativos tem origem e ações coletivas tanto no Brasil como na América Latina e na África.

Por se colocar nesta filosofia, a própria escola foi pensada e construída pelas mãos dos/as trabalhadores/as Sem Terra. Foram mais de 1.100 trabalhadores/as que se dedicaram na edificação, que começava na fabricação dos tijolos em solo cimento nas próprias dependências da escola. Como explicou Adelar Pizetta, do setor de educação do MST, em visita à escola que realizei em 2008, os trabalhos manuais de construção não se desvinculavam dos trabalhos intelectuais de pensar e de avaliar os processos de organização e dos resultados do trabalho coletivo. Os/as camponeses/as organizados/as em brigadas passaram por processos formativos que envolviam a alfabetização, técnicas de construção e da organização coletiva do trabalho. Pensada e executada a partir da filosofia da práxis, a ENFF traz o trabalho como um princípio educativo e organizador do trabalho associado. Foi assim na construção do prédio e é assim na manutenção e desenvolvimento dos cursos, envolvam estes brasileiros ou estrangeiros. É o espírito de gerar a autonomia auto-organizativa dos/as trabalhadores/as que exigem a disciplina da organização individual e coletiva dos tempos e dos espaços de trabalho e de estudo.

A ENFF representa para o MST um centro de convergência de forças sociais e de intelectuais comprometidos com as lutas sociais emancipatórias, seja a favor da reforma agrária, de projetos de educação de jovens e adultos, de cursos nas áreas do cooperativismo, de planejamento e de gestão dos assentamentos, até cursos de formação em ensino superior em universidades brasileiras. Estes cursos representados na Pedagogia da Terra, na Agronomia, no Direito, na História, na Veterinária, são exemplos de irradiação da necessidade de formação de profissionais técnicos e militantes que se agregam nas lutas sociais e que sejam organizadores dos trabalhadores para a geração de respostas aos problemas concretos que são vivenciados pelos camponeses na sua economia, cultura, educação, tecnologia.

Nestes termos, a ENFF não é somente e não se restringe ao espaço físico da escola em Guararema. Ela é antes um projeto estratégico de concepção dos processos político-pedagógicos e científicos que fundamentam as diretrizes para a educação da classe trabalhadora, contrapondo-se aos princípios educacionais liberais burgueses dominantes nas orientações do Estado brasileiro. Neste sentido os movimentos sociais do campo, em especial o MST, vivenciam cotidianamente um processo de contradição entre os princípios que afirmam e as realidades sociais e ideológicas hegemônicas. Mas as lideranças do movimento têm clareza quanto do significado de se colocar em uma corrente social contra-hegemônica. A tradição política brasileira é que os movimentos contra-hegemônicos sejam perseguidos, criminalizados e que em contraposição faz-se mister mobilizar recursos materiais, financeiros e intelectuais para a defesa das instituições e das organizações contra-hegemônicas bem como promover a legitimidade para a aceitação social dos projetos e das ações empreendidas pelas entidades e pelos movimentos sociais. A dificuldade é que os movimentos sociais contra-hegemônicos se colocam num campo de disputa desigual em termos de instrumentos de luta, quanto os acessos aos poderes executivo, legislativo e judiciário, aos poderes de comunicação de massa para contrabalancear as informações ideológicas produzidas pelos grupos sociais dominantes.

A homenagem ao educador, sociólogo e político Florestan Fernandes (1920-1995) é a expressão de reconhecimento ao intelectual brasileiro, que além de ser da classe trabalhadora, enquanto origem social optou nas suas ações políticas e acadêmicas a desvendar e explicar as questões relativas às estruturas e às formações sociais, econômicas e históricas geradoras da exclusão social, tanto em termos de classes sociais quanto de grupos étnicos e culturais. Assim foi com os indígenas, com os operários, com os negros e com os camponeses. Na sua militância

dentro do Partido dos Trabalhadores e como deputado federal foi um grande defensor da educação pública gratuita e com qualidade para todos os cidadãos brasileiros. Uma educação que servisse antes de tudo para o desenvolvimento democrático do Brasil.

Na concepção de Fernandes (1981) "nenhum povo conquista a democracia como estilo de vida se não luta por ela de forma permanente e integral" (p.7). Esta acepção traduz a ideia política fundante dos movimentos sociais camponeses que tem como horizonte as mudanças das estruturas econômicas geradoras das desigualdades sociais, da transformação radical da questão agrária brasileira fundada nos princípios históricos do latifundismo brasileiro, concentradora das terras e das violências no espaço rural, com todas as implicações sociais de empobrecimento dos povos do campo. Empobrecimento não só na dimensão econômica, do não acesso à terra, mas da pobreza política porque da não participação e do apadrinhamento; da pobreza cultural no sentido da negação das diversidades de experiências de organizações sociais, de valores éticos, de costumes e gostos das diferentes etnicidades constituintes da brasilidade; da pobreza educacional, devido às políticas públicas de desprezo à formação intelectual dos/as camponeses/as brasileiros/as, negando-lhe o acesso às letras, ao domínio das ciências e das tecnologias.

Este quadro histórico é o grande adversário dos movimentos sociais do campo. Uma realidade contraditória e complexa que carrega marcas socioculturais e econômicas profundas. A profundidade das marcas da dominação e da exploração dos povos do campo é demandante de radicalidades da mesma forma profundas, que possam provocar, pelas mãos dos próprios excluídos históricos, a passagem da forma latifundista do meio rural para a forma de relações humanas embasadas na solidariedade, na cooperação, na agroecologia, na igualdade de gênero, no reconhecimento dos saberes e das experiências camponesas. Por isto da radicalidade trans-formadora. O movimento da passagem, que é transitiva, carrega a perspectiva histórica da utopia concreta, do compromisso intelectual prático com a formação das pessoas e a configuração de espaços sociais, culturais e econômicos que sejam exemplares do concreto utópico, daquilo que se busca e que ao mesmo tempo em construção. É o fazimento da "democracia autêntica" que na explicação de Fernandes (Op. Cit.) "é um estado de equidade social que confere a cada cidadão o dever de solidariedade para com os demais e o direito de exprimir essa solidariedade de acordo com as determinações de sua própria consciência cívica" (p. 187).

Este processo político de organização dos movimentos sociais do campo, na afirmação da democracia autêntica, demanda intelectuais comprometidos com as lutas sociais. Para tanto Florestan Fernandes provoca duas orientações importantes para aqueles que estão no campo sociológico de produção intelectual acadêmica e da inserção política. A primeira diz com a posição da objetividade da pesquisa científica e a segunda está relacionada com a atenção do intelectual com as temáticas referentes ao engajamento. No nosso entender a distinção didática entre as duas dimensões, a acadêmica e a política, não representam para o sociólogo e político Florestan Fernandes, a separação da política e da ciência, mas da constituição dialética, por isso complementar, de dois universos constituintes da sociedade humana moderna.

Para a questão da objetividade Fernandes afirma que "se o investigador consegue ser objetivo, nos termos em que exige a observação, a descrição e a explicação científicas, as suas análises e interpretações podem converter-se em algo mais *radical* ou *revolucionário* que as implicações das ideologias divergentes" (1981, p. 14) (grifos do autor). É porque este sociólogo se coloca na perspectiva da pesquisa engajada, que a descrição empírica dos fenômenos sociais e a explicação científica carregam o significado da radicalidade. Afinal o que pode ser mais radical num país como o Brasil em descrever e explicar os fenômenos e os processos históricos de exclusão socioeconômica e cultural dos povos do campo? A objetividade é a correlação da leitura que o cientista social realiza com os dados dos fatos sociológicos. Neste sentido a ciência não se torna uma ideologia, ou um conhecimento abstrato e invertido da realidade, mas a própria leitura da realidade, que reconhecida, não somente conhecida, torna-se um instrumento de luta social para a classe trabalhadora.

É nestes termos que absorve a metodologia e a epistemologia marxiana e argumenta que "Marx elaborou todo um esquema conceitual e explicativo que permite relacionar os componentes mais profundos da ordem social com as ebulições mais dramáticas de identificação e repulsão, que eles provocam na atuação social consciente dos homens" (FERNANDES, 1981, p. 43). Esta é uma ciência, ou uma sociologia do conhecimento que permite a conexão entre o processo de produção social do conhecimento e das atitudes políticas dos atores sociais, causadoras da identificação ou repulsão ideopolítica.

Porque os movimentos sociais do campo se identificam com Florestan Fernandes? A identidade não ocorre pela via da construção intelectual em descrever e explicar a história e a

sociedade brasileira em termos dos fenômenos que estruturam as relações sociais de dominação e exploração? A correspondência dos movimentos sociais do campo com Florestan Fernandes se dá pelo caminho do compromisso intelectual em promover uma ciência, que ao explicar, é geradora de uma consciência social atuante de processos de transformação das estruturas, das formas e das histórias de subjugação das classes sociais trabalhadoras e dos grupos étnicos desculturalizados? É nestes termos que elucida que as construções conceituais de Marx são relevantes para as ciências sociais em países 'subdesenvolvidos', ou em conformidade com o novo clichê político-econômico 'em desenvolvimento, ou emergentes', porque "de um lado, elas ensinam como as coisas são. E de outro, mostram se existem condições para elas se transformarem e o que fazer para se assegurar esse objetivo" (Id. Ib., p. 43).

É no caminho de 'o que fazer' que Florestan Fernandes indica que numa sociedade de classes sociais e de processos de homogeneização dos diversos grupos étnicos, é que todos os cidadãos, mas entre eles "especialmente os intelectuais, precisam ter uma clara e firme noção daquilo por que lutam, como condição mesma de sua segurança e de sua confiança nos critérios de opção ou de atuação social escolhidos" (Id. Ib., p. 178).

E por que lutam os camponeses e as camponesas? A sua luta é a reforma agrária e pelas transformações sociais que engloba a luta pela educação. E nesta há uma concepção de pesquisa que é desafiadora para a formação de intelectuais militantes que articulem a capacitação pessoal, sua capacidade de compreensão dos processos sócio-históricos, que é exigente de disciplinas individuais de dedicação às leituras teóricas para o aprofundamento dos entendimentos das práticas sociais de inserção comprometida com o movimento social. Daí decorre o segundo compromisso forte da educação: a formação de competências políticas organizativas de processos coletivos empenhados na mobilização e associação da classe trabalhadora.

É neste sentido que Pizetta (2007) traduz referentes para a formação dos intelectuais militantes dos movimentos sociais camponeses. Afirma a formação como parte da luta de classes e desta forma "não basta o conhecimento da realidade. É necessário ir transformando a realidade, através das ações concretas" (p. 93). A educação concebida como uma construção social coletiva que é efetivada através da práxis. É, portanto exigente dos saberes teóricos e dos saberes práticos, transmutados em um saber sintético, isto é, que provoca a simbiose entre a teoria e a prática e, por conseguinte um novo saber, superior e mais complexo, ampliado em teoria e em prática.

A formação entendida como

> "conceito político. Ela, a formação, prepara, elabora a teoria de que a luta é para transformar o impossível em possível. É a arte de fazer possível o que parece impossível hoje. Não como meros desejos, mas como formas de construir forças possíveis. [...] Deve ser preparada e implementada de forma dialética, articulando os diferentes saberes e níveis, com princípios, valores que colaboram na construção do projeto político com objetivos estratégicos" (PIZETTA, 2007, p. 94-95).

Mançano Fernandes (2001) ao escrever uma obra sobre a pesquisa no MST, indica que a "educação, pesquisa e tecnologia estão estritamente ligadas" (p. 8). A conectividade destas dimensões formativas provoca questões metodológicas e epistemológicas centrais para a construção da agenda de pesquisa dos movimentos sociais populares. A correlação pesquisar, gerar conhecimentos, compreender as realidades sociais para transformá-las, ou na lógica invertida, compreender a realidade transformada pelas ações e conquistas das lutas socais no movimento da reforma agrária. A concepção de pesquisa é fortemente embasada na décima primeira tese de Marx ad Feuerbach "os filósofos apenas interpretaram o mundo diferentemente, importa é transformá-lo". Esta tese citada como epígrafe no texto de Mançano Fernandes é orientadora dos compromissos da pesquisa no MST, alinhando a formação teórica e a prática social crítico-transformadora.

Ao ligar a educação, a pesquisa e a tecnologia, a agenda de pesquisa do MST, tanto para os cursos pós-médios, para a graduação, quanto para as formações na pós-graduação, orienta para a inserção do pesquisador na realidade social concreta vivenciada pelos camponeses. A concepção orientadora é da pesquisa participativa, não no sentido restrito do método, mas na construção epistemológica do conhecimento, isto é, na relação dialógica entre os sujeitos cognitivos, portanto numa caminhada de co-compreensão dos fenômenos sociais resultantes das mudanças "socioterritoriais", conforme expressa Mançano Fernandes, e neste sentido afirma, "pesquisar é fundamental para compreender as novas realidades criadas na luta e na resistência. Por meio da pesquisa, o Movimento procura entender melhor as transformações que causa com suas ações, contribuindo com a construção de uma sociedade justa e igualitária" (2001, p. 8).

5.2.2 ITERRA - Instituto de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária e IEJC - Instituto de Educação Josué de Castro

O Instituto de Educação Josué de Castro foi criado em 1995 e está localizado em Veranópolis na Região Serrana do Rio Grande do Sul. É uma escola de educação média e profissional vinculado ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra. Objetiva a promoção de processos educacionais que combinam a escolarização, dedicando tempos e espaços para a educação geral bem como a formação de militantes dos movimentos sociais do campo. Os cursos de ensino médio desenvolvidos atendem as demandas peculiares das realidades do campo brasileiro, mais especificamente às que resultam das lutas sociais que tem a reforma agrária como objetivo prioritário.

O nome da escola é uma homenagem que o MST presta a um cientista social brasileiro compromissado com as causas populares. É um préstimo não simplesmente pelas pesquisas científicas desenvolvidas, pelos livros escritos e artigos publicados, que em si é uma atitude científica normal. As atitudes que merecem destaque são aquelas que se somam às atitudes da ciência normal, às do homem que produziu conhecimento inserido na realidade de fome da sua terra, o Nordeste. Josué de Castro não é um descritor frio e distante da sofrida realidade de pobreza do povo. É um homem cientista-político, que se empenhou na construção de soluções de superação das razões causais da fome. Reconhece o MST que Castro "foi um dos filhos mais nobres de nossa pátria. Foi um homem completo e totalmente dedicado às causas do povo. Estudioso e conhecedor profundo da realidade brasileira, colocou desde o princípio seus conhecimentos científicos a serviço da defesa da vida e da justiça social" (MST: 2004, p. 53).

Apesar de ser reconhecido no Brasil e internacionalmente principalmente pelas suas obras "Geografia da Fome" e "Geopolítica da Fome", ter assumido cargos importantes em organismos internacionais como a presidência da FAO, (Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação) entre os anos de 1952 e 1956, ter sido a partir de 1962 embaixador do Brasil em vários organismos internacionais da ONU com sede em Genebra na Suíça, os representantes do regime militar brasileiro de 1964, que não suportaram homens e mulheres, cientistas ou camponeses, que lutavam pela transformação e pela igualdade econômica e social no país, negaram e cassaram os seus direitos políticos até o fim da sua vida ocorrida na França em 1973. O MST mantém a sua memória porque Josué de Castro, além de outras qualidades civis

e científicas “defendia a Reforma Agrária como forma de acabar com a fome e a miséria do nosso povo. E ele sabia que para levar adiante esta luta era preciso que o povo pobre o campo fosse o primeiro a se organizar. Por isso foi um grande incentivador da organização camponesa e contribuiu diretamente com as Ligas Camponesas do Nordeste...” (MST, 2004, p. 54).

As primeiras ações educacionais do IEJC estão direcionadas para a formação de educadores/as para o ensino fundamental. Esta necessidade provém dos processos de ocupação de terras, quando as famílias formam os acampamentos e traduzem como uma das preocupações fundamentais da sua existência a educação dos/as filhos/as. Desta forma a educação se entranha com a luta pela terra. Quando dos acampamentos e na ausência das escolas e das dificuldades próprias de um movimento social em luta política e ideológica aberta, os limites para o acesso às instituições escolares se acentuam. É nesse momento que há a mobilização e organização das famílias para promover a continuidade das aprendizagens das crianças. O movimento consegue criar meios para a educação e geralmente a barraca de palha ou de lona para acolher a escola está no centro do acampamento, no lugar mais importante. Mas quem vai ensinar? Na ausência de professores/as formados/as, na ausência do Estado, assumem aquelas, gênero feminino, porque são as mulheres que se dedicam prioritariamente com a educação das crianças. Mas estas não tem formação profissional, não são educadoras, no sentido oficial do conceito, mas são as que promovem a continuidade dos estudos.

Quando da passagem do acampamento para o assentamento esta realidade não é modificada substancialmente. Primeiro porque no assentamento ainda não tem escola, então esta é mais uma luta. É preciso conquistar a instituição escolar, fazer com que o poder público reconheça a necessidade e a legitimidade da educação dos filhos e das filhas de trabalhadores/as camponeses/as que se forjaram sujeitos políticos nas relações de resistência e de conquistas no movimento camponês. Então a escola que é reivindicada não pode ser qualquer, ela deve estar em correspondência com os objetivos e os projetos dos camponeses assentados. Mas que escola será esta? Decorre desta demanda a necessidade de educadores/as que estejam correlatos/as com os princípios pedagógicos do movimento. Mas onde estão estes/as educadores/as? Estas questões levam o MST a constituir em 1987 o Setor de Educação, que tem a sua origem na “Equipe de Educação que se constituiu no Acampamento da Fazenda Anoni, especialmente após a legalização de sua escola em 1987, que começaram as discussões e as tentativas de buscar

parcerias para viabilizar a titulação de pessoas das próprias áreas de Reforma Agrária" (CALDART, 1997, p. 62 - 63).

Foi nesta ambiência de lutas pela reforma agrária que o movimento se põe em marcha para a conquista de espaços educacionais para a formação de educadores/as. A primeira estratégia foi a busca de parcerias com instituições e entidades educacionais públicas para a promoção ações de formação. Esta tentativa tornou-se inócua, porque o movimento não conseguiu a adesão parceira de nenhuma entidade. Em decorrência desta não presença das institucionalidades públicas para a promoção da educação e da formação, os movimentos sociais do campo articularam a criação, segundo Caldart (1997) da Fundação de Desenvolvimento e Pesquisa da Região do Celeiro (FUNDEP) com sede em Braga, no Noroeste do Rio Grande do Sul. Nesta fundação instalou-se o Departamento de Educação Rural que gestou e implantou em 1990 o primeiro curso médio normal para a formação de professores/as.

A FUNDEP é uma instituição de caráter educativa que foi criada em agosto de 1989 articulada por movimentos sociais populares. Desses movimentos destaca-se O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); a Central Única dos Trabalhadores (CUT); O Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB); o Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR); o Movimento Indígena e o Centro de Tecnologias Alternativas Populares (CETAP). A FUNDEP é instituída com o objetivo fundamental de atender às demandas e necessidades de educação e escolarização das classes populares do campo ligadas à luta pela reforma agrária e pela melhoria das condições de vida da população do campo. A metodologia e a epistemologia desta organização popular tem como ponto de partida da formação educacional e escolar a origem social dos/as educandos/as, orientados pelo lema: terra de educar. Como está direcionada para a formação profissional de camponeses/as e organizada pelos movimentos sociais, são estes que definem o perfil dos/as educandos/as a integrarem os processos formativos: filhos/as de agricultores familiares, sem terra, arrendatários, acampados, assentados, atingidos por barragens, indígenas, enfim dos povos do campo.

Além da necessidade de formação de profissionais na área de educação, surgem as demandas com a concretização dos assentamentos de profissionais que colaborassem e atuassem na organização socioeconômica associativa da produção. Esta é uma demanda apresentada pela Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil (CONCRAB) e da Associação

Nacional de Cooperação Agrícola (ANCA) que gestaram em parceria a criação do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA) sediado em Veranópolis. O ITERRA passa a ser a mantenedora do IEJC. A criação do ITERRA é uma estratégia que visa "dar conta da grande demanda de formação e capacitação dos seus quadros em várias áreas, tais como a gestão e administração de cooperativas, educação, saúde, comunicação" (ITERRA: 2004, p. 12), associadas a estas a estratégia de celebrar convênios com universidades para a formação de profissionais envolvidos e empenhados na resolução das questões camponesas. Com esta estratégia institucional ocorre a ampliação dos campos formativos e o atendimento das demandas apresentadas, destacando-se os cursos de Técnico em Administração de Cooperativas (TAC), de Saúde Comunitária e de Comunicação Social. Salientamos ainda que com a criação do ITERRA os cursos de magistério a partir da sexta turma em 1997 começam a funcionar na sede do instituto instalado numa área de ex-seminário cedida em forma de comodato pela Congregação dos Padres Capuchinhos.

Além do ensino médio as experiências educativas do IEJC passa pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a educação superior. Esta última resulta da demanda de continuidade dos estudos e da formação de professores para o campo. Foi assim que a primeira turma da Pedagogia da Terra iniciou em 1998 e se formou em 2001, por meio de convênio do ITERRA com a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI). A segunda turma da Pedagogia da Terra se formou em 2002 na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e a terceira turma foi formada pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) em 2003.

Toda a mobilização e organização dos movimentos sociais do campo, com as universidades públicas, com órgãos governamentais e organismos internacionais geraram no Brasil uma ampla possibilidade de constituição do referencial que se denomina de educação do campo. Relevam-se neste sentido a conquista pela trabalhadores/as do campo do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) criado em 1998, a realização do Primeiro Encontro da Educação do Campo (I ENERA) em 1997 e da Conferência Nacional da Educação do Campo em 1998. Foi na ebulição e no processo de constituição das experiências educativas da educação do campo que o Coletivo de Educação do MST inicia, além das atividades práticas de formação a desenvolver reflexões teóricas sobre as práticas pedagógicas. Estas questões aprofundaremos em capítulo posterior.

5.2.3 CEAGRO - Centro de Desenvolvimento Sustentável de Capacitação em Agroecologia

O Centro de Desenvolvimento Sustentável de Capacitação em Agroecologia (CEAGRO) é resultado de esforços conjuntos de organizações sociais da região Centro-Oeste do Estado do Paraná. É uma conquista da luta dos trabalhadores rurais sem terra ligados ao MST e tem sua origem na retomada da luta pela terra no Paraná. A luta pela terra tem seu maior marco na madrugada de 17 de abril de 1996, quando mais de três mil famílias protagonizaram a maior ocupação da América Latina no latifúndio da empresa madeireira Giacomet-Marodin, numa área, de mais de 80 mil hectares. O CEAGRO é uma decisão política iniciado à partir dos primeiros acampamentos e assentamentos dos municípios de Cantagalo, Goioxim e Marquinho. Está localizado no Território da Cidadania denominado Cantuquiriguaçu uma das regiões mais pobres do Sul do Brasil.

Possui duas unidades de atuação, sendo uma em Cantagalo, nos Assentamentos Jarau e Ouro Verde, numa área de 124 ha, denominada Unidade Cavaco e uma em Rio Bonito do Iguaçu, no Assentamento Ireno Alves dos Santos, numa área de 232 ha, Unidade Vila Velha. Há ainda a sede administrativa na cidade de Cantagalo e o Departamento de Promoção de Empresas Sociais (DEPES) em Laranjeiras do Sul.

É o primeiro Centro/Escola criado em 1993 pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra do Estado do Paraná, atendendo a demanda de espaços próprios de formação e de aplicação da pedagogia do movimento. O Centro foi criado com a finalidade da formação de militantes e dirigentes para o MST, passando a constituir deste modo, um espaço de capacitação, formação e de experimentação na área de pesquisa agroecológica, animal e vegetal, junto aos trabalhadores das organizações sociais do campo ligado a Via Campesina. Como está expresso em documento de fundação “sua estratégia está voltada para a formação política, agroecológica e cooperativista dos agricultores e agricultoras em vista da sustentabilidade da agricultura camponesa, visando a construção de um novo modelo tecnológico que seja economicamente viável, energeticamente sustentável, e que coloque o ser humano como parte da natureza e os mesmos possam viver interligados” (CEAGRO, 2007).

No campo da experimentação, a partir do ano de 2003 adotou-se na área do centro a produção agroecológica como forma de contrapor ao modelo do agronegócio. O foco fundante é

na agroecologia por se entender que esta é um modo de vida e uma forma prática de resistência e de enfrentamento do sistema de produção baseado no uso do agroquímico, entenda-se o agronegócio. Como organização de unidades demonstrativas e pedagógicas o CEAGRO desenvolve cursos técnicos e atividades práticas ligadas a agroecologia, como PRV (Pastoreio Racional Voisin), sistemas agro-florestais, permacultura, agroindustrialização, apicultura e turismo.

Os organizadores do CEAGRO compreendem que este é um lugar que se destina a contribuir no desenvolvimento da agricultura camponesa. Sua estratégia está voltada para a formação agroecológica dos agricultores e agricultoras em vista da sua sustentabilidade econômica e ambiental. Tem como objetivo mais amplo a construção de uma nova matriz tecnológica que "seja economicamente viável, energeticamente sustentável, e que coloque o ser humano como parte da natureza e os mesmos possam viver interligados."

Seu objetivo fundante é a capacitação técnica e político-organizativa para a formação de técnicos militantes com valores humanísticos, capazes de interferir na realidade para transformá-la. O CEAGRO tem como referência na formação toda a classe trabalhadora do campo, especialmente pequenos agricultores, assentados e seus filhos e filhas.

Como demonstra Pawlak (2010) os campos específicos de atuação do CEAGRO destacam-se quatro núcleos articuladores:

a) Qualificação técnica e formação política, organizativa e cultural: principalmente de jovens assentados e filhos de pequenos agricultores, para que estes permaneçam no campo e possam contribuir com a organização no desenvolvimento dos assentamentos, comunidades de pequenos agricultores e do campesinato de forma geral, dentro da estratégia dos movimentos sociais e da Via Campesina.

b) Mudança da matriz tecnológica: historicamente os camponeses têm sido excluídos dos processos de geração tecnológica e de outras políticas adequadas às suas necessidades e potencialidades e pior ainda, inseridos nos pacotes tecnológicos impostos pelas grandes empresas e que são ambientalmente insustentáveis, economicamente inviáveis e extremamente excludentes. O trabalho com agroecologia tem por finalidade produzir e/ou resgatar tecnologias adequadas a cada realidade, promovendo o máximo de inserção dos camponeses no processo produtivo,

visando viabilidade econômica e sustentabilidade ambiental, racionando recursos finitos e utilizando, recuperando e conservando recursos renováveis.

c) Mudança do modelo econômico: como na produção, os camponeses encontram imensas dificuldades para se inserirem no mercado que se apresenta extremamente competitivo e excludente. Por outro lado, a região apresenta um vazio de oportunidades, pois sua economia apresenta sérios limites. Assim, em parceria com as entidades da Mondragon Corporação Cooperativa, o centro inicia um processo de apoio à formação e fortalecimento de coletivos de produção, prestação de serviços, industrialização e comercialização agropecuária e florestal, no intuito de oportunizar a geração de renda e o desenvolvimento econômico e social dos assentados e pequenos agricultores e oportunizar novas formas de acesso a bens e serviços através da criação de uma rede de cooperativas com fortes objetivos solidários.

d) Articulação política: O centro é estratégico para a região, centralizando informações e repassando-as aos assentados/as, técnicos/as e dirigentes, realizando seminários, palestras, oficinas e cursos e contribuindo na articulação para o avanço das lutas travadas pelos movimentos.

Para a consecução destes objetivos são desenvolvidos cursos, atividades produtivas e pesquisas agropecuárias, tanto nas duas áreas próprias do CEAGRO quanto em toda a região de abrangência de ação, através de projetos específicos e dos próprios educandos que estão diretamente envolvidos nos assentamentos e comunidades de pequenos agricultores para promover a produção agroecológica e o trabalho cooperado.

O MST tem como estratégia a concertação de parcerias com diversas entidades e instituições. Como exemplo citamos a Prefeitura Municipal de Rio Bonito do Iguaçu, o INCRA, a PETROBRÁS, o Complexo de Mondragon, a Universidade Federal do Paraná, além de outros Movimentos Sociais do Campo como o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) e o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB).

Uma atividade formativa marcante no CEAGRO é Técnico Pós-Médio em Agroecologia, que tem parceria desde 1993 com a Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná (ET-UFPR) e agora também o Instituto Federal do Paraná. O foco desta atividade formativa está na qualificação técnica e política de jovens camponeses provenientes dos assentamentos de reforma agrária. Tem nos processos de autoorganização dos estudantes e na

pesquisa como princípio educativo princípios pedagógicos fundantes das relações entre a aprendizagem e o ensino.

O quadro formativo se coloca nas referenciais sociais da necessidade de gerar tecnologias adequadas para o desenvolvimento da economia camponesa, da escolarização e da formação técnica, da produção coletiva do conhecimento, da interação escola-comunidade, educação-trabalho. Por isso, "a importância da criação de um curso que tenha como proposta um modelo tecnológico, mais adequado as características e potencialidades da agricultura camponesa, tais como: pequena escala de produção, policultivo, integração entre a produção vegetal e animal, uso intensivo da força de trabalho, e reduzidos custos de produção e que seja energeticamente sustentável respeitando o meio ambiente" (ET-UFPR/CEAGRO, 2006, p. 4).

Para efetuar atividades educativas direcionadas à formação para a dimensão da cooperação, as direções do MST juntamente com o CEAGRO estão desenvolvendo uma parceria de intercooperação para a gestão estratégica de cooperativas com a Corporação de Cooperativas de Mondragon – MCC complexo de cooperativas do País Basco, Espanha. A necessidade está assentada no "desenvolvimento do cooperativismo sobre bases mais sólidas, já que as cooperativas montadas a partir dos primeiros assentamentos tiveram sérios problemas de constituição e condução, criando muitas arestas que interferem na dinâmica atual dos assentamentos e do MST como um todo. Além de outros trabalhos dessa parceria, está em andamento o curso de Tecnólogo em Gestão de Cooperativas, sob acompanhamento direto de integrantes das Cooperativas de Mondragon, em busca da mundialização da luta" (PAWLAK, 2010, p.19).

5.2.4 CEEPATEC - Centro de Formação, Capacitação, Cultura, Estudo e Pesquisa dos Trabalhadores e Trabalhadoras Eldorado dos Carajás

O CEEPATEC está integrado ao Assentamento 17 de Abril localizado no Distrito de Nova Casa Verde no município de Nova Andradina do Estado de Mato Grosso do Sul. O centro traduz como preocupação geral com a formação dos/as trabalhadores/as em diversas áreas de conhecimento no campo da ciência, da tecnologia e da cultura. Para tanto se organiza em eixos temáticos que explicitam objetivos em conformidade com as orientações e mobiliza grupos de pessoas que se articulam para a efetividade de atividades formativas. Os eixos centrais são a) a organização do trabalho associado e de tecnologias alternativas; b) o desenvolvimento econômico

e social c) a saúde, a partir do conhecimento das plantas medicinais; d) a formação com base nas experiências e nos saberes camponeses; f) realização e aprendizagens com base em atividades culturais.

Em relação ao primeiro eixo, relativo à organização do trabalho associado, o desenvolvimento econômico, social e de tecnologias alternativas o foco está no processo que procura estimular e apoiar formas associativas dos trabalhadores/as. A perspectiva é o fortalecimento das concepções e das práticas camponesas para a constituição da cultura de cooperação. Este é um princípio político orientador das atividades e das decisões do MST, mas que necessitam ser experimentados em espaços concretos de vivência dos/as camponeses/as. A aprendizagem camponesa ocorre fundamentalmente numa relação de observação direta, objetividade, traduzida no lema: "ver para crer". Esta postura de desconfiança-confiança é resultante de ações de Estado que no Brasil gerou inúmeras experiências de promessas frustradas em relação à economia camponesa. Na nossa avaliação o abismo entre as propostas de programas governamentais e as necessidades reais das organizações camponesas resulta das concepções equivocadas tanto em termos acadêmicos quanto da tecnocracia do Estado do significado e das implicações camponesas. Esta situação, além da desconfiança dos camponeses em relação à possíveis alternativas inovadoras, gerou um conjunto de conhecimentos científicos e tecnológicos que são inadequados para a economia camponesa, seja ela na agricultura, na pecuária ou na organização econômica e social. Este quadro leva os movimentos sociais camponeses a organizar sistemas de formação e de produção de conhecimentos alternativos, tendo como objetivo a aproximação das realidades dos camponeses.

Um dos processos constituintes deste eixo é o que promove o desenvolvimento de tecnologias alternativas e que tem como fundamento a preservação do meio ambiente. Destarte toda a organização da política de ciência e de tecnologia do Brasil, que para a área rural se assenta no modelo de modernização do campo, que tem como resultado uma variada gama de produtos que são oferecidos no mercado e dominados por empresas multinacionais, como as sementes híbridas e transgênicas, as máquinas e os implementos agrícolas, os investimentos na produção da ciência e da tecnologia em modernos laboratórios montados em universidades e em empresas privadas que controlam os fluxos agrícolas e não agrícolas, tanto a montante quanto a jusante, e que na atualidade mercantil recebe a nomenclatura de agronegócio. É num cenário macrossociológico contrastante que os movimentos sociais camponeses propõem a construção de

tecnologias alternativas que estejam em correlação com os princípios conservação dos solos, da diversidade da flora (cerrado, florestas) e da fauna, das fontes e dos cursos hídricos, das sementes crioulas, dos saberes e das experiências tradicionais camponesas, enfim dos agroecossistemas.

É nesta direção que outro propósito é o incentivo ao desenvolvimento da agricultura agroecológica e orgânica. A agroecologia compreendida na linha teórica de Altieri (2002) uma ciência que estabelece princípios, conceitos e metodologias para estudar, analisar e avaliar os agroecossistemas. O princípio científico ainda é afirmado porque se aproxima das concepções de um desenvolvimento integrado de sociedade. Neste sentido a agroecologia vai além do campo técnico, embora o incorpore, porque investiga e analisa os elementos fundamentais de manutenção e preservação da biodiversidade. Esta assertiva metodológica e epistemológica incorpora as dimensões práticas da conservação dos recursos bióticos e de proteção da qualidade ambiental. Não restrita às dimensões biofísicas, a agroecologia estuda a cultura e reconhece e valoriza os conhecimentos populares além das relações sociais, isto é, tem como objeto de análise um todo consistente na perspectiva de uma agricultura sustentável.

Nesta mesma linha teórica estão Caporal e Costabeber (2004) para os quais a agroecologia é um "enfoque científico destinado a apoiar a transição dos atuais modelos de desenvolvimento rural e de agricultura convencionais para estilos de desenvolvimento rural e de agricultura sustentáveis" (p. 47). Neste sentido é compreensível o processo de implantação de experiências, de observação e de aprendizagens pelas organizações camponesas. Se por lado tivemos com a modernização da agricultura uma dinâmica histórica que desapropriou os camponeses dos seus saberes, temos um movimento histórico que se contrapõe e que afirma a cultura camponesa na sua tradição de produção, de convivialidade social e de conservação da natureza. A tradição que se afirma nos movimentos sociais camponeses é a constituição de conhecimentos que se embasam na elaboração científica, portanto não a tradicionalidade conservadora, estática e fechada, mas uma tradição que se inova a partir das experiências endógenas e que se abre para o novo aprender e fazer.

Este conhecimento não está pronto nas universidades e sequer está sob o domínio dos camponeses. É um conhecimento que requer o tempo longo de aprendizagem tanto conceitual quanto prático. A longevidade da aprendizagem agroecológica está ligada ao mesmo tempo na cultura das pessoas, portanto nos seus valores morais e cognitivos, quanto ao tempo da natureza,

que é um tempo longo, tempo de conservação e de recuperação dos solos por exemplo. A ideia do tempo longo é fundante da proposição da transição agroecológica.

Na área da produção mais especificamente o principal objetivo é o de desenvolver a construção de um modelo de produção agroecológico de modo que possibilite o fortalecimento da agricultura familiar assentada bem como consolidar o CEEPATEC como uma estrutura coletiva de referencia tanto no assentamento quanto na região em relação à produção, pesquisa, estudo, formação e capacitação das famílias camponesas.

Para dar resposta a esse objetivo a metodologia utilizada é a de constituição de unidades de produção agroecológicas, que tem como base de execução o princípio da cooperação agrícola, uma vez que a implantação das unidades terá como eixo central a formação e capacitação do conjunto das famílias. Participação esta que não se resumira apenas a força de trabalho, uma vez que a metodologia está fundamentada na pedagogia do trabalho e da participação coletiva, tendo como pressuposto teórico formulado por Freire (1983), que diz respeito à pedagogia dialógica que procura fazer com que os agentes (assentados) envolvidos no processo, gerem novos conhecimentos por meio da troca de conhecimentos resultantes dessa construção dialógica.

Para efeito demonstrativo e educativo o CEEPATEC organizou diferentes unidades de produção agroecológicas:

a) Unidade de produção de leite a pasto: este tem como objetivo desenvolver uma experiência de produção leiteria a base de pasto a partir do manejo agroecológico, fundamentado na metodologia do PRV (Pastoreio Racional Voisin). Tem ainda o propósito de garantir ao CEEPATEC o seu autoconsumo, bem como proporcionar a geração de renda para a manutenção de suas atividades e a socialização dos conhecimentos adquiridos e produzidos com as experiências desenvolvidas.

b) Unidade de produção de mandioca: possibilitar a partir deste plantio a auto-sustentação do CEEPATEC, ao experimento de melhores variedades adaptadas ao assentamento, à distribuição de ramas, bem como ser uma alternativa para a complementação da alimentação dos animais, no período de escassez de pastagens.

c) Unidade de produção de frutas e unidade de produção de hortaliças: desenvolver experiências na área de produção de frutíferas voltada para o autoconsumo dentro da dinâmica da agroecologia, permeando a necessidade de alimentação e nutrição dos trabalhadores rurais.

d) Unidade de produção e adubação verde e banco de proteínas: desenvolver experiências com leguminosas que tem a capacidade de desenvolver um processo de simbiose com bactérias do gênero rizobium para a fixação de N (nitrogênio) ao solo, bem como avaliar as melhores espécies com capacidade de ser utilizada na alimentação animal.

e) Unidade de produção agrícola: desenvolver experiências na área de produção agrícola voltada para o auto-consumo dentro da dinâmica da agroecologia, permeando a necessidade de alimentação e nutrição do trabalhador rural.

f) Unidade de produção de pequenos animais: desenvolver a pesquisa e criação de pequenos animais para o autosustento, no intuito de elevar o nível de proteína no consumo das famílias sendo: aves, suínos, cabras, ovelhas e outros.

g) Unidade de produção de beneficiamento de frutos do cerrado: desenvolver a coleta a industrialização dos frutos do cerrado como o pequi e o cumbaru, tendo em vista a existência natural desses recursos. Com o intuito de autoconsumo e comercialização a partir da cooperação entre grupos de jovens e mulheres assentadas.

As implantações das unidades de produção agroecológicas, neste contexto se constituem como processos coletivos para o desenvolvimento de práticas produtivas. Possibilitando assim a compreensão da analise desenvolvida de que as infraestruturas do assentamento devem cumprir uma função econômica, social, cultural e ideológica para o conjunto do assentamento de modo que este processo de reflexão leva a cabo a constatação de que é preciso potencializar estas estruturas em mecanismos de ordem produtiva e educativa, e que sua utilização seja geradora de renda e afirmação do campesinato nos assentamentos e que estes se afirmam a partir de sua práxis cotidiana.

O segundo eixo explicitado é a promoção do desenvolvimento econômico e social dos associados e assentados bem como outras categorias de trabalhadores. O desenvolvimento econômico dos assentamentos é um dos grandes desafios enfrentados nos processos de reforma agrária. Este desafio torna-se maior quando são colocados parâmetros superadores do modelo modernizador como a agroecologia e a economia solidária, ou mais objetivamente, como expressa o MST, a cooperação. O desafio se destaca porque há a necessidade do enfrentamento de problemas que estão relacionados por um lado com terras degradadas que foram herdadas de estruturas de latifúndios que se embasou em atividades agrícolas e/ou pecuárias de degradação

dos solos, de assoreamento dos rios e de destruição das florestas. Os solos pobres é um fator limitador de produção para os assentados.

Um segundo conjunto de desafios está ligado à cultura camponesa, vale dizer, os camponeses provêm de uma cultura de organização individual, ou de organização do trabalho no âmbito familiar. As demandas no assentamento, quando não se tem o propósito da pura repetição da cultura anterior, é a passagem para atitudes individuais e coletivas que se embasam na organização cooperativada do trabalho, da produção, do consumo, da comercialização. Esta mutação, quando orientada pela socioeconomia solidária é exigente de uma nova cultura organizacional que transgride os valores centrados exclusivamente na família e se estende para relações sociais e econômicas ampliadas. Neste caso há a necessidade da aprendizagem de valores e de técnicas que estão em correspondência com organizações que se assenta em estatutos, normas, tempos, disciplinas e controles que não fazem parte da cultura cotidiana do camponês. Ao mesmo tempo em que há este estranhamento cultural, o MST faz a leitura da necessidade de uma organização social coletiva que desenvolva e viabilize a existência econômica dos assentamentos.

Um terceiro eixo está no estímulo e desenvolvimento de pesquisas na área da saúde, em particular para obtenção e divulgação de conhecimentos referentes a plantas medicinais, alimentação e demais alternativas possíveis nesta área. Vinculado aos conhecimentos que podemos denominar de ‘medicina popular’ que tem como objetivo a promoção de bem estar das populações através de soluções terapêuticas que provém das propriedades das plantas. A educação para a saúde está ligada da mesma forma à alimentação, além de se procurar o equilíbrio entre as propriedades que o organismo necessita, esta tem uma correspondência com os processos produtivos dos alimentos. Neste caso há a relação com a agroecologia na afirmação do cuidado com o ambiente natural, da produção de alimentos sem agrotóxicos e transgênicos.

A formação é o eixo que destaca o intercâmbio de experiências, a promoção de cursos, seminários e fóruns de debates entre outras atividades nas mais diversas áreas de conhecimento visando o desenvolvimento e o aperfeiçoamento de trabalhadores/as adultos, jovens e crianças. Com uma metodologia organizativa que propõe a formação a partir dos interesses e das necessidades dos grupos, o centro tem como finalidade executar cursos de formação profissional, editar materiais didáticos, pedagógicos e executar projetos educacionais.

Para apreender o sentido da formação, apresento a narrativa de uma experiência prática desenvolvida no curso sobre a produção de leite à base de pasto. Esta experiência fez parte da atividade de pesquisa-ação ligada à formação no CAMOSC do acadêmico Gilson Aparecido Bonfim, que integra o CEEPATEC e que acompanhei como orientador e observado na pesquisa de campo que realizei no Assentamento 17 de Abril.

O curso foi realizado com famílias assentadas e teve como objetivo central a realização do debate a respeito das metodologias e da produção de leite que é desenvolvida nos assentamentos de reforma agrária.

O curso teve como metodologia a reflexão acerca da importância da produção leiteira para a agricultura camponesa na perspectiva de que esta é a fonte de geração de renda fundamental para a manutenção das famílias nas unidades de produção. A avaliação é que, da forma como os assentamentos estão organizados, a produção leiteira é a atividade econômica que possibilita de forma direta a geração de renda mensal. É esta renda que é normalmente destinada para a aquisição de produtos comerciais para atender as necessidades básicas das famílias.

A partir da constatação e da afirmação dos camponeses que a bovinocultura de leite é a base de produção principal das famílias dos assentamentos, Bonfim (2009) avalia que é "necessário que esta atividade seja desenvolvida de forma mais organizada e consequentemente mais produtiva. Que possibilite que as famílias tenham uma maior rentabilidade econômica e que esta atividade possa sair da categoria apenas de produção para manutenção básica das famílias." Esta organização passe a se configurar, como uma linha de produção que seja efetiva no desenvolvimento econômico, com capacidade de suprir as demandas familiares em outras esferas da economia familiar." A avaliação prospectiva está em que a organização econômica camponesa tenha "uma taxa de retorno para investimentos na atividades de produção, uma vez que a grande maioria não consegue desenvolver e estruture os lotes de forma que este possa expressar toda a sua capacidade produtiva, devido a baixa capacidade investimento."

Neste sentido foi colocado que a produção de leite é uma forma de melhorar a qualidade de vida das famílias camponesas. No entanto demanda que a organização da produção de leite seja desenvolvida sobre outra lógica de produtiva. Esta organização deve possibilitar as condições objetivas para que haja resultados econômicos positivos na atividade. Um dos limites organizacionais é que na atualidade o conjunto dos trabalhadores não domina o processo da

cadeia produtiva do leite. Isto não significa que seja impossível, porém demanda a constituição de agroindústrias e espaços de comercialização de forma cooperada. Além da base de organização socioeconômica, o segundo fator limitante, mas prioritária é a construção das bases fundamentais, isto é, a produção da matéria-prima de forma organizada e com produtividade.

Nas investigações de campo e no processo formativo com os camponeses, foi configurado um modelo de desenvolvimento que não se apresenta dicotomizado. A aprendizagem destacada foi que enquanto não se tem as condições objetivas para a implantação de agroindústrias, os camponeses devem ir construindo estas condições, e isso se dá a partir de processos que tem na socioeconomia solidária, possibilidades de organização que permitem desenvolver ações conjuntas para a efetivação de níveis de organizações mais complexas como é o caso das agroindústrias cooperativadas entre os próprios produtores de leite.

A dedução lógica a partir do processo de reflexão com os camponeses é que só é possível mudar a realidade da produção de leite e a geração de renda para famílias, se estas se dispuserem de forma coletiva a resolverem os seus problemas. A coletividade está colocada na direção do acúmulo de forças e da construção de referenciais que possibilitem uma mudança não apenas das condições econômicas, mas de comportamento a partir de novo re-educar no trabalho associado do campo, do desenvolvimento das atividades produtivas e a sua relação com a natureza, bem como da convivência social, das ações de solidariedade e da cooperação.

Indica Bonfim, que na busca por uma metodologia capaz de apresentar resultados significativos para a geração de renda e o desenvolvimento das áreas de reforma agrária o Setor de Produção Cooperação e Meio Ambiente (SPCMA) do MST, iniciou estudos e debates na busca de um sistema de produção que proporcionasse ao conjunto dos assentados o desenvolvimento da produção, sem perder de vista os princípios norteadores da organização social em todos os seus aspectos, ou seja, que dessem cabo de reafirmar a concepção política no campo social, econômico, político e ambiental, a partir da sustentabilidade.

Como resultado deste esforço, a compreensão coletiva sobre o sistema que na atualidade atende as características elencadas é encontrada no Pastoreio Racional Voisin (PRV). O PRV consiste em um sistema de manejo das pastagens que leva em consideração a vida do solo, a vida dos pastos, a vida dos animais e a vida do ambiente e por esses motivos é que se chegou à

conclusão no SPCMA que é o melhor método para desenvolver a produção de leite a base de pasto nas áreas de reforma agrária.

O quinto eixo são as atividades culturais que visam promover ações que se centram na reflexão da cultura camponesa, incentivando o desenvolvimento de atividades áudio visuais e de atividades esportivas e de lazer. Estas iniciativas são organizadas pela Barrigada Utopia, que integra o CEEPATEC e participa do Coletivo Nacional de Cultura – Brigada Nacional de Teatro Patativa do Assaré do MST. A organização deste coletivo tem como fundamento criar e ocupar espaços de produção social da cultura. Parte da crítica aos processos culturais, denominados pela teoria social crítica de "indústria cultural", por meio da qual a classe dominante, a burguesia, consegue difundir a sua ideologia e seus valores.

A perspectiva é de militância, isto é, a cultura é concebida como uma fonte de resistência e de proposição de uma contracultura. "O combate à ideologia dominante, por isso mesmo, faz parte dos nossos processos de luta contra a dominação" (MST/CNC, 2006, p.5). Para alcançar este objetivo a militância da cultura produz peças teatrais, gera poesias, canções e imagens que tem como atores e autores os/as próprios/as camponeses/as. A vida real, as lutas sociais, as violências, as contradições e as desigualdades econômicas, e como contraposição, os sonhos, as possibilidades, as conquistas e as superações são apresentadas e representadas como processos educacionais numa perspectiva popular, de conscientização e de tomada de posição.

Associadas às diversas formas de expressão culturais, e guiadas por intelectuais como Beltold Brecht, Augusto Boal, e buscando em Gramsci o conceito de hegemonia, há uma análise crítica da produção cultural como expressão ideológica de uma classe, e que tem como fundamento o desvirtuamento da imagem, das ações e dos projetos sociais das classes trabalhadoras, especialmente o projeto de reforma agrária proposto pela Via Campesina. O verso do inverso da posição dominante é mobilizada e organizada pelas ações culturais do MST, que ao articular a interrelação da estética e da política objetiva gerar ambiências e processos provocadores da contra-hegemonia, ou do processo de construção da hegemonia popular e socialista.

BONFIM (2010, p. 39, 40) avalia que

> a iniciativa de implantação do Centro de Formação constitui-se numa ferramenta de luta e aprendizagem, que se fundamentam nos princípios da socioeconomia solidaria e da

> agroecologia, com uma visão holística da produção e das relações que a envolvem, sob a ótica participativa no processo da estruturação do coletivismo.

A reconfiguração de uma estrutura que pertencia a um único dono, enquanto estrutura latifundiária, e que agora pertence a um coletivo, pelo processo da reforma agrária, não pode em hipótese alguma ficar desprezada ao acaso e a inutilização concreta. Tendo um grande potencial do ponto de vista de se tornar um empreendimento produtivo para propósitos maiores de organização e avanço coletivo do conjunto das famílias.

Observei ainda que as famílias que participam do processo de constituição do CEEPATEC expressam uma enorme preocupação em ter um espaço de formação que possibilite não apenas o estudo e a capacitação, mas que reafirma a condição de camponeses da reforma agrária, a partir da vivência e da construção histórica das famílias até o momento da efetivação do assentamento.

Deste modo o CEEPATEC representa mais que uma entidade jurídica de representatividade das famílias, pois, contém em sua formulação a afirmação da identidade camponesa e a conquista da luta pela terra. É associado a isto um espaço de convivência e de resgate cultural, de tudo aquilo que foi produzido ao longo da história da luta para a concretização do assentamento. Esta afirmação, no entanto não se dá no campo da abstração, mas no campo da ação com a realização das atividades comunitárias e coletivas, quer sejam de ordem produtiva, política, organizativa ou cultural.

Conforme ilustra bem Bonfim (2010, p. 39, 40):

> pensar, portanto em estruturas coletivas de camponeses, neste contexto em que se estabelece o CEEPATEC, é também pensar na reprodução da cultura dos camponeses de forma orgânica, onde o princípio fundamental está contido na aprendizagem prática, retratando sempre de como era a busca da superação dos problemas antes do assentamento.

5.2.5 CECAPE - Centro de Formação e Pesquisa Olga Benário

"Lutei pelo justo, pelo bom e pelo melhor do mundo" este pensamento escrito em carta de Olga a Luiz Carlos Prestes, quando estava presa nos porões da ditadura nazista, e transcrita em uma faixa no evento que comemorou os 15 anos do MST em Mato Grosso, representa o espírito

do recém inaugurado Centro de Formação e Pesquisa Olga Benário (CECAPE) instalado no Assentamento Dorcelina Folador no município de Várzea Grande, Estado de Mato Grosso.

A inauguração foi na festa dos 15 anos de atuação do MST no Estado de Mato Grosso. O evento festivo que ocorreu nos dias 12 a 14 de agosto de 2010, teve a presença de Anita Prestes, filha de Olga Benário e de Luiz Carlos Prestes, professora universitária aposentada e colaboradora do MST nas áreas educacional e ideológico-político. O evento marcou a primeira ocupação do MST no Estado que ocorreu em 14 de agosto de 1995, na fazenda improdutiva Aliança, localizada em Pedra Preta na Região Sul do Mato Grosso.

O Centro está estruturado com espaços físicos de formação e capacitação para a classe trabalhadora que inclui quatro salas de aula, um laboratório de informática e outro de Física, Química e Biologia, biblioteca e alojamentos para 200 pessoas, além do refeitório e da cozinha. O desafio dos movimentos sociais do Mato Grosso e mais especificamente do MST é fazer com que o CECAPE se torne um espaço educacional importante na capacitação de trabalhadores e trabalhadoras para a apreensão do conhecimento científico e tecnológico, no desenvolvimento de formas associativas de trabalho e de produção, na promoção de tecnologias alternativas, da agroecologia e na preservação do meio ambiente no seio do território da expansão do agronegócio.

A promoção da economia e da educação camponesa perpassa, segundo a perspectiva expressa na concepção do CECAPE, pela promoção de conhecimentos adequados na área da saúde, da segurança alimentar, da formação profissional tanto no ensino médio, quanto no superior, na pesquisa e na extensão, da produção de materiais didáticos e pedagógicos, de programas de educação de jovens e adultos e da assistência técnica aos camponeses. A complexidade dos desafios apresentados indica a necessidade de constituição de parcerias institucionais e dos movimentos sociais populares para a consecução dos objetivos lançados para o espaço educacional camponês no Estado de Mato Grosso.

6 A COOPERAÇÃO E TRABALHO ASSOCIADO ENTRE CAMPONESES

6.1 OS SENTIDOS DE COOPERAÇÃO ENTRE OS/AS CAMPONESES/AS PARTICIPANTES DE MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO

> Essa forma de manutenção da existência tende a conformar necessariamente uma nova essência para o ser humano, pois ela tem sido a prática produtora do *ser* de um grande contingente de pessoas. É possível que esteja sendo gestada aí uma nova civilização, pois cada vez mais a economia tem empurrado mais gente para esta forma de produção. Os agentes de uma economia cooperativada garantem a sua existência através de uma prática de cooperação. Por isso, o eixo fundamentador de uma possível nova racionalidade defendido aqui – que deve se tornar a manifestação da nova essência humana – é o *princípio da cooperação* (ABDALLA, 2002, p. 100).

Com a finalidade de apreender a diversidade de percepções em relação à cooperação entre os/as camponeses/as, evidencio a linguagem que traduz o pensamento camponês e a categorizo para poder dar uma estrutura que possibilita refletir sobre as percepções, as práticas sociais, a cultura e a historicidade dos sujeitos sociais do campo relativas à dimensão da cooperação. Elucidar este sentido é relevante para orientar a reflexão na perspectiva de explicitar referenciais que demonstram o processo de construção de conhecimentos que são próprios de sujeitos sociais que se formam em termos cognitivos na interação participativa de um grupo social que está em ação no movimento social camponês.

Avalio que neste aspecto mergulho no universo imaginário da cultura camponesa para compreender percepções, ações e histórias de vida que configuram uma diversidade de experiências e que estão diretamente relacionadas com as atitudes dos/as camponeses/as na organização e nas opções que fazem em termos políticos e econômicos. Nestes termos, explicito que a organização social camponesa não se apresenta como uma formação social homogênea, distintamente, ela se constitui pela diversidade de historicidades, de experiências e de percepções em relação às práticas sociais vivenciadas.

Para desenvolver o tema em questão divido a exposição em três partes, e dentro destas, descrevo e discuto os sentidos de cooperação interpretados a partir das vozes dos/as camponeses/as. Na primeira parte apresento o sentido subjetivo-comunitário-coletivo, isto é, a definição de cooperação expressa pelos/as camponeses/as. Este sentido evidencia a percepção direta da palavra cooperação provocado por ligações objetivas em alguma realidade social vivenciada, da relação intersubjetiva, da vivência comunitária e das relações sociais para a

construção de espaços coletivos. É uma abstração que elucida uma visão de mundo, mas que traduz da mesma forma valores éticos e possibilidades que estão ambientados nas redes das convivialidades camponesas. O conceito subjetivo-comunitário-coletivo é uma construção referente que se constitui no pensamento do grupo social e que ao mesmo tempo delimita e legitima práticas comunitárias, coletivas e as atitudes das pessoas nos seus espaços sociais.

Na segunda parte trato do sentido cultural-institucional, que é a compreensão dos/as camponeses/as em relação às entidades promotoras de processos de cooperação referindo às associações, às cooperativas, aos grupos coletivos e ao movimento social camponês. Defino o cultural-institucional porque há uma correlação entre a abstração do conceito, do dizer o sentido da palavra para a avaliação da prática social dos/as camponeses/as em relação às convivências cotidianas. As conceitualizações e as práticas manifestadas estão nas dimensões da política, da economia e da vivência comunitária, que envolvem as institucionalidades que configuram o universo camponês. Nesta forma de fazer a leitura se pode perceber um amplo espectro de saberes que são explicitados e que demonstram a necessidade de organização dos/as camponeses/as para as práticas sociais de uma economia que possui potencialidades e limites para o seu desenvolvimento numa perspectiva solidária.

Na terceira parte abordo o sentido prático-histórico, ou seja, a definição com base na prática dos/as camponeses/as em relação aos processos de cooperação. É a leitura de mundo camponês que parte das experiências históricas concretas. Retrata os fazeres no transcorrer da história dos sujeitos implicados em organizações que trataram de institucionalizar a cooperação e mais do que ter dado certo, numa relação de uma efetiva prática coletiva de bem desenvolver as organizações coletivizadas, explicitam experiências de frustração em relação às iniciativas cooperadas. Esta parte demonstra as necessidades de desenvolver dimensões sócio-educativas para o fortalecimento de visões de mundo que traduzam a ideologia da cultura camponesa para poder se opor em termos organizacionais e atitudinais em relação à ideologia dominante e adversária.

Desta forma apresento um retrato da diversidade de concepções e de práticas expressas pelos/as camponeses/as e que traduzem os diversos sentidos de cooperação presentes nos dizeres de sujeitos sociais participantes e construtores de um movimento social que tem abrangência nacional, no caso específico o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que luta

contra a exclusão social do campesinato e que tem o propósito mais amplo de construir um projeto de sociedade democrático e solidário em termos políticos, culturais e econômicos. Portanto, o cenário que apresento representa a heterogeneidade de percepções e de práticas, próprio de um movimento social coletivo, aberto, em contínuo processo de construção e que está em constante auto-avaliação e autocrítica em relação aos procedimentos e ideários que se propõe construir.

6.1.1 Sentido Subjetivo-Comunitário-Coletivo: expressão em relação às experiências intersubjetivas e coletivizadas

Nesta primeira parte apresento quatro sentidos de cooperação manifestados nas falas dos/as camponeses/as. A cooperação é entendida como: a) ações entre sujeitos, b) ações mediadas por organizações, c) ações com a finalidade da coletividade e d) ações mobilizadoras. Estas definições representam um movimento que passa do significante da relação direta entre sujeitos e que se dá num nível primário (face a face), até a significação da mobilização política do movimento, perpassando pelas concepções da afirmação da organização e da coletividade camponesa como fenômenos de constituição da identidade, da resistência e da proposição para a existência camponesa.

Exporei o sentido de cooperação enquanto definição de ações entre sujeitos. As vozes dos/as camponeses/as, neste particular, expressam com muita ênfase e com maior proximidade de sentido este significante. Pela investigação e pelas observações que tenho realizado com os movimentos sociais do campo, pude constatar que a convivialidade camponesa expressa um fazer entre pessoas em que um se dirige ao outro numa relação de alteridade e de complementaridade entre seres humanos, que mesmo se sabendo distintos se formam em relações sociais e intersubjetivas determinadas. Desta forma, a convivialidade social é um constituir cultural que é formadora de uma perspectiva de sociedade e de ser humano, que tem como ações concretas e como utopia histórica, a configuração da cultura da solidariedade. Assim, "ajudar, ser ajudado e auto-ajudar" (G. A. S.)[18] é um dizer que elabora um pensar e um jeito de ser que constrói a

[18] Para efeito de indicação das vozes dos camponeses neste capítulo usarei somente as iniciais dos sujeitos. Em anexo quadro que indica a idade, o sexo, o assentamento, município e estado. Todos os citados fazem parte do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e são assentados da reforma agrária que passaram por processo de acampamento-assentamento.

relação humanizadora no espaço sociocultural camponês, porque a ação cooperadora "é contribuir uns com os outros para as melhorias" (C. D. V).

Pode-se dizer que esta percepção é o fazer-se na comunicação, na dialogicidade e nas práticas geradoras das identidades camponesas, constituintes de redes de solidariedade provocadoras de ações e de movimentos que são ao mesmo tempo de resistência e de proposição. São atitudes cotidianas de proximidade nas quais o "cooperar ocorre no diálogo, nas colheitas, no plantio" (A. F. S.). São fatos e atos concretos e experimentados que simbolizam a efetividade da cooperação. Portanto, "é trabalhar junto e ajudar o outro é uma ajuda mútua; é saber compartilhar o que você tem (as ideias, força de trabalho)" (S. P.). A percepção da cooperação envolve como expressam estas falas, o trabalho, a força de trabalho, a mutualidade, o compartilhar, a inteligência. São múltiplas as formas de interação cooperativa, que dizem do fazer junto, do dirigir-se ao outro e do intercâmbio de coisas, de ideias, da força. Por isso, não basta ter e fazer para si, é necessário *"*trabalhar junto e ter união" (R. M.); "ajudar em um mutirão, participar" (C. M. J). A participação representa a inserção dos sujeitos nas atividades e que constituem a coletividade simbolizada na identidade camponesa.

Do sentido subjetivo-comunitário-coletivo, a segunda perspectiva que apresento é a ideia que cooperar é um conjunto de ações mediadas por organizações. Portanto, "cooperar é dar contribuições dentro de organizações; compromisso com a organização na qual faz parte" (A. L. P.). Pude averiguar que a concepção de cooperação, neste caso, vai além da relação entre sujeitos avizinhados e engloba a necessidade da organização e da institucionalidade. Traduz uma ideia que simboliza um avançar na direção de uma coletividade mais formalizada, que necessita de uma consciência de organização mais educada por que "é um exercício que possibilita avançar as forças produtivas e a organização política; é um ensaio para uma estrutura maior 'cooperativa'" (R. S.). Neste sentido as falas indicam que a cooperação institucionalizada requer uma estrutura que seja maior, na perspectiva de organização de empreendimentos econômicos solidários e sustentáveis que tenham viabilidade econômica, por que exigem as estruturações estatutárias, contábeis, fiscais, administrativas e de gestão. É uma dimensão formativa provocadora porque se coloca além das práticas sociais de solidariedade imediatas próprias da cultura camponesa. Traduz uma necessidade merecedora da atenção diferenciada que implica em saberes que adentram nas institucionalidades envolvendo além das organizações dos/as próprios/as camponeses/as, as normas coercitivas do Estado. Portanto na dimensão em que cooperar é

“trabalhar coletivamente, sendo tudo coletivo: terra, trabalho e capital” (L. D.), interpreto que os/as camponeses/as expressam a ideia da necessidade de uma competência política e técnica que seja capaz de organizar as perspectivas superiores de mutualidade, que tenham como referência outros sujeitos sociais, além das práticas de cooperação avizinhadas. Portanto, apresenta-se o desafio que engloba o respeito das individualidades e da coletividade como processo em que o grupo se faz em termos culturais, econômicos e políticos numa totalidade que se estrutura a partir das experiências e dos desejos dos sujeitos sociais implicados e que se contrastam com as exigências coercitivas das instituições, entre elas o Estado. A cooperação, nesta percepção, adquire um sentido amplo, porque expressa o estar presente nos momentos da organização das reuniões, das mobilizações, das festas, dos trabalhos. Vale reafirmar, a cooperação é um contínuo que ocorre na diversidade de situações que caracterizam o ser, o estar e o fazer do grupo social em relação aos processos constituintes do movimento social e das possibilidades e das limitações inerentes a auto-organização.

O terceiro sentido é a cooperação como ação com a finalidade da coletividade, é “ter espírito de coletividade” (C. P. S.). Nesta perspectiva, cooperar é “fazer funcionar ações coletivas” (A. F. S.); “é a força para alcançar um coletivo maior”, “é um espírito solidário e a elevação do nível de consciência do individual para o coletivo” (C. E. S.). Ao apontar a coletividade como finalidade, a proposição de cooperação ocorre em termos da afirmação de uma consciência organizativa politizadora, identificada com a solidariedade e a construção de uma forma de pensar e de ser que vai de uma consciência que se reduz ao individual, ou mais fortemente, individualista, para uma esfera de existência que se constrói nas relações que atendam as necessidades e as perspectivas da coletividade. Por isso cooperar é “partilhar algo de interesse de vários trabalhadores, seja na produção ou venda de alimentos; é a união para venda de produção e através da cooperação é possível produzir em escala para abastecer o mercado local” (B. R. S.), “é trabalhar em conjunto, um procurando ajudar ao outro, buscando melhores condições de produção para todos, temos que trabalhar pensando no conjunto” (C. A. P. V.). Neste enunciado há a afirmativa da dimensão econômica, que traduz o pensar de um trabalho que é feito na interrelação dos sujeitos e que tem como finalidade melhorar as condições de produção do conjunto dos participantes da coletividade. Neste particular, a consciência econômica é afirmada pela objetivação de práticas viabilizadoras do trabalho na coletividade e que tem como

razão de ser a superação dos limites de trabalho inerentes às atividades camponesas de produção e de comercialização.

Cooperar na perspectiva de ações mobilizadoras é o quarto sentido expresso pelos/as camponeses/as. Aqui está traduzida uma ideia mais forte e mais insistente de participação em práticas coletivas que caracterizam o movimento social e suas ações mobilizadoras para conquistar os direitos que são reivindicados pelos/as camponeses/as organizados/as. Assim, cooperar "é ajudar nas ocupações, ou seja, contribuir para que outras famílias conquistem suas terras" (A. G. P.),"somar, contribuir, sacrificar-se, estar em linha de frente; estar na luta sempre e acompanhar todas as discussões, saber o que está acontecendo" (E. O. M.). Estas assertivas indicam, além da necessidade de estar informado para a participação ativa nas ações mobilizadoras, a ideia do sacrifício para aqueles/as que estão na organização coletiva para a construção de referenciais e de práticas de cooperação e que simbolizam o projeto de reforma agrária projetada pelos movimentos sociais do campo e de construção de uma sociedade solidária.

6.1.2. Sentido Prático-Institucional: compreensão em relação às entidades promotoras dos processos de cooperação

Busco compreender os sentidos em relação às entidades que promovem os processos de cooperação. As percepções sistematizadas e explicadas estão presentes na geração do conceito de cooperação dos/as camponeses/as em relação aos processos experienciais quanto as associações, as cooperativas, os grupos coletivos, o movimento social. Destaco três formas diferenciadas de expressão do sentido prático-institucional relacionadas: a) à prática política, b) à prática econômica e c) à prática comunitária.

A perspectiva da prática política demonstra que a cooperação é a "convivência, aprender a disciplina; um meio da gente se organizar para as conquistas; significa avanços, mobilização e movimentação; significa um apoio em várias questões da vida cotidiana" (A. L. P.). A afirmação da cultura política pelos movimentos sociais do campo não se constitui numa situação de espera. Distintamente, o horizonte mobilizador é a esperança ativa que tem no espírito da conquista o sentido da mobilização. É a esfera da dinâmica que movimenta e que é exigente da disciplina.

Não é cada um fazer o que quiser, mas a ambiência de cooperação é resultante da aprendizagem da disciplina que ocorre na práxis do movimento.

Destaco o reconhecimento que a cooperação é a "organização, é o meio de se organizar melhor em grupo; significa muita coisa, mas não se sabe como funciona, é difícil de organizar devido as divergência de ideias" (O. Z. M.). Este fluir de ideias entre o saber da necessidade de se organizar em grupo e de uma organização que seja cada vez melhor para o grupo e por outro do saber das limitações organizacionais devido às ausências de conhecimentos, pois não se sabe como funciona, e a existência de divergência de ideias, aqui não como uma dimensão dialógica, que aproxima na diversidade, mas como um movimento de pensares que afastam os sujeitos de possíveis ações coletivas.

Neste sentido as falas demonstram um desafio para a concretude da cooperação, a necessidade da aprendizagem e da possibilidade do diálogo constituinte de coletividades cooperantes. Soma-se a estas ideias outra que expressa uma projeção mais ampla, que além da convivialidade no grupo social imediato, indica a necessidade de percepção do sentido de projeto social, portanto a cooperação "significa a participação, a parceria dentro do grupo; é uma forma de estar organizado em sociedade, é preciso trabalhar em forma de cooperação, pois sozinhos não temos força para atingir nossos objetivos" (J. S. S.). Há o entendimento do intercâmbio entre as relações entre os sujeitos para a constituição da cooperação no grupo social, do estender para uma perspectiva de sociedade, da relação entre a existência de um presente e da projeção de um futuro, que estabelece um horizonte mobilizador para atingir objetivos que são desenhados coletivamente e assumidos como nossos.

A prática econômica condiz com a consciência de que é necessário organizar para "fugir dos atravessadores; organizar as compras de mercado; é uma forma das pessoas sair da dominação do capital" (N. G. S.). Esta perspectiva se põe a caminho de encontrar alternativas organizativas que possam viabilizar a contraposição de uma relação ampliada de exploração sofrida pelos/as produtores/as camponeses/as. Ao se localizar na escala inferior e mais frágil de uma cadeia produtiva e social de intercâmbio, a economia camponesa sofre de limitações estruturais para enfrentar as práticas concorrenciais do mercado de comercialização embasados na competitividade. Neste aspecto, a organização econômica é a possibilidade de tornar viável a economia camponesa construindo, para tanto, pontos de confluência de interesses e de

atendimento das necessidades do conjunto dos sujeitos econômicos participantes das práticas sócio-produtivas engendradas pelas relações camponesas. Para tornar viável o ideário "das pessoas sair da dominação do capital", há a indicação e a compreensão do imperativo organizacional das relações socioeconômicas camponesas.

Nesta direção, há definições e demonstrações para as entidades de organização coletiva que são significantes para a orientação das práticas sociais camponesas e para as análises dos estudiosos das questões da economia camponesa. Os conceitos orientam para uma perspectiva de mobilização de vontades e de competências para a realização de atividades econômicas que atendam a coletividade. Desta forma, a "associação [é o espaço] onde vamos de forma coletiva buscar recursos; a cooperativa, onde buscamos o mesmo objetivo; no nosso caso, a industrialização do leite; o grupo coletivo é o local onde nos unimos para produção" (B. R. S.); "é um meio de viabilizar a comercialização, tirar os atravessadores, aumentar a renda. Hoje não temos uma cooperativa para vender no mercado" (V. M. S.). Interpreto dois aspectos relevantes nestas falas. O primeiro é o reconhecimento discursivo da importância da cooperação como relações intersubjetivas para a viabilidade econômica, na direção do associar-se e de trabalhar coletivamente. O segundo aspecto é a indicação da ausência da organização econômica cooperativada que torne viável as práticas econômicas de compra, de venda e da possibilidade de aumentar a renda. Este cenário é relevante na interpretação das relações cotidianas da economia camponesa que indicam a necessidade da superação da separação da economia e da política, e ainda, da necessidade de tornar viável a organização coletiva da produção, da comercialização e do consumo nos espaços sociais e econômicos camponeses.

A terceira perspectiva do sentido prático-institucional diz da prática comunitária. Nesta há a demonstração da necessidade de maior proximidade entre as pessoas. A convivência comunitária significa *"*ter mais contatos com pessoas, aprender a conviver com os outros" (M. L. O.), "a própria vida; a possibilidade de melhorar a vida e o ambiente onde se vive; um espaço de integração e amizade e a possibilidade de conseguir o que precisam para uma vida melhor" (O. A. S.), "significa muito, a minha vida, criar os filhos e netos; fincar raiz; permanecer na terra" (R. M. J.). Apreendo que há o indicativo da significação de complementaridade dos espaços sociais, educativos e da convivialidade que são estruturantes das subjetividades dos/as camponeses/as. É necessário aprender a conviver. Este é um aprendizado social, que provém das práticas cotidianas nas quais se destacam os contatos com as pessoas, a integração, o sonho da vida melhor, a

possibilidade de criar os filhos e netos, de ter raiz e de permanecer na terra. Estes são valores orientadores de pessoas que foram desenraizados, que perderam o direito de sonhar, de ter as condições para criar os/as filhos/as e os/as netos/as, porque as gerações e a vida se reproduzem e se estendem para o futuro. Para tanto, não há a possibilidade de permanecer sem rumo, sem lugar, sem identidade social e cultural. Há a necessidade de construir as condições de reprodução social da vida na interrelação com os outros, de ter raiz e da permanência na terra. A terra compreendida como símbolo unificador da esperança, da caminhada, da luta de quem desenraizado, busca o espaço de enraizar-se, de quem incerto em relação ao seu lugar, conquista a permanência, de quem colonizado culturalmente, resiste e constrói as relações sociais da identidade e se afirma na comunidade dos que expressam os símbolos e o modo de vida camponês. A prática comunitária é uma dimensão da vida social que afirma os desejos, as subjetividades, as vontades pessoais, o acolhimento, a proximidade.

Há, portanto, no meu entender, uma correlação entre a prática comunitária, a prática econômica e a prática política, que são complementares na mobilização e na organização dos movimentos sociais do campo que tem como projeto social a transformação das estruturas sociais excludentes e lutam pela integralidade da vida em termos de atendimentos das necessidades e das vontades pessoais, e, dos processos de viabilidade de organizações econômicas e políticas coletivas. O desafio é educar-se na convivialidade que complemente as dimensões pessoais e as coletivas.

6.1.3 Sentido Histórico-Cultural: definição com base na prática dos/as camponeses/as em relação aos processos de cooperação

Nesta terceira parte descrevo questões que são apontadas pelos/as camponeses/as como fatores limitantes dos processos de cooperação, e que são avaliações que provém das suas práticas cotidianas. A compreensão destes fenômenos indica cenários que expressam as multidimensionalidades dos sentidos práticos e conceituais gerados nas experiências camponesas. Destaco sete dimensões que expressam as limitações para a promoção da cooperação: a) a dimensão ideológico-alienante; b) a dimensão socioeducativa; c) as dimensões subjetivas e objetivas dos contextos camponeses; d) a dimensão da experiência; e) a dimensão do conhecimento; f) a dimensão do econômico; e g) a dimensão educacional-formativa.

A primeira dimensão a denomino de ideológico-alienante, porque traduz os desafios enfrentados nas relações camponesas quando comparadas com as perspectivas de mundo expressas e vivenciadas por espaços culturais que valorizam práticas sociais que não correspondem com a organização da coletividade cooperada. Demonstram as vozes camponesas que "os meios de comunicação que levam o indivíduo acreditar que é possível resolver os problemas sozinhos; dificuldade das pessoas em acreditar no coletivo por ausência de resultados; superar o oportunismo, a visão do sempre tirar proveito" (A. L. P.). Nestes dizeres há a demonstração de uma exterioridade, uma mensagem que é transmitida pelos meios de comunicação e que geram subjetividades que tem como escolhas as práticas individuais. É a atitude camponesa que se recolhe no espaço da sua terra para a produção de soluções para os problemas que se referem ao cotidiano das relações que permanecem no âmbito da família. Tem estas situações-limites para a cooperação, a declaração que as experiências de cooperação que envolve o coletivo maior são frágeis na obtenção de resultados condizentes com os esforços e os desejos dos participantes, além de enfrentar questões de cunho ético que leva ao oportunismo para tirar proveito próprio. Este cenário retrata dois conjuntos de desafios para uma perspectiva ampla de cooperação: a necessidade de a organização cooperativa ser eficiente na produção de resultados e a reeducação de sujeitos para a superação de atitudes oportunistas e que demonstram a competência de direcionar-se para a construção social das coletividades de cooperação.

Ligada à dimensão ideológico-alienante, está a dimensão socioeducativa na qual está a avaliação de que há o "baixo nível de consciência das pessoas, pouca formação política e as diferenças de cultura das pessoas; o grupo coletivo não funciona, uns trabalham e outros não; falta de união, fortalecer a união do assentamento e combater o individualismo" (R. M. J.). As indicações da pouca formação política e da diversidade da cultura das pessoas são tidas como fatores limitadores das interações sociais cooperadoras. Isto leva a avaliar que as práticas sociais de cooperação necessitam de certa homogeneidade de visões de mundo agregadoras dos sujeitos participantes. As diversidades culturais dizem de experiências de vida, de valores e de gostos que caracterizam o conjunto das pessoas que integram a coletividade. A confluência das diversidades é propositora da superação de valores que limitam as possibilidades da união, do combate ao individualismo, do pensar só em si, do não pensar na organização da comunidade. As razões discursivas dos/as camponeses/as neste sentido são indicadores de processos que fazem avaliações autocríticas de situações socioculturais e políticas que reclamam ausências e que

proclamam a necessidade de construir presenças que atendam aos desafios de coletividades organizadas e cooperativadas.

Estes cenários são complementados pelos dizeres que associam os limites aos complexos sociais que vão das dimensões subjetivas, do acomodar-se, do não ajudar, das experiências históricas frustradas em termos de organizações cooperativas, da afirmação dos interesses individuais acima dos coletivos, aos contextos de dimensões objetivas, quanto a falta de profissionais qualificados para o atendimento técnico e comprometidos com as organizações camponesas, da falta de recursos financeiros para a viabilidade das atividades econômicas camponesas, além dos limites impostos pela organização socioeconômica dos assentamentos camponeses embasados nos conceitos de propriedade privada dos lotes, na dimensão da terra como uma conquista individual. Assim se expressam os/as camponeses/as: "tem muita gente que não quer ajudar ninguém, estão acomodados; um quer ir outro não, tudo correndo pelo mesmo objetivo, mas uns quer ir e outros não" (L. V. G.), "os interesses individuais que se sobrepõe aos interesses coletivos, a falta de apoio profissional (técnicos qualificados e comprometidos)" (O. A. S.). Quanto da "falta de recursos financeiros; a desmotivação para a luta e o individualismo; a desmobilização e o desestímulo provocado por experiências anteriores que não deram certo, o individualismo, a busca por lucro fácil e a própria divisão individual dos lotes" (V. A. S.).

Para uma melhor compreensão deste cenário incluo as reflexões relativas aos sentidos do prático–experimental que retratam a dimensão da experiência. Esta se refere ao vivenciado pelos/as camponeses/as e que traduzem as frustrações que as pessoas já sofreram em outras oportunidades que tiveram em outros espaços de organização. As frustrações estão ligadas às "questões financeiras, falta de incentivo dos órgãos públicos" (O. Z. M.), "falta de energia, falta de dinheiro, falta de união e a falta de retorno financeiro" (B. J. S.). Estas falas representam os limites vivenciados nas experiências cotidianas quanto às infra-estruturas e as institucionalidades necessárias, mas ausentes, para o desenvolvimento integral das organizações camponesas.

Associadas a estes indicativos estão às questões relativas à dimensão do conhecimento que indicam o "entendimento das pessoas sobre a proposta do coletivo e o que querem enquanto coletivo; as ideias não batem, falta confiança e diálogo, quando alguém se dispõe a ajudar, as outras pessoas julgam que é por interesse próprio, há uma dificuldade em um entender o outro" (J. F. A.). O cenário significativo destas falas é no sentido do político e do cultural para a

compreensão cognitiva e valorativa do que é a coletividade, para que ela existe e quais são as condições para a sua existência. Destaca-se, nesta direção, a reflexão sobre a confiabilidade, as relações de diálogo e de entendimento do outro para o estabelecimento de ambiências socioculturais favoráveis às práticas sociais de cooperação.

Não distinto destas situações está a dimensão econômica, a avaliação em relação ao "resultado econômico, se der dinheiro as pessoas participam, mas se der prejuízo, as pessoas buscam sua saída na produção individual; para mim significou frustração, pois aquilo que a gente sonhava não conseguimos fazer, tinha uma esperança da cooperação ser uma coisa boa" (N. G. S.). Há neste caso uma associação entre o econômico e a subjetividade. O sonho que condizia com o ideário da cooperação ser algo positivo, bom para a vida e quando a prática vivenciada demonstra uma frustração, pois o que esperava não chegou a ser realizado. Há uma situação de afastamento entre um ideário e a realidade.

Apresento ainda o conjunto de fenômenos interferentes que denomino de dimensão educacional-formativa. Nas falas dos/as camponeses/as a seguir e que se contrapõe ao quadro anterior aparecem cenários desafiantes para os movimentos sociais do campo e das redes mobilizadoras em torno da viabilidade da economia e das organizações camponesas. A compreensão da *"*falta de escolaridade das pessoas para melhor entender o processo; problemas administrativos; falta de formação para entender o papel das estruturas organizativas" (O. A. S.), "falta de interesse do povo, pouco nível de conhecimento e individualismo" (R. M. J.), "trabalhar a consciência" (J. F. A.), "falta de consciência das famílias é o ponto crítico, há falta de participação; muitas pessoas vão às reuniões somente para ouvir" (V. M. S.), são indicativos para as ações orientadoras para engendrar concepções, competências, interesses, conhecimentos, consciências e atitudes que representam cenários participativos e dialógicos articuladores de projetos de educação e de ciência e tecnologia viabilizadoras da economia e da cultura camponesas. Estas dimensões associadas aos processos sociais e políticos de organização das práxis camponesas, conscientizadoras dos/as camponeses/as em relação aos diversos e contraditórios contextos sociais, econômicos, culturais e políticos nos quais as concepções e as práticas camponesas estão inseridas.

Desta interpretação abstraio que os sentidos de cooperação expressos pelos/as camponeses/as traduzem perspectivas de vivências múltiplas que refletem situações

socioeconômicas e político-culturais vinculadas às experiências de vida de pessoas ligadas às práticas dos movimentos sociais do campo. Não são vozes uníssonas, que refletem uma direção única e um sentido inequívoco. São significantes de variáveis que implicam na compreensão de uma diversidade de situações objetivas e de controvérsias de entendimentos sobre realidades socioeconômicas, relativas às concepções e às práticas de organização da cooperação. Os sentidos expressam as subjetividades, as vontades e os sonhos dos sujeitos sociais. Refletem da mesma forma um conjunto de construções ideopolíticas que indicam a necessidade de negação de determinadas relações sociais e a possibilidade de construção de referenciais práticos e teóricos que tem como fazer concreto a historicidade dos valores e das práticas inerentes ao mundo dos/as camponeses/as.

Avalio que as falas carregam significações que dizem da existência presente e de processos constituintes, promovedores de novas relações sociais. Os sentidos carregam referenciais ideopolíticos, socioculturais, socioeducativos e histórico-estruturais. Para maior clareza vamos expor sobre os significados que estão presentes nestes campos semânticos.

Os significados ideopolíticos expressam um desejo coletivo de construção de relações de cooperação. Há uma evidenciação da necessidade que os/as camponeses/as possuem para o estabelecimento e o desenvolvimento de práticas coletivas de cooperação. A partir desta leitura há a projeção de práticas desejáveis e necessárias para a constituição de relações que possibilitam a inauguração de processos sociais que estejam embasados em valores como a participação, a mutualidade, a dialogicidade, a complementaridade, a coletividade e a solidariedade. Estes são valores agregadores de sujeitos para a afirmação de estilos de vida que tenham na sociabilidade solidária sua forma de construção sócio-histórica e cotidiana de sujeitos que se propõe na caminhada a afirmar um projeto social de cooperação.

Os socioculturais são significados ligados às percepções e às atitudes que formam os contextos de relacionamentos intersubjetivos e das configurações grupais formadoras de práticas sociais e de atitudes pessoais que desenham um quadro de controvérsias entre as necessidades e as possibilidades de cooperação, os limites de concepções e de práticas grupais que se afastam das coletividades cooperativadas. São manifestações do afastamento as atitudes e as práticas sociais que são caracterizadas como individualismo, oportunismo, desmotivação, desconfiança. Mas expressam também as práticas que podemos caracterizar como tendo um sentido de

cooperação primária, que liga as pessoas umas às outras na busca e no sentido da ajuda, da alteridade, da complementaridade e da proposição de referenciais que possibilitam a construção de relações de cooperação superiores, ou das que englobam, em termos de contradição, as relações complexas das institucionalidades que controlam coercitivamente as relações sociais, o Estado e o mercado.

Os significados socioeducativos indicam a necessidade e possibilidade da formação de uma consciência social dos/as camponeses/as para o sentido ampliado de cooperação, que possibilitem competências econômicas, administrativas e tecnológicas para o desenvolvimento do ideário camponês. A formação passa pela escolarização e pela aquisição do saber científico, que tem como finalidade a compreensão aprofundada das relações culturais e econômicas que constituem os complexos relacionamentos das relações camponesas. Desta forma, o campesinato não é um conceito que expressa uma unicidade fechada e uma semântica linear. Mas o contrário é um processo de mobilização e de organização que expressa uma heterogeneidade de concepções e de práticas que põe em movimento, em conflito e em controvérsias uma diversidade de perspectivas e de práticas sociais que fluem para a construção de referenciais constituintes dos movimentos sociais do campo, dentre os quais o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Os histórico-estruturais são significados dos fenômenos ligados ao campo econômico e que indicam as dificuldades e os limites de estruturas para o desenvolvimento da economia camponesa. Aqui se destacam condições como as infraestruturas, os créditos financeiros, a assistência tecnológica, as organizações econômicas como cooperativas para enfrentar as condições adversas do mercado em termos de produção e de comercialização. Há uma percepção objetivadora que reclama a necessidade de aportar recursos para a viabilidade dos empreendimentos da economia camponesa.

Indico desta forma que os sentidos de cooperação representam um complexo de relações interdependentes que apontam para a construção de uma sociedade mais solidária e democrática, que talvez permita superar as tendências predatórias que ameaçam o nosso planeta.

6.2 A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE COOPERAÇÃO E O TRABALHO ASSOCIADO NO CAMPO

Analiso a construção de referenciais de cooperação e do trabalho associado a partir de experiências e da avaliação de militantes ligados ao movimento social camponês, MST. Apresento sete itens pelos quais elucido os conceitos de construção do processo de cooperação e do trabalho associado, a relevância e os sentidos da cooperação, a organização da cooperação, olhando os limites, as possibilidades e a constituição da cooperação na perspectiva de auto-organização e de autogestão para alcançar as possibilidades de autodesenvolvimento das comunidades camponesas.

6.2.1 Construção do Processo de Cooperação

Compreendo como construção do processo de cooperação o movimento teórico e de práticas sociais que implicam duas dimensões constitutivas. A primeira dimensão está relacionada à percepção e à análise da realidade cultural e organizacional existente e ainda hegemônica entre os camponeses. A realidade cultural condiz com os valores, as crenças e as atitudes dos sujeitos sociais do campo que traduzem um modo de vida social e econômico embasado em relações de valorização do indivíduo, basicamente a família, para a construção de referentes valorativos em detrimento das coletividades supra-familiares. A realidade organizacional demonstra as formas mobilizadoras e as institucionalidades da formação social camponesa que ilustra as tendências culturais para a organicidade ou da sua ausência em determinadas comunidades camponesas.

A segunda dimensão está ligada ao movimento da prospecção, isto é, reúne os fundamentos para a constituição de espaços sociais para gerar a cultura instituinte de dinâmicas propositivas e de inserção em ações coletivas, construtoras de sociabilidades culturais, atitudinais, cognitivas e organizacionais que correspondam com os preceitos culturais e organizacionais do trabalho associado. Neste sentido há a correlação da dimensão analítica, que faz a leitura interpretativa crítica dos fenômenos que formam a realidade vivida e a dimensão prospectiva, geradora de ambiências organizacionais provocadoras da transformação social e cultural, porque projetam ações que tem a intencionalidade de superação de valores sustentados

no individualismo e na competição, para a formação social de sociabilidades geradoras de valores e de práticas sociais solidárias e de coletividades de cooperação.

O conceito de construção nos dá o sentido que algo não está pronto, mas está num movimento constante do fazer e do refazer, do aprender e do reaprender, do avaliar e do refundar as concepções e as práticas coletivas. A construção compreendida a partir da lógica da dialética nos permite apreender as contradições sociais, inerentes às estruturas e às relações, bem como as controvérsias socioculturais, porque indicam como as pessoas entendem e manifestam a sua visão de mundo.

A construção dialetizada é um pensar relacional que tem como finalidade apreender a logicidade das conexões entre os fenômenos que formam a totalidade de uma determinada realidade social. A realidade social que apresenta simultaneamente fenômenos complementares tem também processos e fenômenos de contradição e de conflito. É por esta razão que a realidade não é uma totalidade fechada, pela qual se fixam normas e preceitos verdadeiros e absolutos. A totalidade fechada é a dogmática e não a dialética. A epistemologia dialética traduz fundamentos e movimentos que ao mesmo tempo demonstram estruturas, as durabilidades, assim como evidenciam a fluidez ou o movimento das mudanças e da transformação.

Desta forma, ao pensar as relações sociais vamos perceber que a totalidade é um desenho fluido que se refaz a cada instante em conformidade com as conexões que são realizadas. Mas o fluido na dialética não é um vazio sociológico, mas um movimento que se contextualiza na estrutura social. A estrutura social condiciona, no sentido que nela existem as contradições materiais e culturais, que limitam ou possibilitam as práticas sociais. Portanto, o condicionar não pode ser entendido como um fator de limitação e fechamento, mas a capacidade interpretativa que explicita a materialidade que traduz as possibilidades de determinadas ações e dentro destas as conexões que necessitam ser realizadas para promover dinâmicas sociais que viabilizam transformações. Para não negar a dialética do pensamento, deve-se perceber que as mesmas condições e métodos influem para retrair ou impedir o movimento da ação transformadora.

O trabalho associado é um conceito que provém de Marx, e passa a literatura de Gramsci, no qual ganha o sentido de princípio educativo para a formação da classe trabalhadora em conformidade com as orientações da sociedade socialista. Absorvo o sentido aqui expresso a partir da obra de Picanço e Tiriba (2004, p. 19-20) que demonstram e afirmam a ideia fundante

que “para além do mundo do trabalho associado, existem outros mundos do trabalho e que, para além do modo capitalista de produção, são possíveis outros modos de produção da existência humana”. É por este pensamento que sou desafiado a pensar a cooperação, buscando compreender os sentidos construídos pelos sujeitos sociais que se implicam nos movimentos humanos para provocar a organização social e ao mesmo tempo os limites e as possibilidades transformadoras.

Sob a perspectiva da teorização do trabalho associado, o conceito de trabalho ganha um significado teórico que permite fazer a crítica do mundo do trabalho subsumido ao capital e construir relações sociais de superação da exploração e da alienação provocado por estas relações. Perpassa por este texto a ideia fundante do trabalho “mediação entre o homem e a natureza no processo de criação e recriação da realidade humano-social e, como consequência a práxis produtiva como objetivação do agir laborioso dos seres humanos, os quais, como parte da natureza, modificam sua própria natureza” (Op. Cit., p. 20). Neste sentido, buscamos compreender como homens e mulheres camponeses/as vão se constituindo nas relações sociais que tem como horizonte a configuração social do trabalho associado em ambiências de construção da cooperação e das coletividades.

Para apreender o sentido da construção do movimento do processo da cooperação para instituir o trabalho associado em assentamentos da reforma agrária irei interpretar as entrevistas de dez sujeitos militantes ligados ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e vinculados a processos de organização de coletivos. Embaso, ainda, a interpretação a partir de observações de campo feitas em Rondônia, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Os entrevistados responderam as seguintes questões: a) o que é a socioeconomia solidária ou o processo de cooperação para o MST? b) quais são os principais limites e possibilidades que o movimento percebe para a implantação da cooperação com os camponeses? Para orientar minhas reflexões estruturei a exposição em torno dos seguintes eixos: a relevância e os sentidos da cooperação para o movimento camponês; a organização da cooperação dos camponeses; e os limites e as possibilidades da cooperação entre os camponeses.

6.2.2 Relevância da Cooperação

Destaco a relevância da cooperação na perspectiva de tratar dos fundamentos organizacionais políticos para a leitura e a compreensão dos contextos culturais que implicam a relação entre as tendências dos indivíduos numa perspectiva particular, do eu isoladamente, e as relativas a um processo de organização coletivizada. Percebi que se destacam as atitudes de pessoas que são orientadas a partir de um contexto cultural hegemônico que presta culto aos valores que estão embasados na estrutura da sociedade capitalista, quanto a concorrência, a competição e o individualismo.

Compreendo que estes valores fazem parte da cotidianidade das pessoas sem que se tenha uma leitura mais criteriosa sobre o significado e as implicações que tenham sobre a vida cotidiana. Ao colocar os referentes da sociedade capitalista nas relações sociais camponesas, compreendem-se as razões da desorganicidade que acompanha grande parcela dos assentamentos da reforma agrária, mesmo que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, enquanto movimento social tenha como uma das principais bandeiras os processos de cooperação e de organização de empreendimentos para a consecução do trabalho associado.

Para explicitar a questão da afirmação das iniciativas individuais entre os camponeses assentados, considero que a cultura tradicional camponesa sempre se assentou nos princípios organizacionais do trabalho a partir da estrutura familiar. É a partir da família, conforme demonstra Chayanov (1985), que a economia camponesa organiza os seus tempos e a intensidade do trabalho, da disposição da autoexploração para angariar mais ou menos renda, de planejar o presente e o futuro dos membros que a integram. Neste sentido, a cooperação e o trabalho associado a partir da organização de uma institucionalidade distinta da estrutura familiar, e aqui cito a cooperativa, que representa um estranhamento na forma de ser e de pensar da família camponesa tradicional. A partir do momento em que o movimento social tem como propósito a afirmação da cooperação e do trabalho associado entre os camponeses surgem dúvidas, limitações e desafios que necessitam ser compreendidos tanto em termos epistemológicos quanto em termos políticos.

Para discutir esta temática, questiono-me sobre a relevância da cooperação para a compreensão e as práticas sociais ligadas aos processos organizacionais dos camponeses. Parte-se, nas ações de organização camponesa, de um pressuposto que indicam a fragilidade econômica

dos camponeses quando não cooperados, conforme demonstraram Betanho, Eid e Oliveira (2009). Neste sentido, são submetidos às relações do mercado capitalista, pela ação comercial dos atravessadores, e neste os valores dos produtos e do trabalho são sempre subavaliados, gerando entre os trabalhadores camponeses um clima de desânimo, porque se percebem explorados pelo capital. O coletivo, por este pressuposto, teria uma força econômica e cultural superior, tanto em termos de aproximação dos camponeses, gerando uma cultura de solidariedade mais dinâmica e orgânica, quanto das relações com o mercado, que é dominantemente capitalista, para empoderar os camponeses nas relações de troca, de compra, venda, de negociação de créditos, para a assistência técnica.

Para explicitar alguns destes pontos, incorporo no texto as falas de militantes e assentados da reforma agrária. Para Sandra Procópio da Silva, do Assentamento Emerson Rodrigues, no município de Terenos em Mato Grosso do Sul, a resposta é enfática no sentido de afirmar os processos coletivos para os pequenos agricultores. Declara que este "é o caminho, é a saída para a resolução dos problemas em coletivo, porque não há saída individualmente para nós". Nesta perspectiva, a viabilidade de desenvolvimento do campo está conectada com os processos organizacionais que tem a solidariedade como princípio fundante das relações sociais e econômicas. Está nas relações solidárias a ideia de superação de situações limites que são próprias de um contexto que o movimento social contrapõe. Sandra indica que "só a gente caminhando junto e se a gente persistir com esta mentalidade que eu sozinha vou resolver os problemas, a gente empobrece as nossas famílias, empobrece os grupos, empobrece o assentamento, e a gente não consegue encontrar uma saída".

Interpreto que a visão político-cultural presente na fala de Sandra contradiz os preceitos morais da ideologia liberal burguesa que assenta no indivíduo as respostas para o crescimento e as conquistas econômicas. Na ideologia expressa por Sandra, os fundamentos de superação da pobreza e para a resolução dos problemas, que são de um determinado espaço social, a organização coletiva é geradora de respostas adequadas tanto para o indivíduo, como para a família, quanto para o assentamento. Há nesta forma de pensar uma inversão da lógica, a coletividade não é o espaço da servidão do indivíduo, mas a mobilidade organizativa que proporciona a conquista conjunta do bem viver para as pessoas.

No sentido do desenvolvimento da coletividade, e orientado por uma visão de omnilateralidade do ser humano, que conjuga educação e trabalho, a formação para a solidariedade e a cooperação, conforme evidencia Machado (2004), a organização coletiva traduz desafios maiores, porque ela não será algo que vem de fora e não é unilateral, mas representa como afirma José Jusceli dos Santos do Assentamento 17 de Abril do município de Andradina-MS, a

> cooperação deve combinar com as diferentes necessidades humanas e é um dos princípios do MST, de construir uma práxis que propicie uma forma de organização coletiva onde aqueles que pensam possam ser também aqueles que fazem e, consequentemente, aqueles que fazem sejam também aqueles que pensam, assim estaríamos construindo a ruptura da divisão social do trabalho.

A ideia da divisão social do trabalho própria do modo operacional, ou da gestão científica do trabalho no capitalismo conforme demonstrado por Braverman (1987). Superar a divisão entre quem planeja e quem executa, e formar uma ambiência que interliga as pessoas no processo de pensar a ação, de executá-la e avaliá-la, é próprio de uma economia organizada com base em processos produtivos coletivos, em formas associadas de trabalho que superam as relações de exploração do trabalho. Características estas são próprias da socioeconomia solidária, que ainda orientados pelos princípios da auto-organização e da autogestão, elevam a economia para a possibilidade emancipatória do ser humano. Por isto é que José Jusceli indica a necessidade e a possibilidade da correspondência entre pensar e o fazer integrados e que esta ação representa a ruptura com uma cultura não somente do trabalho, mas se constitui na organização fundante da sociedade moderna capitalista. O corolário da organização do trabalho associado num determinado empreendimento e a sua ampliação para as relações societais implicam a organização cultural da sociedade.

Ao pensar as relações sociais mais amplas, tem-se o desafio de

> organizar outra práxis social, ela só pode ser construída de forma sustentável se nos jogar para fora deste sistema, de dominante e de dominado, ou seja, construído pelo todo, pelo conjunto de forma que há uma compreensão do que está sendo feito, esta nova práxis deve se dar e ir começando em pequenos grupos, possibilitando em um segundo passo, conquistar o conjunto (José Jusceli dos Santos).

Esta afirmação de José Jusceli é uma racionalidade empenhada num processo da dialética entre o geral e o específico, que por processos analíticos e práticos fluem em relações indutivas e dedutivas para apreender o movimento da transformação social. Não é um esperar

pelas mudanças superestruturais, mas um agir, que empenhado na práxis, parte do cotidiano organizador de grupos sociais que experienciam a cooperação e o trabalho associado, estendendo a solidariedade intra-grupal para uma rede de relações e de práticas solidárias, passando da cooperação mais próxima para a cooperação mais ampla e complexa, num movimento de contínuo aprendizagem das práxis de cooperação.

A concepção do processo indutivo da aprendizagem da cooperação é uma metodologia que tem no local uma forma de ação que aproxima os sujeitos e os inclui em práticas que tendem a ser significativas porque são participativas e tem uma relação de autenticidade, porque promove a ligação entre os desejos e os projetos dos participantes com as realizações que são feitas, bem como a avaliação e a distribuição dos resultados.

A relevância da economia de cooperação foi destacada por Itelvina Maria Masioli, assentada no Antônio Conselheiro no município de Tangará da Serra, MT e hoje integrante da equipe de educação da Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF). Para ela é

> esta economia que se retroalimenta localmente, que chega com mais facilidade, nisto daí entra todo o debate que nós fazemos, vamos dizer assim de todo o modelo baseado nos transportes, do ponto de vista ambiental, sustentável é a viabilidade do desenvolvimento, que este mercado gire e se aqueça em nível de município, em nível de região.

Portanto, a economia é a expressão da capacidade e das possibilidades de organização da vida nos locais onde há a presença do ser humano. Uma economia que é apreendida como a apreensão da realidade e a projeção da organização social da vida nos seus mais amplos aspectos.

A relevância da cooperação está em propiciar a possibilidade de análise da estrutura e das relações sociais vivenciadas, com suas contradições e controvérsias, e através destas visualizar alternativas organizacionais coletivizadas do trabalho associado e das práticas sociais que estas demandam em termos de experiências que vão abrindo caminhos e conhecimentos para a ampliação do campo das ações e dos referenciais cognitivos.

6.2.3 Sentidos da Cooperação

Ao referir aos sentidos da cooperação procuro explicitar os diferentes significados que as práticas vão adquirindo e a correlação destas com o projeto societal que traduzem. Apreendo que a cooperação é a constituição de projetos e de relações sociais que afirmam a coletividade

visando uma nova sociabilidade, que tem os valores e as práticas sociais da solidariedade e da colaboração como princípios fundantes das relações humanas. Esta nova sociabilidade, como afirma Sandra Procópio da Silva, tem "na discussão coletiva, na organização coletiva, o jeito coletivo de encontrar formas para resolver os nossos problemas".

Para Jair de Oliveira Chaves do Assentamento 25 de Julho do município de Espigão do Oeste, RO, a "cooperação é a forma de organizar a tomada de decisão sobre o que a população vai produzir para o seu bem viver de um grupo social em determinado território". Esta acepção revela quatro elementos importantes: a) forma de organizar, b) processo de tomada de decisão, c) o que produzir, d) e a associação do grupo social com o território. Enquanto cooperação, interpreto que o movimento social camponês, que se coloca na perspectiva transformadora, tende a colocar como princípio fundante da organização da produção e da convivência social a coletividade, não como negação das individualidades e das relações intra-familiares, mas como um processo que visa alcançar relações de cooperação que alcançam níveis mais amplos e complexos de organização, e que por isso implicam as características de empresa, organização econômica regrada, que vão além das relações de cooperação cotidianas e espontâneas da cultura camponesa, que se manifestam nos encontros de proximidade e de vizinhança.

O processo de tomada de decisão expressa o desafio de democratizar as relações de poder. Um poder de participação que deve ser aprendido para instituir as dinâmicas de auto-organização e de autogestão dos camponeses. O sentido expresso pela proposição do poder, ou da política participativa, é um movimento que se contrapõe à cultura política dominante na história brasileira, analisados por Faoro (1958) que é a do assistencialismo, do coronelismo, do paternalismo e do patrimonialismo. Esta cultura foi geradora da atitude da espera, do outro que deve fazer. A auto-organização é a reversão da cultura política dominante, ela é contra-hegemônica, porque tem a intencionalidade de gerar as atitudes de inserção compromissada, de um poder compartilhado e de um pensar-fazer coletivizado. Inverter uma cultura não participativa secular é um desafio que se assenta na aprendizagem que tem na práxis cotidiana e constante da participação o espaço social e cognitivo gerador de atitudes que se constituem como construtores de sociabilidades coletivas.

A questão, o que produzir, e também de como produzir, tem um significado importante para o movimento social camponês, porque é uma questão que se coloca numa estrutura social e

econômica mais ampla. É a afirmação da agricultura como um meio de produção de alimentos saudáveis para a vida das pessoas. Esta perspectiva se contrapõe à avalanche do agronegócio moderno com todo o poder econômico, técnico-científico e midiático, que legitima o uso de sementes transgênicas, de agrotóxicos e de métodos produtivos geradores de impactos ambientais degradantes. O modo de produção camponês traduz uma racionalidade que afirma a conservação da natureza associada ao bem viver humano. Entre a dimensão ecológica e a econômica não há dicotomia, mas uma relação de complementaridade. A questão que evidencia uma encruzilhada em todo o processo organizativo é como conseguir com que todos os camponeses possam ter a compreensão do sentido profundo da proposta agroecológica, que é a síntese na agricultura da ecologia e da economia, ou da conservação e da produção.

A associação do grupo social com o território é a construção da identidade camponesa com a terra, com o seu local, que envolve as relações socioeconômicas, culturais e políticas. O território é o espaço social que dá o sentido da complexidade das inter e retro-relações que configuram a existência social. Pensar o território camponês é conseguir analisar as controvérsias técnicas e científicas, políticas e econômicas entre projetos ontológicos, societais e produtivos que tem como fundamentos e prospecções, princípios e práticas sociais não somente distintas, mas principalmente desiguais. É a contraposição entre o agronegócio e a agroecologia, entre a socioeconomia solidária e a economia capitalista. Conforme afirma Itelvina Maria Masioli, quando é

> este o sentido da importância da produção de alimentos, na medida em que o capital transforma tudo em mercadoria, nós [movimento social camponês] estamos falando em produção de alimentos e por isto eu não sei dizer do ponto de vista teórico se está certo, mas para mim é o que dá o sentido à economia solidária e à agroecologia. É uma circulação do produto, onde você faz esta junção, você está produzindo alimentos, e ao mesmo tempo circula este alimento nos diversos setores. Mas este é um comércio diferente porque está também divulgando um projeto político. Não é uma questão que o principal é o lucro, você tem o desenvolvimento e a qualidade. Mas nós também estamos falando de uma economia solidária, ou do mercado local, o que de fato está levando é outro projeto político, do direito, do acesso da qualidade, do alimento sadio, de um produto que seja ecologicamente e politicamente correto, que respeita a natureza, que esteja sendo desenvolvido sem agrotóxicos.

A assertiva de Itelvina traduz um pensamento que tem como perspectiva a leitura das conexões entre situações econômicas, políticas e ao mesmo tempo em que relaciona as formas de fazer e de organizar cotidianas tanto da socioeconomia solidária quanto da economia do capital,

com a ideia estrutural que condiz com o pressuposto que as ações carregam consigo um projeto societal, ou podemos também, inverter a correlação, que uma determinada estrutura social é correspondente com ações que lhe são complementares. Neste sentido, a atitude de produção de mercadorias, a qual denota a obtenção de lucro, indica por sua vez a exploração do trabalho, são próprias da organização econômica orientadas pela estrutura social do capital. A atitude que propõe e realiza a organização do trabalho associado, que rompe com a exploração do trabalho, se situa na perspectiva da cooperação segundo os princípios da socioeconomia solidária. Na organização camponesa, esta perspectiva se entrelaça com os fundamentos fortes da agroecologia, que tem na orientação da produção de alimentos saudáveis e do respeito com a natureza, para uma vida saudável, atitudes fundantes da uma nova sociabilidade. Neste sentido a correlação ocorre entre as atitudes de cooperação com as estruturas sociais e econômicas que desenvolvem a cultura da solidariedade.

O processo de obtenção da cultura solidária é uma aprendizagem que ocorre tanto nas relações sociais ampliadas, nas estruturas sociais, quanto nas relações socioculturais intra-grupos. A aprendizagem da cultura solidária resulta da práxis pedagógica, isto é, de uma didática que envolve ao mesmo tempo a reflexão teórica e a reflexão sobre as práticas. Assevero que não há um modelo fechado e acabado a ser seguido pelas organizações e pelos grupos sociais. O apreender a solidariedade é um caminhar constante que traduz fluxos e refluxos de aprendizagens. A incerteza na ação é guiada pela firmeza do princípio. Conforme afirma Valdirene de Oliveira:

> então tudo vai passar pela cooperação, por isso que nós do movimento [MST] estamos desenvolvendo várias formas de cooperação, ela vai desde uma associação, associação de máquinas, até a cooperativa mais avançada, a cooperação das terras todas coletivas, ou uma cooperativa como a nossa aqui [do Assentamento Emerson Rodrigues] que é uma cooperativa de produção em que parte da produção é coletiva, e estamos mais apostando na comercialização coletiva; além dos grupos informais de cooperação nos quais nós temos algumas experiências. Mas tudo passa pela cooperação.

Há um reconhecimento no movimento social camponês que o princípio da cooperação se constitui a base organizativa desde o começo. E a cooperação, neste sentido, é apreendida em aspectos diversos, aplicado na luta social, no realizar atividades coletivas, na organização das diferentes dimensões do movimento para produzir. Assim a cooperação é

> um elemento forte da base do desenvolvimento social e econômico, do desenvolvimento e construção de comunidades. Então esta mútua ajuda para

> produzir, para organizar, para fazer a educação, para fazer a formação. No entendimento que nós temos, para fazer frente a este modelo que privilegia o individualismo, é somente com a organização de sujeitos sociais políticos coletivos que nós vamos fazer frente a isto. A cooperação é este processo fundante também do nosso movimento e para isto nós sempre defendemos, talvez não chamando de economia solidária, talvez porque é uma terminologia que no movimento não está tão trabalhado (Itelvina Maria Masioli).

O sentido da luta social camponesa agrega a socioeconomia solidária, ou na linguagem mais próxima do movimento social, a cooperação, no sentido da promoção da emancipação social. Os mecanismos de organização coletivos são espaços políticos e cognitivos inauguradores de práticas sociais que carregam a perspectiva da cultura que

> significa essencialmente produzir uma contra-hegemonia, como cooperativas de produção. Parceria entre produtores e consumidores, para nós é um instrumento de resistência que ajuda na organização dos trabalhadores camponeses uma ferramenta imprescindível para combater a desigualdade social. A cooperação para nós é uma estratégia de emancipação humana coletiva. Deve ser compreendido que sou parte do todo e somente formaremos o todo se o outro estiver efetivamente incluído dentro do projeto emancipador (José Jusceli dos Santos).

6.2.4 Processo de Organização da Cooperação

O reconhecimento mais insistente no movimento social camponês são as dificuldades culturais e atitudinais para a promoção da cooperação a partir de práticas institucionalizadas. Estas práticas que ocorrem nas associações ou nas cooperativas, são meios que superam complementarmente a cultura espontânea das convivialidades camponesas. As atitudes espontâneas são as que estão ligadas às relações de entre-ajuda, de vizinhança, de proximidade, de trocas de dias de serviços, de mutirões. Estas não são exigentes de conhecimentos de planejamento, de administração, de contabilidade, das relações de mercado, das exigências legais. A cooperação espontânea é uma herança das comunidades camponesas que historicamente alicerçaram a cultura de mutualidade.

O que se propõe a partir do princípio da cooperação com base nas discussões do movimento social camponês e da socioeconomia solidária é a ampliação da capacidade de gestão política e administrativa da cooperação. Porque há a compreensão que não há sociedades camponesas isoladas, estas estão influenciadas pela cultura e pela economia capitalista. A contraposição ao modelo hegemônico é exigente de conhecimentos políticos e técnicos para

organizar a produção, a comercialização, o planejamento e o desenvolvimento de empreendimentos econômicos solidários.

Os conhecimentos necessários, que envolvem a compreensão sociológica das relações sociais, ilustram a possibilidade de superação de limites que são próprios do modo de ser camponês quando este é submetido às relações do mercado competitivo e concorrencial. Para desenvolver a cooperação institucionalizada, não deve haver a negação da solidariedade primária, ou a cooperação espontânea, mas o avançar para a cooperação que se complexifica e incorpora instrumentos tanto de planejamento quanto de gestão, não para se tornarem não camponeses, mas para afirmar a cultura camponesa frente à cultura da sociedade concorrencial. Na construção das relações de cooperação complexas nas comunidades camponesas há o desafio de "primeiro precisar fazer um trabalho de consciência muito grande, depois nós temos que fazer um debate com as outras famílias que não estão no processo de cooperação, porque tem uma tendência de destruir o que se coopera, dizer que não vai dar certo" (Valdirene de Oliveira).

Como afirma Sandra Procópio da Silva "o caminho é a gente estudar juntos, a gente começa por aí, no nosso caso, da cooperativa, da Cooperativa de Produção, Comercialização e Solidariedade (COOPERSOL)". Visitei esta experiência na pesquisa de campo, e pude observar que no esforço de organização do coletivo há o enfrentamento de controvérsias no sentido da compreensão cognitiva do significado da cooperação, do coletivo, da institucionalidade do empreendimento (seus estatutos, seus objetivos e projetos). Há entre os trabalhadores, e principalmente entre os camponeses, uma esfera cultural que percebe o cooperativismo institucional como negativo. Esta leitura ocorre devido às inúmeras experiências negativas, de corrupção dos princípios cooperativos que muitos dos camponeses vivenciaram e foram submetidos pelas cooperativas convencionais. A desconfiança neste caso é uma atitude de cautela, que pode ser muito positiva quando direcionada para a construção de práticas cooperativas democráticas, participativas e autogestionárias. Na COORPERSOL há a iniciativa de discussão coletiva de um projeto de cooperação que supere as desconfianças através do investimento na formação cognitiva e política dos associados, gerando uma ambiência de conforto participativo, no qual os sujeitos se identificam com a proposta e a assumem como autenticamente a criação coletiva.

Destaco ainda o processo de organização de um assentamento que tem como orientação a coletivização da terra e dos meios de produção. Esta experiência está sendo desenvolvida desde 2006 no Assentamento Terra de Viver no município de Cláudia na Amazônia matogrossense. A área é de 1.300 hectares e a previsão é a incorporação de 20 famílias. Altamiro Roque Stochero, uma das lideranças do projeto indica que é uma iniciativa de um grupo de camponeses que estão se mobilizando e projetando uma ação coletiva que engloba a organização da vida comunitária, da educação, da produção e da infraestrutura para o assentamento. O coletivo é organizado em torno da ideia que cada família mantém um alqueire de terra, onde ela constrói a sua casa, faz a sua horta e seu pomar individual, cria os animais que desejar. É um espaço de ocupação em conformidade com os desejos, gostos e costumes de cada família. A área coletiva é administrada pela Cooperativa do Assentamento Terra de Viver (COOPERVIVER) que segue as orientações da coordenação do assentamento. O planejamento participativo é uma ferramenta que é aplicada para que todos os associados se comprometam com o pensar e o desenvolver das atividades que envolvem o coletivo. Uma das preocupações do coletivo é que todos possam estar ocupados, ter trabalho e renda, condição para a viabilidade e a continuidade da organização coletiva. Para tanto há investimentos na diversificação da produção que está assentada no plantio do milho, da cana de açúcar, no maracujá, da mandioca. Há um começo de organização da agroindustrialização da produção primária, e para tanto instalaram uma farinheira e um alambique. Por enquanto a produção está sendo entregue no mercado do próprio município de Cláudia que absorve a quantidade inicial. Além deste mercado, o coletivo conseguiu entrar nos mercados institucionais públicos como o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA).

Quanto à cultura da cooperação, da organização cooperativa e da participação efetiva, o depoimento de Altamiro é significativo para a compreensão do sentido prático do trabalho coletivo, da necessária passagem de uma percepção voluntária de cooperação para uma perspectiva crítica do processo organizativo de um empreendimento coletivo, orientado pelo trabalho associado. Afirma que

> há muitos limites, e limites gritantes, nem todo mundo participa das reuniões. Por isso do processo de formação das pessoas aqui, porque esta proposta, é uma proposta de vida que eles querem, então não pode estar aqui participando, indo, mas não contribuindo, estar de corpo presente, mas depois não contribuir no debate e nem na execução das atividades coletivamente definidas. Então este é um desafio, e tem muita gente que não conhece, não sabe, não vai. Então por isso é que a formação é um dos pilares de sustentação da cooperativa e do

> próprio assentamento. Porque a cooperativa é uma ferramenta, então se o assentamento se desmanchar, por consequência vai a cooperativa, então ela perde a função de resolver estes problemas coletivos que nós estamos enfrentando no assentamento. (Altamiro Roque Stochero).

6.2.5 Limites da Cooperação

Ao propor ações coletivas de planejamento, de formação, de produção, os sujeitos que se envolvem nestas práticas se deparam com situações estruturais e culturais adversas, forças políticas e ideológicas que fluem em direções contrárias ao desenvolvimento solidário das forças produtivas e das possibilidades cognitivas. Para Jair de Oliveira Chaves "vivemos numa sociedade onde as pessoas buscam sempre explorar as pessoas e a socioeconomia solidária é uma forma, desde sua produção até a comercialização, de suprir as necessidades das pessoas".

Esta assertiva revela dois elementos importantes nos processos de estruturação de meios para a consolidação de projetos sociais mais amplos. O primeiro é o reconhecimento da disseminação da cultura da exploração do trabalho, própria das organizações econômicas que se assentam na propriedade privada dos meios de produção. O segundo é a indicação que a socioeconomia solidária é uma configuração econômica e cultural que tem como centralidade o bem viver das pessoas. Organizar uma economia que tem como foco suprir as necessidades das pessoas é sair da racionalidade dominante do espírito do capitalismo contemporâneo, que pelos seus objetivos de promover o consumo é um criador de necessidades e gerador de sentimentos de insatisfação nas pessoas, tornando-se a mercadoria a fonte de felicidade.

Edimar Ezequiel de Almeida, do Assentamento Padre Josimo do município de Mirante da Serra, RO, indica que um dos limites para a consolidação de processos de cooperação é o "individualismo sempre fortalecido pelo nosso sistema de sociedade capitalista. As pessoas veem primeiro como cooperação aquela grande cooperativa, agroindústria ou um grupo coletivo que não deram certo, o negativismo está mais presente". A ideia do contraexemplo, no sentido das experiências de cooperação que tem como base a organização do trabalho subsumido ao capital, e não o trabalho associado, e somado a estas as experiências frustradas, são ambiências econômicas e culturais que retraem as possibilidades de avanços na organização da socioeconomia solidária.

Decorrem dos equívocos e dos exemplos negativos outros limites que influenciam na disposição dos camponeses. Na avaliação de Jair de Oliveira Chaves é "a falta de motivação para

trabalharem de forma cooperada, e outra é a capacidade de se organizarem e debaterem o que vão produzir de forma cooperada". A ausência da motivação tem correlações causais, portanto, não é uma atitude subjetivista. Uma que é identificada é histórica, isto é, são as experiências que não correspondem com os ideários de cooperação dos grupos sociais camponeses. Há, neste sentido, uma relação de estranheza entre o projetado e o desejado pelo grupo social e outro o que de fato ocorre, um processo de heterogestão, ou, da ação que executa e viabiliza projetos que não correspondem com as necessidades da economia camponesa.

A segunda relação causal está ligada a uma situação interna camponesa, que é o processo de formação e capacitação para que os camponeses possam ter instrumentos técnicos e políticos de domínio sobre o gerenciamento de todas as situações de organização do trabalho associado. É a necessidade de aquisição da consciência, no sentido do conhecimento objetivado, para que a organização do trabalho associado possa ser autêntica, isto é, corresponder com as necessidades e os projetos camponeses. Podemos concluir com Valdirene de Oliveira: "então, se os trabalhadores, que estão assentados, não se conscientizarem que é através da cooperação que se consegue avançar e chegar ao mercado, vão se tornar inviáveis os nossos assentamentos".

Se por um lado há experiências de repercussão negativa no imaginário coletivo dos camponeses em relação à cooperação, soma-se que a difusão da cultura que reforça o individualismo é cotidiana por intermédio dos meios de comunicação de massa. Há por outro lado, a necessidade da perseverança e a insistência na realização e na promulgação das ações cooperativas. Faz-se presente um olhar pouco perceptível das conquistas realizadas, mesmo que estas não são evidenciadas cotidianamente, além da ausência de uma estrutura de construção ideológica permanente da cultura da cooperação. Como reconhece Itelvina Maria Masioli,

> aqui no estado [Mato Grosso] a gente também tem feito algumas experiências neste sentido, e estas experiências são positivas e em alguns momentos nos falta um pouco mais de atenção de perseverança nesta proposta, porque não pode ser só uma feira, uma vez ao mês, ao ano, mas teríamos que encontrar mecanismos como estratégias de diálogo com a sociedade de uma forma mais permanente.

É a necessidade da superação do esporádico, embora seja nestes momentos que as pessoas se encontram e ocorre o diálogo criativo sobre a cooperação, a geração da cultura da cooperação, numa visão mais orgânica, necessita de processos contínuos porque é pela via da cotidianidade que os pensamentos, os sentimentos e as atitudes são retroalimentados. Portanto, para tornar a cooperação uma cultura geral, o movimento da socioeconomia solidária tem de criar

os espaços e as estratégias dialógicas de difusão e de experimentação, isto é, da convivência praxeológica da cooperação.

A não difusão das experiências positivas da cooperação gera entre os camponeses uma atitude de descrença, de não confiança nas suas potencialidades e capacidades. Este limite ligado aos comportamentos dos camponeses é bem retratado no depoimento de Sandra Procópio da Silva, quando analisa a construção da COOPERSOL, ao afirmar que uma das dificuldades "é que a grande parte das pessoas não acredita em cooperativa, que vá dar certo alguma forma coletiva de organização". O não acreditar gera a atitude da não corresponsabilidade, mas o transferir para o outro que coloque em prática e que prove as suas ideias. Quando estes conseguirem demonstrar que são capazes então finalmente poderá haver a adesão. Neste sentido Sandra continua a sua percepção,

> então as pessoas respondem assim, quando são convidadas para fazer parte de uma organização, de reunião, de grupo: vão vocês e façam uma cooperativa, se der certo, lá na frente eu entro, mas eu agora não estou preparada, então uma pessoa fala, outra fala, então o que a gente vai deduzindo? A gente vai deduzindo, que muitas pessoas não estão convencidas e não acreditam que vai dar certo, mas como nós temos conversado, quando a gente quer muito disseminar um projeto, uma ideia, a gente tem que fazer e como a gente quer muito o projeto da cooperativa, vai tem que fazer, a gente vai ter que provar que dá certo, depois a gente vai disseminar pela inveja, as outras pessoas vão querer entrar [risos] porque sabem que dá certo e vão querer entrar. Nós temos aqui um grupo pequeno, mas um grupo determinado de fazer dar certo. Este é o nosso objetivo. Então esta é uma dificuldade, lidar com a cabeça, com a mentalidade do próprio camponês, do próprio trabalhador de que é possível a gente se organizar (Sandra Procópio da Silva).

O depoimento de Sandra é no meu entender importante porque revela situações que são enfrentadas pelo movimento camponês. Ela revela uma cultura subalternizada, que condiz com a ideia de se considerar não preparado, de sentir-se incompetente, que manifesta o não convencimento das potencialidades do coletivo, do fazer coisas que estão além das imediatas de todos os dias. Neste cenário são relevadas as características pejorativas tanto das pessoas quanto da organização coletiva. Para haver a reversão do movimento da descrença, deve haver o movimento da crença, dos que confiam na potencialidade do coletivo, mesmo que este grupo seja pequeno, mas que vá pela insistência teimosa, inventando caminhos, testando práticas, avaliando avanços e recuos, acertos e erros, e por meio de ambientes dialógicos, recriando práticas e pensamentos que possibilitam a configuração da práxis da cooperação. O movimento da

cooperação é a persistência formativa de processos de democratização tanto econômicos quanto epistemológicos que configuram a cultura da solidariedade.

Além dos limites que provém do cotidiano camponês, Sandra indica que para a constituição da institucionalidade cooperativa há as exigências ligadas às estruturas burocráticas do Estado, isto é, a sociedade brasileira orientada pelos princípios liberais burguesas legitima a existência do Estado com normas e procedimentos que impedem e/ou limitam a acessibilidade jurídica dos trabalhadores ao desenvolvimento com base nos bens públicos. Ela se expressa da seguinte forma:

> a outra grande dificuldade eu colocaria assim: o jeito que a sociedade capitalista está organizada, não dá espaço, não favorece que os pequenos se organizem, porque, até para a gente organizar a cooperativa tem que pagar, e é caro, a gente paga para organizar a documentação, e não é fácil organizar a documentação, a gente tem que ir no cartório fazer a pesquisa da vida de todo mundo para ver se não tem nenhum criminoso na cooperativa, aí a gente tem que registrar na junta comercial. Então nós estamos empacados aí, porque só o registro, nós tivemos que colocar no jornal, publicar no diário oficial, enfim tem todo um procedimento burocrático que não viabiliza, que os pequenos continuem no caminho (Sandra Procópio da Silva).

A ritualística burocrática é um impeditivo do processo organizacional que se oficializa. Enquanto as empresas capitalistas conseguem contratar profissionais específicos, como advogados, contadores, administradores, para gerenciar a produção de papéis para a viabilidade burocrática, atendendo a caminhos tortuosos, tempos malgrados de espera de processos que se empilham em departamentos, bancos, cartórios, tribunais; os trabalhadores quando procuram se organizar coletivamente, além de entender pessoalmente todo o processo, devem prestar seu tempo de descanso para a burocracia. É o tempo de descanso e do possível lazer, porque o tempo do trabalho necessita ser dedicado porque representa a fonte de renda.

Aponto com este raciocínio que o tempo e a dedicação da classe trabalhadora são sempre redobrados, porque o planejamento da ação é o tempo da execução da ação. Seria muito mais fácil, caso quisessem se acomodar tomar outra atitude que é

> a gente parar e dizer: não gente, vamos parar com este negócio de cooperativa, por enquanto não dá certo, não tem produção mesmo! Então para que fazer cooperativa? Então para nós é mais difícil a gente continuar do que a gente parar, é muito mais fácil a gente parar. Então mesmo sem produção, neste momento do assentamento, sem uma produção grande, a gente vai inventar a cooperativa, porque a gente acredita que ela é um instrumento que vai ajudar a deslanchar a questão da produção (Sandra Procópio da Silva).

As palavras da Sandra neste cenário são significativas. É a consciência de que enquanto grupo social camponês que se coloca no caminho da cooperação é necessário uma alta dose de teimosia, de persistência e que para a construção dos meios cooperativos faz-se mister a superação de inúmeros obstáculos que estão ao mesmo tempo no Estado, no mercado capitalista, assim como na cultura cotidiana camponesa que tomada pelos valores hegemônicos, necessita de um processo de re-fundação, de reaprendizagem do sentido mais profundo da convivialidade cooperativa.

Sandra ainda evidencia o fenômeno ligado às relações de poder local. O poder que não é uma abstração pura e simples presença do Estado, através dos seus mecanismos de controle, de punição e de vigilância. Mas é um poder, como demonstrou Foucault (1979) que se esquiva e que tem artimanhas reprodutivas, de controle das pessoas pelas pessoas, a constituição de redes de poder nos micros espaços sociais. Por isto indica Sandra que outro problema de uma grande importância

> é a correlação de forças dentro do próprio assentamento, nós também temos dificuldades com algumas lideranças, porque algumas lideranças acham que nós estamos disputando espaços de comando, e a cooperativa não é uma disputa de espaço de comando, a cooperativa é um instrumento para viabilizar a produção e a comercialização, a gente tem claro isso. É claro que na medida em que a gente vai virando uma referência, o que a gente puder fazer juntos, no coletivo e com todo mundo, a gente vai fazer. Mas a gente passa por muitos problemas, muitas dificuldades, como qualquer grupo social que está se organizando (Sandra Procópio da Silva).

Vale dizer mais, os espaços sociais controlados pelos camponeses não estão isentos das intrigas do poder. Aliás, são tomadas por relações de controle que impedem as capacidades criativas, participativas e propositivas das pessoas. A consideração a ser feito neste aspecto é que somos todos homens e mulheres do nosso tempo, da cultura política da nossa sociedade. Ora, o que imaginar da sociedade brasileira que foi educada por séculos por uma cultura política patrimonialista, clientelista? Como conseguir democratizar as relações sociais, além das lutas pela democratização do Estado? Como gerar uma cultura de confiança entre as pessoas, base fundante da cooperação, se o imaginário das pessoas na sociedade brasileira é alimentado todos os dias com aspectos comportamentais e valorativos que representam o medo, a corrupção, a amoralidade? Como conseguir gerar a ambiência da cultura da cooperação?

Destaco ainda que além dos problemas ideopolíticos, culturais e formativos, foram apontados como limites organizacionais para a cooperação fatores de ordem estrutural que

implicam nas condições de produção, comercialização, crédito, assistência técnica para a produção camponesa. O depoimento de Valdirene de Oliveira indica uma situação comum na agricultura camponesa que é relativa à comercialização, e ela relata sobre o Assentamento Emerson Rodrigues, localizado a 35 Km de Campo Grande, capital do Mato Grosso do Sul e mesmo assim é "o atravessador que vem aqui na porta e pega o produto. A caixa de quiabo que custa R$ 50,00 em Campo Grande, ele paga aqui por R$ 12,00. Então nossa renda vai toda embora, nós só ficamos com o trabalho". Este problema da comercialização está relacionado ao transporte da produção. E Valdirene questiona, quando se refere aos camponeses: "quem que vai conseguir comprar o transporte individualmente? Ou fazer um poço artesiano? Ou uma irrigação?" Isto é, como os camponeses irão conseguir estruturar os meios de produção e viabilizar a economia camponesa, senão por processos organizacionais cooperativos?

Ao colocar a questão do comércio e do consumo como temáticas do pensar as correlações sociais de cooperação, está sendo evidenciado a comunicação entre o produtor e o consumidor, e no caso da economia camponesa a interação do campo e da cidade. Itelvina expressa a importância da reforma agrária, como projeto social que tem como centralidade a produção de alimentos saudáveis e não como o objetivo final a produção de *commodities* para o mercado agroexportador. A condição de mudanças nos objetivos e na lógica da produção muda também as formas de organização. A solidariedade não somente para as relações internas dos grupos sociais, nas suas cooperativas ou associações, mas uma relação solidária ampliada constituindo redes de colaboração. Esta ideia leva a pensar o local, tanto a produção quanto o consumo e neste sentido são necessárias institucionalidades que viabilizam os processos organizacionais. Itelvina questiona e afirma:

> como nós podemos fazer com que a produção chegue até a cidade mais próxima? Porque este é o contraponto que nós fazemos. Porque a nossa luta pela reforma agrária ela tem que desenvolver mercados locais, onde aquela produção do camponês chegue aí na cidade através da feira e outras formas de comercialização. Então nós temos desenvolvido um conjunto de experiências, que aí eu acho que a gente precisa dar fortaleza a isto (Itelvina Maria Masioli).

Significa dizer, organizar e fortalecer as relações sociais da socioeconomia solidária para ampliar e aprofundar os significados, os princípios e as práticas da cooperação.

Mas, e quando não ocorre a organização da economia camponesa, que é a expressão da diversidade na produção? O depoimento de Valdirene de Oliveira faz vislumbrar que há a tendência para a monocultura.

> Aí há uma forte tendência para todo mundo ir para a área do leite porque diz que é mais fácil de vender o leite, e abandonar a diversidade, que é essencial para alimentação. Os assentamentos, eles iniciam com a auto-produção diversificada, e eles tendem a ficar com o mínimo possível de produção (Valdirene de Oliveira).

Neste sentido, podemos indicar que a agricultura camponesa se aproxima da racionalidade do agronegócio, diferenciando-se na escala produtiva e nos ganhos financeiros, mas se igualando na lógica da organização produtiva, que significa para o camponês a perda do sentido originário das comunidades do campo, a afirmação e a prática da diversidade produtiva e da diversidade das manifestações culturais.

Decorre do desvirtuamento da base organizativa genuína da economia camponesa uma pergunta que me parece central: que produção? O modelo de pensamento hegemônico é linear, substanciada pela razão absolutizadora. Esta epistemologia transposta para o campo traduz uma racionalidade fechada, que leva

> as pessoas a pensar que com o modelo de agricultura que está aí [agronegócio], vão conseguir algum avanço, então o camponês vai produzir da forma como o técnico da AGRAER (Agência de Desenvolvimento Agrário e Extensão Rural) quer e não vai procurar alternativas. Aí se endivida, não investe bem o crédito e não consegue se ajuntar mais nunca (Valdirene de Oliveira).

6.2.6 Possibilidades de Cooperação: a autoorganização dos camponeses

As possibilidades de auto-organização são a expressão de sistema aberto pelo qual se vislumbram alternativas. As possibilidades estão ligadas a um conjunto de necessidades, que ao serem analisadas e compreendidas coletivamente são geradoras de ações propositivas. Ao interrelacionar as possibilidades de cooperação com a autoorganização, afirma-se um processo de coletividade orgânica, que nasce das convicções dos sujeitos sociais participantes. Neste caso, a organização dos camponeses resulta das dinâmicas mobilizadoras dos próprios sujeitos do campo. Outras entidades, como as universidades, poderão ser pontos de apoio para promover a formação, os estudos e as reflexões sobre os referenciais teóricos e as práticas que são resultantes

de outras experiências, criando mecanismos cognitivos de entendimentos mais adequados para pensar a realidade e a projeção de alternativas.

Das múltiplas dimensões que envolvem os processos de cooperação, Jair de Oliveira Chave afirma que a necessidade inicial está em "organizar a base, trabalhar a formação, fornecer informações, e desenvolver experiências cooperadas na prática, ter uma política de incentivos às práticas cooperadas". Compreendo que Jair indica uma rede de ações. Para o trabalho associado e cooperativo a organização da base de um determinado grupo social, no caso os camponeses, é definidor das condições iniciais para a concretização de um projeto coletivo. Significa dizer que a participação é a força aglutinadora e que gera a ambiência educativa e epistemológica que gera a compreensão das situações e dos temas que englobam as relações e as dinâmicas organizacionais. A base neste sentido é o espaço de diálogos e de comunicações construtivas dos significados autênticos, isto é, que tem uma correlação entre a vida das pessoas, suas necessidades, desejos e projetos.

A assertiva de Jair ainda proporciona a reflexão sobre as metodologias organizacionais. Ao afirmar a necessidade de experiências de cooperação, está numa perspectiva educacional dialética e dialógica, pois não basta a simples declaração de princípios cooperativos e de trabalho associado. O desafio mais profundo é a efetivação prática da cooperação. Marx, nas teses Ad Feuerbach (1986) é categórico neste princípio educacional para a promoção de processos revolucionários, que provocam as mudanças radicais das estruturas e das atitudes, não basta a pura filosofia, para ele o idealismo hegeliano, mas necessitamos de uma filosofia ligada ao chão, à história, ao fazer humano concreto. Por isso Marx afirma que os problemas das transformações sociais são questões práticas, situações concretas, experienciais que precisam ser criadas para servir de exemplo para o olhar, o sentir, o falar, o dialogar. Os exemplos de cooperação são fontes de novos conhecimentos, porque são formas de práticas sociais construídas a partir de referenciais teóricos e de princípios éticos que condizem com a afirmação das coletividades humanas. Para as pessoas compreenderem cada vez mais o movimento social de uma economia organizada nos princípios de cooperação e da solidariedade, faz-se mister ampliar as redes de experiências e de comunicação das práticas inventadas e desenvolvidas pelos grupos sociais populares.

A ampliação da capacidade organizativa demanda uma rede de sujeitos e atores sociais, pessoas e entidades, para concretização das práxis cooperativas. As políticas públicas têm este significado. É o espaço socioinstitucional de agregação de pessoas para o debate, para gerar projetos, para provocar ações que atendam a uma coletividade organizada e a se organizar. As políticas, como desenhos públicos, devem afirmar processos participativos, isto é, efetivar a educação para o exercício da democracia direta, que envolve as pessoas e gera uma rede de corresponsabilidades sociais. As políticas públicas são respostas para demandas amplas, que atendam e compreendam a inserção transformadora das estruturas sociais desiguais, para a construção de relações e estruturas sociais solidárias.

Implementar ações de cooperação significa perceber a cultura social, os contextos a partir dos quais formamos a nossa maneira de perceber as coisas. Valdirene de Oliveira indica que neste caminhar "primeiro nós temos que romper com o individualismo, se a gente não romper com o individualismo será muito difícil a gente avançar. Romper com o individualismo é você avançar na consciência política." O individualismo não como uma fatalidade ontológica, mas apreendida como uma construção histórica, feita pelos humanos a partir de determinados interesses sociais. O individualismo, e, por conseguinte, a concorrência e a competição são fundamentos da sociedade moderna ocidental. A mudança para as relações de cooperação, no sentido do trabalho associado, representa uma influência nos princípios ideopolíticos e culturais desta mesma sociedade. Compreendo em conformidade com este raciocínio que romper com o individualismo e gerar a consciência política para afirmar a coletividade é ter a capacidade de experienciar os processos coletivos.

Valdirene, ao analisar as possibilidades da cooperação, completou o pensamento afirmando que

> se o ser humano tem consciência política ele vai cooperar, ele vai entender que o individualismo não vai levar a nada, ele vai participar das mobilizações, ele vai participar das organizações, ele vai estar na frente de tudo. Eu acho que o principal problema nosso hoje é o individualismo (Valdirene de Oliveira).

Apesar de este pensamento estar centrado numa perspectiva forte de ação, de mobilização, que é o movimento social camponês, pode-se desenvolver uma reflexão, problematizando a ordem de construção dos fenômenos do processo, para que não tenhamos abstratamente um equívoco de compreensão. Há uma correlação entre o rompimento do individualismo, a consciência política e a participação. O que vem primeiro? Será que há a

possibilidade de uma ordem? A dúvida é a possibilidade da quebra da linearidade no pensamento. Pode-se questionar se é a consciência política que leva à participação, ou é a participação que leva à consciência política? Parece-me que a dúvida tem algumas implicações práticas. Se concentrar primeiro na consciência política, há de fazer um processo de formação insistente até que as pessoas compreendam as coisas e a partir de então possam agir. Inversamente, a ação, e com ela a formação da consciência política, é um movimento dialético que implica a aprendizagem relacional entre o pensar e o fazer. Neste sentido, formar-se-á a consciência da coletividade a partir da coletividade? Mas quem formará a coletividade? Para tanto não há a necessidade da consciência política da coletividade?

"A cooperação não é uma ação simples". Esta é a afirmativa de José Jusceli dos Santos que provoca a pensar que no processo de construção das relações de cooperação, influem situações das mais diversas matrizes ontológicas, culturais e epistemológicas, pelas quais se constituem e configuram a práxis humana. Na dimensão ontológica pergunta-se como o humano se torna humano? A questão cultural traz elementos sobre os valores, as crenças, as visões de mundo que configuram a existência humana. A epistemologia é problematizadora dos conhecimentos que são legitimados ou desqualificados e os que são adequados para o desenvolvimento das comunidades. Para entender a cooperação e as possibilidades de auto-organização é necessário a contextualização do pensamento e relativizar a reflexão às práticas sociais.

Aceita a premissa da contextualização do pensamento compreende-se com maior clareza o significado da observação de José Jusceli quando analisa a passagem do acampamento para o assentamento. Evidencia que

> há uma diferença que não podemos confundir entre o acampamento e o assentamento, ao abrirmos este debate exemplamos o período de acampamento para justificarmos, ou para nos confundir mais ainda, o porquê os indivíduos não querem dar continuidade ao que iniciou e deu 'certo', pois foi através da cooperação que se ratificou o sonho geral e específico de cada um dos sujeitos (José Jusceli).

Entendo que são dois contextos distintos. O acampamento é um momento em que os objetivos do 'coletivo' são comuns, há um olhar atento numa direção única, a conquista da terra. Todos os homens e todas as mulheres que acampam se unificam para esta conquista. Não há divergência no objetivo, pode haver pontos de discussão relativos aos encaminhamentos para a

conquista da terra, mas as margens de manobra são muita estreitas, pela coesão do grupo social, pelas necessidades de autodefesa das pessoas, pela preocupação constante em relação às ameaças físicas e morais externas, pela luta incessante para prover a alimentação e o abrigo. Vale dizer no acampamento a cooperação é um fazer em que o camponês isoladamente ou em família camponesa está limitado no seu poder de decisão. É neste espaço que o movimento social angaria maior unicidade, mas esta ocorre porque há unicidade no objetivo.

Lembro com José Jusceli que na passagem ao assentamento a unicidade que parecia ser a fortaleza camponesa se rompe. Para compreender esta situação é necessário considerar que muda o contexto organizacional. A situação de coesão social acaba. As famílias não estão mais num lugar comum de moradia, as ameaças externas de coerção física acabam ou pelo menos se tornam mais nebulosas, geralmente são mais sutis, por isso menos perceptíveis. No assentamento cada família se re-organiza a partir do seu pedaço de terra e dos seus desejos. É o sentido da propriedade privada que entra em cena, onde o indivíduo tem a liberdade e o poder de decisão, portanto de construir no seu lote a sua casa, fazer a lavoura, de criar os seus animais. Há uma prioridade, cuidar do que é individual e familial, e não do que é do coletivo, porque este representou só uma passagem, e não a finalidade do acampamento e da luta social. A finalidade pela opção de acampar é a conquista da terra, o lote particular. Então a cooperação, a ação coletiva que deu certo, é a que levou à conquista da terra, mas ela não gerou a cultura contínua da cooperação além dos atos espontâneos, de entre-ajuda, para que ela pudesse ser institucionalizada.

A passagem do acampamento para o assentamento, e a ruptura da cooperação inicial que é gerada quando o movimento social promove o acampar dos camponeses, é um desafio que permanece. E o desafio é encontrar os fluxos de convergência para a constituição da coletividade. Ela precisa ser reencontrada no pós-assentamento, isto é, quais são as dificuldades e os interesses comuns? Como construir mecanismos organizadores quando o objetivo não está unificado? No assentamento há o conflito entre o trabalho individual e a realização do trabalho associado. De fato, com a estrutura econômica organizada na propriedade particular, o contexto induz e favorece o rompimento com os fundamentos coletivos presentes no acampamento. Nasce da passagem do acampamento para o assentamento a necessidade de uma organização mediadora, isto é, que tenha a capacidade política e pedagógica de promover a associação dos camponeses em torno de objetivos comuns, que atendam aos interesses tanto econômicos, quanto sociais e

educacionais. O processo mediador é a caminhada do coletivo disforme para o fortalecimento da cultura da cooperação e a configuração de uma coletividade orgânica, isto é, na qual se perceba os laços de uma totalidade que se forma a partir do diálogo interrelacional das particularidades. O entrelaçamento das partes para formar uma totalidade orgânica é o que dá sentido a uma sociabilidade democrática formada pela convicção nos princípios da cooperação.

O ideário da coletividade orgânica, constituída a partir da organização mediada, não é uma forma de fácil concretização. Ela constitui antes um movimento de ruptura com a cultura hegemônica e por isso representa um processo de superação da cultura individualista e caminha em direção ao horizonte de uma utopia que vai se realizando na experiência cotidiana de grupos sociais camponeses, que desafiam a si e aos seus colaboradores, a pensar e a praticar a cooperação, de encontrar as dinâmicas que possibilitam a formação intelectual, política e cultural dos que propõem a constituir coletivos de cooperação. Apesar de toda a experiência do movimento social camponês no caminho da construção da cooperação, Valdirene de Oliveira reconhece que

> nós [MST] não estamos dando conta enquanto organização de trabalhar a formação continuada, que é essa que vai permitir o avanço da consciência. Às vezes nós temos um processo de formação muito grande e intensiva dentro do acampamento, mas quando ela vem para o assentamento ela pára. Então este é o problema maior porque a terra é o primeiro passo, nós precisamos dar este acompanhamento, mas nós temos muitas dificuldades de acompanhar. Há uma tendência de quando vem para o assentamento as coordenações [núcleos de base] elas vão se desfazendo, há uma perda da organicidade e tudo isto atrapalha o desenvolvimento, o trabalho do assentamento (Valdirene de Oliveira).

No meu entender, ao reconhecer que o MST não consegue dar o acompanhamento, Valdirene está fazendo um chamamento para as forças sociais e políticas populares a constituir uma rede de colaboração, isto é, a organicidade de cooperação é possível e necessária ser construída efetivamente com inserção e participação de pessoas e entidades além do próprio movimento. Pode-se aqui imaginar a necessidade de políticas públicas adequadas para a reforma agrária, ou o papel das universidades na formação de pessoas para a ação militante, com competência técnica e política, para a promoção da organização cooperativa com os camponeses.

Esta perspectiva se coloca além da situação do que denomino de organização imediata da economia camponesa, que pressionada pelas necessidades urgentes, há um limitar na capacidade imaginativa. São recorrentes as atitudes dos camponeses, pela sua condição de empobrecimento e pela ausência de estruturas básicas nos projetos de reforma agrária, insistir em

ações reivindicativas das condições da sobrevivência do aqui e agora, a sobreposição do imediato. Não estou sugerindo com esta análise que possa ser muito diferente, que enquanto o básico não estiver atendido alguém possa ter a sua mente livre para sonhar um grande projeto coletivo. A questão que me parece importante é perceber como as estruturas precárias nos assentamentos de reforma agrária são limitadores das possibilidades de construção de projetos de organização da cooperação superior, embasados na socioeconomia solidária. O reconhecimento dos limites aumenta os desafios práticos de uma realidade socioeconômica que impõe barreiras, mas que ao mesmo tempo sugere a necessidade da persistência da construção das alternativas solidárias.

A cultura da organização imediata foi bem expressa por Valdirene de Oliveira. A lucidez desta militante, estudante de ciências sociais e camponesa, provém da sua teimosia persistente na construção da organização mediata, isto é, que pensa a superação, portanto o prazo longo, mas que é pressionado pelo presente que reclama das ausências. Diz ela:

> sempre nós discutimos as coisas pelo viés econômico [aqui diz do imediato]. Não está correto nós discutirmos só pelo viés econômico. Nós não avançamos na consciência, que a pessoa precisa entender e ir além disso, de que ao participar da luta, eu vou formar a minha consciência e vou estar conquistando coisas econômicas sim, só que não é só este viés. Se a gente for só pelo viés econômico a gente não consegue avançar, então as pessoas vão para a assembleia quando tem alguma coisa a ver com o crédito, com a casa, com algum benefício econômico (Valdirene de Oliveira).

Ressalto que a formação da consciência ocorre pela via da participação. A consciência é um conjunto de conhecimentos que as pessoas adquiram pela práxis, e não pela via discursiva abstrata, de alguém que prega sobre a cooperação. A consciência da cooperação é a própria prática da cooperação.

6.2.7 A Constituição do Processo de Cooperação

Quero elucidar que o processo de cooperação resulta da prática constituinte de relações políticas, econômicas e culturais nos espaços da economia camponesa. Explicito duas formas distintas de pensar o desenvolvimento de um assentamento. Chamarei a primeira forma de hetero-planejamento e este se caracteriza por ser essencialmente burocrático, isto é, segue regras pré-estabelecidas, de forma estranha e externa ao grupo social ao qual está endereçado. A

estranheza não é geradora de atitudes compromissadas, de inserção e de preocupação com o desenvolvimento integral do campo. A externalidade é um fazer frio e calculista, que se limita ao cumprimento de ritmos e de rituais, que são muito mais exigências das entidades financiadoras, públicas ou privadas, do que o pensar autêntico. O planejamento é um fazer distante da realidade, por isso superficial, sem significado para o desenvolvimento das unidades produtivas camponesas e com menor possibilidade para o desenvolvimento cooperativo da comunidade camponesa.

Como contraponto se pode falar do que denomino de auto-planejamento. Destaco três características fundantes desse processo: a proximidade, a participação e a identidade. A proximidade se refere ao reconhecimento das questões reais, aos problemas que são considerados como fulcrais pela comunidade. Diz da cotidianidade da organização da economia e da cultura camponesa explicitando ao mesmo tempo as barreiras, os limites, as dificuldades, quanto as possibilidades e as condições existentes na localidade. A proximidade é o mergulhar na realidade para revelar as potencialidades da comunidade reconhecendo os recursos materiais, os ambientes naturais e as formações humanas, apostando na capacidade e no crescimento intelectual, técnico e político das pessoas para o autodesenvolvimento.

O processo participativo é a configuração do poder democrático, que inclui os participantes em dinâmicas dialógicas, pelas quais se expressam impressões, ideias propostas. É a afirmação de ambiências de debates, das controvérsias para gerar consensos aglutinadores. A participação é a corresponsabilidade coletiva geradora da cultura auto-organizativa e autogestionária que implicam o saber falar e o saber ouvir. É o espaço da ponderação, do demonstrar, do argumentar. É a efetividade da busca do conhecimento, para a construção do bem viver coletivo. É saber da importância da coletividade para o crescimento comunitário. É o pensar e o fazer juntos.

A identidade é o processo que afirma a cultura do grupo social, a considerar os valores, as crenças, os costumes, a religiosidade. É o reconhecimento da alteridade. É a valorização do ser e do estar da cultura do campo. É o compartilhar saberes e experiências efetivando as relações de reciprocidade. A afirmação da identidade cultural, neste sentido, é importante porque quebra com o estranhamento, a imposição exógena, ou um colonialismo cultural e afirma o desenvolvimento endógeno, ou a capacidade de abrir-se a partir de dentro, do local, da vontade da comunidade.

A afirmação de Valdirene de Oliveira demonstra que a proposição do autodesenvolvimento é relevante para gerar a cultura da participação, da identidade porque é próxima das pessoas e é geradora de ações significativas, que dizem da vida social, produtiva e das potencialidades de desenvolvimento. Afirma,

> aqui mesmo no assentamento [Emerson Rodrigues] quando a assistência técnica do movimento assumiu, só para acontecer o PDA (Plano de Desenvolvimento do Assentamento) foram mais de dez reuniões em cada comunidade, em cada núcleo, e aí se pensou o PDA coletivamente. As famílias foram lá para a reunião e foram pensando o que cada um queria no seu lote. Isto para nós é um avanço, porque é diferente para minha família pensar o que quer para o sítio numa reunião em que você vai trocando ideias, unificando estas ideais. Então nós vimos aqui mesmo que várias pessoas optaram em fazer algum investimento coletivo de poço artesiano, os vizinhos vão fazer juntos, isto para a gente é um avanço, e os técnicos quando são do movimento vão encaminhar para os projetos que nós consideramos que são para nós estratégicos (Valdirene de Oliveira).

Esta possibilidade do autodesenvolvimento, com perspectivas estratégicas é bem vivenciada na COOPERVIVER, exemplo que já denominamos acima, a partir da formação do grupo coletivo. Nas observações de campo realizadas por mim e em conformidade com a entrevista de Altamiro, o projeto representa um desafio de constituição de um território camponês que afirma os valores da cooperação, do trabalho associado para gerar com efetividade a cultura da coletividade. Um projeto desta natureza só é viável com uma profunda convicção dos participantes. E a partir da convicção um conjunto às vezes crescente de situações adversas e vários vícios, no dizer de Altamiro, precisam ser enfrentados. A adversidade está no campo da economia para o planejamento e a definição dos processos produtivos, na geração de trabalho para todos, na fonte e quantidade de renda e na distribuição equitativa em conformidade com os critérios estabelecidos. Há os vícios de cultura, de não participação e de não se corresponsabilizar. Desafios ligados ao papel das mulheres, para gerar ambiências de inserção tanto políticas, quanto nas atividades produtivas, além das atividades domésticas, e nestas o desafio para os homens de compartilhar as atividades e gerar uma ambiência de democracia para a participação ampliada de homens e de mulheres. Num coletivo que se constitui, há as preocupações com as crianças para que possam ter escola, com a juventude que além de participar no trabalho, estudem e tenham lazer. Significa dizer, a organização de um projeto de cooperação coletivo revela questões complexas que implicam diferentes dimensões que se

interrelacionam e retroalimentam, fazendo com que o todo da organização dependa de várias partes, que por si também representam uma nova totalidade.

6.3 FUNDAMENTOS GNOSIOLÓGICOS E ORGANIZACIONAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, DA SOCIOECONOMIA SOLIDÁRIA E DA AGROECOLOGIA.

Decorre da pesquisa de campo e dos referenciais teóricos apresentados e discutidos a necessidade epistemológica da constituição de uma síntese possível e necessária da educação do campo, da socioeconomia solidária e da agroecologia. São fundamentos gnosiológicos e organizacionais, que ao se caracterizar como uma "sociologia das emergências", configuram processos culturais, educacionais e socioprodutivos significativos para a mobilização e a estruturação de princípios e ações que provém da competência de crítica e de proposição dos movimentos sociais do campo para a promoção de mudanças nas concepções e nas práticas no campo educacional, científico e econômico.

As proposições e as práticas sociais que analiso estão em consecução na história brasileira. Representam a caminhada dos trabalhadores e das trabalhadoras na direção da construção de uma sociedade solidária, que tornam viáveis as condições materiais e espirituais para o bem viver. O que está sendo feito na educação do campo, na socioeconomia solidária e na agroecologia é, na minha avaliação, efetivamente uma opção ética e epistemológica para promover a transformação e a superação das estruturas e das relações promovedoras da miserabilização e da coisificação do ser humano, bem como a degradação da natureza. Em oposição, e no sentido da contradição dialética, representam os sentidos e as práxis de um processo societal de construção de uma realidade social de conscientização e de humanização da existência.

6.3.1 Princípios e Práticas Sociais Estruturantes

Para evidenciar o pensar, explicito princípios e práticas sociais que são estruturantes da educação do campo, da socioeconomia solidária e da agroecologia. Estas dimensões interrelacionadas constituem a economia camponesa. Embaso minha leitura numa perspectiva de

totalidade, que é a capacidade intelectual de concepção das relacionalidades do mundo, que traz como paradigma a superação da visão dogmática, fechada e reducionista do pensamento moderno, cartesiano e positivista.

A relacionalidade está na perspectiva de constituição do paradigma de ciência (KUHN, 1975) que traduz o princípio que todas as dimensões que formam uma totalidade estão conectadas e são interdependentes. Segundo, que o pensamento não é um sistema fechado sobre si mesmo, mas carrega a característica fundamental da transcendência. Este valor faz visualizar, como diz Freire (2000), a possibilidade da mudança, da ética, da utopia, da viabilidade do inédito, apesar da dificuldade da transformação. É o ir além da existência pura e dura enfrentada pelos grupos sociais populares. É no sentido da transcendência que os movimentos sociais do campo constroem referenciais éticos, estéticos, epistemológicos, políticos, etc. A construção aqui referida ocorre em contextos sociais e culturais contraditórios, que produzem competências individuais e coletivas de negação e de afirmação de determinados processos.

O que é negado? Os grupos sociais populares, e aqui analiso os/as camponeses/as em movimento, negam a dominação, a exploração, a colonização do pensar, o monocultural, a alienação, o c1ientelismo, o elitismo, o fatalismo, a superficialidade, o assistencialismo. Ora este conjunto de valores está enraizado na cultura brasileira, são visões de mundo que foram tratados com esmero pela classe dominante. São essas visões que subjugam homens e mulheres, tornam-os menos e menores. Não fazem crer na criatividade. Negam a utopia. Criam a separação entre o existente e o dever ser, ou mais efetivamente, a realidade do fato, aquilo que é, é a única possibilidade de ser. A história se encerra, porque o futuro é a melancólica repetição do presente.

Por outro o que se afirma são valores epistemológicos, éticos e políticos que tem no campo da democracia popular (PALUDO, 2001) a ousadia de confirmar a pedagogia das possibilidades, pensamento educacional fundamentado por Freire (2000). É o pensamento que dialetiza a relação do presente e do futuro, que historiciza o tempo. Tem na radicalidade a compreensão da existência. Concebe a pluralidade, constrói o protagonismo, a cooperação, a solidariedade. A educação e a economia são processos societais e epistemológicos humanizadores e emancipatórios.

A educação, a socioeconomia solidária e a agroecologia estão no campo da democracia popular, portanto, colocam-se na convergência da construção de filosofias e de ações que

afirmam o conjunto de valores que são humanizadoras. Para uma compreensão filosófica mais significativa me concentro nos referenciais do processo histórico empreendido pelos movimentos sociais e que são provocadores da transformação social.

Compreendo que a educação do campo, a socioeconomia solidária e a agroecologia se constituem como processos. A processualidade é uma configuração importante da dialética histórica, como demonstra Pinto (1979), porque não se tem um ponto central, uma data certa e uma causa definitiva que possa ser acertadamente indicada como o começo ou fim da história. Ao contrário, há o encadeamento de relações que vão constituindo uma teia de significações estruturantes de contextos novos. Há a fluidez da correlação da ação e do pensar na qual ao mesmo tempo em que a construção ocorre a desconstrução. Afirma-se a complexidade entre partes diversas que configuram um mosaico amplo que é complementar e contraditório ao mesmo tempo.

Para apreender a diversidade de um sistema complexo, aceito a proposição de Caldart (2000) que afirma a "pedagogia do movimento" como um projeto que se assenta na perspectiva da construção, na proposição de fazer com as próprias mãos, de deslocar-se com os próprios pés e de ver com os próprios olhos. A ideia da construção é significativa porque retrata que nada está pronto e dado, mas que as relações educativas que são feitas no coletivo vão formando uma rede de significados que o grupo social vai assumindo, tornando-o seu projeto político e gnosiológico. A construção carrega a perspectiva do inacabamento e da abertura. A relação é fundamentalmente dialógica, isto é, aceita e requer a contradição entre projetos diferentes para se realizar a opção. O dialógico é a negação da linearidade, por que aceita que possam ocorrer avanços e recuos. O erro não é a fatalidade da punição moral, ao inverso, é a caminhada para o fazimento de um projeto social e educacional que tem como horizonte a configuração plural da sociedade.

Avanço para a segunda característica relevante: a pluralidade. Enquanto o projeto dominante é caracterizado pelo monocultural e pelo monolítico, a construção democrática popular configura-se como um campo social que produz os espaços e os tempos necessários às vozes das diversas manifestações e colorações culturais que formam as estruturas e as relações sociais. Compreendo que a afirmação da diversidade não é negadora da identidade. Aliás, defendo a tese que no Brasil ocorreu um processo de eliminação das identidades e, portanto das

diversidades. A homogeneização é um projeto sagaz que os grupos sociais dominantes empreendem para fazer acreditar na igualdade da existência. Esta igualdade não passa de uma formalização das relações existenciais. Marx (1986) já explicara que a classe dominante tem o propósito de fazer com que todas as classes sociais acreditam que o seu modo de pensar e de ser é universal, portanto aceitável por todos. É um universalismo que nega a possibilidade da alternativa.

O campo democrático popular afirma a pluralidade da existência. O Brasil é um país que se constituiu por culturas diversas. É neste sentido que se ilustra a riqueza cultural presente na historicidade da cultura camponesa, no jeito de ser e fazer dos negros e dos índios, no modo de viver do trabalhador migrante europeu pobre. A diversidade, que é constituinte do Brasil, deve ser a fonte gnosiológica que ilustra a sabedoria dos aprendentes na educação do campo. Neste sentido os movimentos sociais camponeses não admitem que a concepção latifundista de vida e de escola possa governar o país e afirmar que para lidar com a enxada o camponês não tenha necessidade das letras e se opte em não investir na escola para e do campo (PERIPOLl, 2004).

Distintamente, os movimentos sociais do campo afirmam o princípio da territorialidade, destacando a simbologia e o modo de vida dos grupos sociais camponeses. A vida se faz num determinado tempo e espaço, ela tem um lugar e uma história. A complexidade da cultura e da economia camponesa não é reduzível a um racionalismo abstrato e universalista e sequer é possível reduzi-la a dureza dos fatos. A territorialidade diz da crença, da religiosidade, da mística que movem à existência. Neste sentido, o campo é formado por parâmetros valorativos distintos dos da cidade. Em termos gnosiológicos, a educação do campo estabelece como fundamento a afirmação da simbologia própria do campo. A linguagem, as crenças, os costumes do campo fazem parte dos conteúdos que os aprendentes percebem e concebem como afirmativos. Na proposição da educação do campo não há uma relação anacrônica e de colonização da cidade em relação ao campo.

A perspectiva propositiva presente na territorialidade afirma a radicalidade da educação do campo, da socioeconomia solidária e da agroecologia. Estes processos só tem significado quando possuírem ações enraizadas, quando se colocam e nascem no seio da comunidade, na convivialidade da simbologia dos grupos sociais e das classes sociais populares. Não pode haver um estranhamento do projeto, no sentido de ser imposto, trazido por algum perito heróico.

Analiso que o diálogo entre diversos grupos sociais e sujeitos sociais gera as condições suficientes para a radicalidade necessária para a geração de uma consciência social emancipatória (BOFF, 2004).

A emancipação constitui-se numa atitude reflexiva e ativa que supera as ações simplesmente de resistência. A resistência é necessária, mas não suficiente. Para a concretização da economia camponesa faz-se mister a atitude política propositiva. Para tanto não basta a prática simples ou a teoria simples. A relação de resistência e de proposição requer a complementaridade da teoria e da prática. Afirmando num conceito mais completo, necessita e requer a práxis pedagógica, econômica, organizacional, política. A radicalidade emancipatória busca na reflexão, isto é, no encontro da teoria e da prática a trajetória que traduz o caminho do fazer e do pensar dos sujeitos sociais que resistem e propõem reunindo-se nos movimentos sociais para construir um novo modelo de desenvolvimento (MOLINA, 2004).

Destaco a quarta proposição estruturante: o protagonismo dos sujeitos sociais. Se a historicidade brasileira pode ser caracterizada dominantemente como paternalista, os movimentos sociais do campo constroem relações socioculturais que consolidam práticas sociais nas quais os sujeitos sociais assumem a responsabilidade de conduzir os rumos da sua história. O protagonismo é uma metodologia que faz nascer do seio da comunidade e dos grupos sociais as diretrizes e as opções a serem tomadas. Neste estilo de procedimento a decisão política está ligada às pessoas e as relações de poder são democráticas. O fluxo é horizontal e não verticalizado e hierarquizado. Preza-se pela participação, concebendo-a, como afirma Santos (2004) como um processo de aprendizagem.

O protagonismo social é um processo politizador. É uma atitude pedagógica que exercita a cidadania. É exigente no sentido da busca constante de respostas às questões que são problematizadas. O problema que é evidenciado é resultante das necessidades que o coletivo expressa e neste são construídas as proposições que devem corresponder aos anseios e à vontade da coletividade. Neste sentido, avalio com Morin (1996), o processo social e educacional terá pertinência, isto é, terá radicalidade e concreticidade quando vivenciada pelo grupo social. É lógico que o protagonismo é uma metodologia organizacional que se contrapõe a valores dominantes como o individualismo. Constitui-se, numa relação social que constrói uma contracultura, ela é contra-hegemônica. É preciso ficar claro, enquanto processo político o

protagonismo apresenta suas contradições. Portanto não é possível querer encontrar nele a pureza dos fatos, embora como princípio assim exista. Apesar de orientada pela pureza do princípio, a cotidianidade é concretamente política, isto é, as pessoas se orientam por valores e vontades contraditórias. Não é permitido fazer escolhas e interpretações ingênuas. A criticidade que está na raiz da historicidade deve guiar o olhar para compreender o sentido profundo do protagonismo. Neste sentido afiro que há uma dinâmica social que implica os sujeitos num constante construir e desconstruir.

O fazer e o pensar são históricos. Este é o quinto princípio. A historicidade que é afirmada pelos movimentos sociais é o reconhecimento que a consciência se constitui a partir da experiência e da existência concreta dos sujeitos em sociedade. A concreticidade é um conceito que Marx (1977) desenvolveu e diz da materialidade e da espiritualidade dos contextos socioculturais e econômicos. A experiência é a efetividade dos sujeitos que se relacionam e constroem sua vida num determinado tempo e espaço. Ora para fazer a educação do campo e a socioeconomia solidária haverá de ocorrer um mergulho na profundeza dos sentidos da existência dos grupos sociais.

A educação e a economia são contextualizadas. Conforme Morin (1986), a contextualização é a apreensão da complexidade das redes que são construídas pelos sujeitos sociais. É o reconhecimento da diversidade, dos gostos, dos gestos, das linguagens, das visões de mundo. Nega-se efetivamente a colonização cultural. As simbologias que são valoradas são aquelas que expressam o sentido profundo da existência das pessoas na convivência. Busca-se compreender o sentido a partir de dentro. Aqui quero fazer um destaque, o processo que estou desenhando não se fecha sobre si mesmo. É ao contrário um processo aberto que acolhe contribuições de fora. Estas, no entanto não podem ser imposições, senão relações dialógicas, através das quais se decide os rumos que serão tomados.

São nos contextos existenciais que os seres individualizados se percebem como sociais, que a consciência isolada se concebe como social. Os conhecimentos que são geridos nas relações historicizadas tornam-se saberes críticos, porque elucidam as contradições próprias da existência de sujeitos sociais que tem a experiência de viver em contextos de lutas sociais que enfrentam a visão de mundo configurada a partir das classes sociais. A crítica se dá quando da compreensão do sentido de visualizar o projeto social que está representado pela classe social

dominante e qual projeto social representa o protagonismo social dos sujeitos sociais camponeses. No nosso entender é exatamente a compreensão da contradição das classes sociais é que permite visualizar projetos sociais alternativos. É esta visão que faz os movimentos sociais camponeses proporem ações e princípios que não estejam em consonância com os projetos sociais dominantes, estabelecendo os parâmetros organizacionais de transcendência.

Para compreender melhor. A modernidade é um projeto burguês. É resultante da luta de classes que fez a burguesia derrotar os senhores feudais e todo arcabouço ideológico que sustentava sua visão de mundo. A burguesia para efetivar sua revolução não conquistou somente o comércio, a propriedade privada dos meios de produção, o poder do estado. Ela conquistou também a filosofia, a ética, a escola, a religião. Fundamentou um sistema filosófico que se alicerçou no império da razão, na centralidade do homem, na concepção universalista da existência. A revolução burguesa gestou e espalhou pelo universo um modo de ver que considera como verdadeira uma única forma de ser em família, na produção, no consumo. É um projeto antropológico que uniformaliza os sentimentos e os sentidos da vida e da morte. Há a afirmativa de uma logicidade unívoca, linear em busca da resposta correta e fechada: busca a certeza. Em termos de convivência humana afirma o mercado como valor universal, onde todos são iguais e através do qual as oportunidades são geradas e oferecidas a todos. O indivíduo é que deverá ser competente para alcançar as condições que são requeridas pelo mercado.

Ora se a modernidade é burguesa, o projeto social alternativo não poderá ser moderno. A construção social que reconhece um projeto social alternativo deverá ser a expressão da superação dos valores e das práticas sociais modernas. Não posso, por exemplo, acreditar no império da razão, embora esta faça parte do projeto alternativo. A razão é a afirmativa da filosofia e da ciência moderna. Ela implica num modelo de educação própria, que universalizou a formalização da lógica, que homogeneizou a racionalidade. Esta maneira de fazer educação não reconhece a diversidade. Então a educação que é afirmada pelos movimentos sociais camponeses é a que percebe as diferentes racionalidades, que anarquiza a lógica, que valoriza as racionalidades concretas, que problematiza e apreenda as diversidades de visões de mundo. O projeto alternativo não pode querer fazer crer num único deus, pior ainda, em ritmos e ritos uniformizados. As religiosidades são valorizadas. A visão antropocêntrica deve dar lugar para a visão que efetiva todas as formas solidárias de vida. O projeto alternativo é multicor e multivocal que formam redes de engrandecimentos, é humanizador.

A contradição social e histórica se expressa na negação da propriedade privada dos meios de produção como valor central. Na negação do mercado capitalista como forma exclusiva de intercâmbio humano. Para aprender as relações necessárias para a configuração da sociedade alternativa, a socioeconomia solidária e a agroecologia gestam e desenvolvem práticas sociais que são aprendizagens e que fundamentam princípios e pressupostos filosóficos e éticos que tem experimentado processos produtivos, de consumo e educativos que se assentam na coletividade, na reciprocidade, na complementaridade. A organização da produção se dá como meio para promover o bem viver. O princípio da responsabilidade é enfatizado. A construção é coletiva. A distribuição é para os que participam, e todos são convidados para participar.

Ilustro outro processo que expressa a contradição da sociedade moderna brasileira, e que os movimentos sociais do campo tem como propósito a sua destruição. É o antagonismo vivenciado entre a perspectiva camponesa e a latifundista. Ora, nós conhecemos a história do Brasil, como a terra fora aprisionada, tornada propriedade privada. Isto iniciou em 1500 quando os europeus, primeiro os portugueses, começaram a ocupar as terras livres habitadas pelos índios. A colonização tem a necessidade de aprisionar e enclausurar os livres que viviam nas terras - os índios. O colonizador queria riquezas, assim explorou a flora, a fauna e os minérios. Não sendo o suficiente, distribuiu as terras em sesmarias, escravizou índios e negros, plantou os canaviais e exportou açúcar. Em 1850 com a lei de terras garantiu que os negros e os migrantes não pudessem ter acesso à terra. Assim constituíram e garantiram os latifúndios e formaram o poder econômico e político, controlando as terras e o estado. Puderam encaminhar a partir da década de 60, conforme trabalho acadêmico que realizei (ZART, 2005) a modernização da agricultura. Nesta trajetória fica evidenciado que predomina o projeto ligado ao latifúndio, que tenta se transformar em empresa rural e apostar no agronegócio. A concepção de terra, de produção, de consumo, de organização é aquela ditada pela grande propriedade. É desta forma que o camponês é secundarizado. A cultura, a produção, a organização, a educação camponesa não são priorizadas nas ações e nas políticas do estado liberal brasileiro.

Na história brasileira, é a partir dos movimentos sociais do campo que ocorre uma valorização do modo de viver camponês. As lutas de resistência e de proposição, como demonstra Fernandes (2000) no Brasil são muitas. Somente a leitura oficial da história brasileira é que afirma que o povo brasileiro é passivo. Avalio que a história brasileira é o inverso. Quantas guerras os índios promoveram para não serem escravizados? O que são os movimentos

quilombolas no Brasil senão a afirmativa da liberdade e a construção de uma sociedade igualitária? O que foram as Ligas Camponesas no nordeste e o MASTER no sul do Brasil? O que são hoje os movimentos sociais do campo ligados à Via Campesina senão a construção de movimentos e de alternativas sociais, organizacionais e educacionais para a transformação da sociedade de exploração e de dominação?

6.3.2 Congruências Sociais e Epistemológicas

Visualizo que há um caminhar congruente de grupos sociais, organizações, entidades e movimentos que se ligam no propósito de formar uma eticidade que se fundamenta na sustentabilidade, na solidariedade, na cooperação. Vivemos, no coletivo dos movimentos sociais, um momento histórico fértil e profícuo, que com a mesma energia que o capitalismo globalizado promove as guerras, a miséria, a fome, a degradação ambiental, há em contradição a construção de projetos para a humanidade que se assentam na solidariedade planetária, que reconhecem as múltiplas culturas, que tem no respeito à natureza um valor fundamental, que constrói a cooperação contra a competição, que politiza em vez de alienar, que chama pela participação e pela proposição.

Ora para podermos desenvolver um projeto de sociedade diferenciada do projeto dominante são necessárias uma educação diferente e uma outra economia (CATTANI, 2003). É neste sentido que a educação do campo, a socioeconomia solidária e a agroecologia constroem seus referenciais. A educação do campo afirma a formação de sujeitos sociais que protagonizam a valorização da vida e dos símbolos do campo através de um contexto educativo humanizador. Propõe uma educação participativa e democratizadora na qual a comunidade se percebe como sujeito.

O projeto societal alternativo afirma uma economia alternativa (ZART, 2004). Uma economia que não se centra nas leis do mercado capitalista, mas que constrói com os grupos societais e com a comunidade modelos e processos que significam condições de trabalho, de renda, de convivência, de criatividade, de participação, de aprendizagem. A socioeconomia solidária se constrói a partir do respeito a identidade cultural dos grupos sociais, promove a inclusão dos jovens, das mulheres, dos idosos. Tem na sabedoria popular um começar provocador. Os processos formativos ocorrem na consonância e na sincronia dos desejos e das

necessidades manifestadas pelos grupos sociais. Estes são empoderados, devem tornar-se sujeitos construtores dos projetos. O princípio condutor é a autogestão, portanto uma contínua aprendizagem da democracia e do exercício da cidadania. A economia é exercitada na radicalidade do significado etimológico: a competência de saber normatizar e gestar a *oikos,* isto é, a casa terra que é co-habitada e que é concebida como viva e que precisa se respeitada. A terra não é um depósito de recursos que podem ser explorados ilimitadamente. Nesta relação o ser humano é concebido como um vivente criativo e solidário. Inferimos, estas possibilidades necessitam ser desenvolvidas.

Para a concretização de um projeto de sociedade sustentável e solidária compreendo que a educação do campo, a socioeconomia solidária e a agroecologia são proposições que têm em comum princípios éticos e filosóficos. Compartilham dos mesmos propósitos antropológicos e educacionais. Avalio que nas suas especificidades acentuadas, concentram-se com maior atenção em determinados métodos e/ou objetivos. A educação do campo tem na alfabetização, na escolarização, na formação de professores e de técnicos para o desenvolvimento integral do campo a sua principal atenção. A socioeconomia solidária tem na constituição de empreendimentos solidários, na comercialização, no crédito, na produção, no consumo, na constituição de redes de colaboração seu principal objeto. A agroecologia que [...] é uma nova abordagem da agricultura e do desenvolvimento agrícola, que construa sobre aspectos de conservação de recursos da agricultura tradicional local, enquanto, ao mesmo tempo, se exploram conhecimentos e métodos ecológicos modernos. Esta abordagem é configurada na ciência da agroecologia, que é definida como a aplicação de conceitos e princípios ecológicos no desenho e manejo de agroecossistemas. (GLIESSMAN, 2005, p. 54)

A interrelação e a apreensão como uma totalidade destas dimensões não será possível de compreensão e de exequibilidade se não houver formação. A cooperação na economia, a sustentabilidade na agroecologia são resultantes da práxis pedagógica vivenciada na cotidianidade, na escola, no empreendimento, na roça, na comunidade. Há a intersecção de campos epistemológicos e práticos que formam uma totalidade, para construir um projeto de comunidade e de sociedade que ao mesmo tempo tem na educação e na economia processos estruturantes.

Pode-se questionar: o que será a educação sem a economia? Será que formar professores, agrônomos, técnicos para o campo sem um projeto econômico irá alcançar seus objetivos de valoração da simbologia do campo? Não se cairá num vazio existencial e fazendo as pessoas desanimar, os jovens querendo migrar porque não percebem perspectivas para poderem ter uma vida com condições materiais que promova e possibilite o bem viver no campo? Por outro lado se pode questionar sobre um projeto de economia para o campo sem uma educação correspondente. Não se estará reproduzindo os preceitos latifundiários que afirmam que o camponês não precisa das letras? Ou, na mesma direção, não se dará para o campo os mesmos pressupostos econômicos que o projeto da modernização do campo propôs, reduzir a vida no campo à produção, implantando os princípios capitalistas de vivência? Não se manterá os homens e as mulheres do campo na condição de explorados, sem uma condição clara de uma educação politizadora e emancipadora?

Compreendo que a junção dialética da educação do campo, da socioeconomia solidária e da agroecologia para a promoção de um projeto social integral para o campo é condição necessária para conjugar as condições materiais e espirituais que configuram a totalidade do ser humano no seu ambiente: natural e cultural.

É necessário ainda fazer uma pergunta: como conseguir realizar este projeto? Destaco, quando afirmo um projeto de sociedade que envolve a complexidade própria dos fenômenos socioculturais, econômicos, políticos, ecológicos, não são possíveis conseguir resultados que incorporem a complexidade, através de processos simplificadores. Portanto, um projeto social e epistemológico somente é executável envolvendo grupos multidisciplinares, projetos epistemológicos transdisciplinares, equipes de gestão interinstitucionais. Mais amplamente, um projeto que assegura a totalidade somente é possível com a participação dos sujeitos sociais. A participação propositiva somente é possível através do exercício da democracia popular. Argumento que a construção da sociedade sustentável e solidária requer uma rede de iniciativas, de sujeitos, de movimentos, de instituições para configurar referenciais e práticas sociais solidárias. Esta iniciativa deve ser simultânea, a educação do campo, que promova uma pedagogia da cooperação, deve estar associada à economia que promova a solidariedade no contexto social e produtivo, deve estar conectada à agroecologia para apreender a ligação sistêmica dos fenômenos naturais e culturais. É a contextualização de um projeto que abranja a

complexidade que fará do espaço e do tempo do campo, o campo educativo, parafraseando Paulo Freire, quando afirma a cidade educativa.

CONCLUSÃO

Dimensões de Concreticidade na Construção do Projeto Social e Epistemológico

As dimensões de concreticidade são caminhos societais e epistemológicos que tornam plausíveis as práticas sociais ligadas a determinados grupos sociais, e nesta tese, aos camponeses e às camponesas. Compreendo que os processos sociais e de produção social do conhecimento analisados são movimentos concretos de construção de um projeto social alicerçado na educação do campo, na socioeconomia solidária, na agroecologia que englobam um conjunto de fenômenos que constituem um todo dos movimentos sociais do campo e que se traduzem em possibilidades a partir das práxis dos movimentos coletivos.

Para maior clareza deste processo apresento oito dimensões de concreticidade que decorrem das ações estruturantes e das práticas sociais dos movimentos sociais do campo.

a) Concreticidade espacial territorial: por esta compreendo a análise das lutas sociais para a conquista da territorialidade negada, é a caminhada resistente da constituição dos assentamentos camponeses. Foi o primeiro passo mobilizador dos homens e mulheres que sem terra se juntam, ocupam espaços, tornam-se visíveis. É a capacidade política coletivizada, que desvenda a "sociologia das ausências" e se torna um sujeito social coletivo, que ao emergir das estruturas sociais de subsunção, afirma um projeto social e se coloca em movimento para realizá-lo.

A disputa pelo território, que é mais do que a luta pela terra, porque engloba as relações de poder. Do poder de opressão, de perseguição, de prisão, de morte. Mas também do poder de emancipação, que é organizador e encorajador. Que reúne as pessoas, que coisificadas pela exploração e dominação, afirmam-se gente, e se fazem sujeitos na resistência e na proposição, desnudam o adversário e constituem identidades coletivas.

É pela via da constituição de novos territórios que percebi a configuração que os camponeses estabelecem com o espaço, a terra, na qual vivem e reconstruíram lugares da moradia, da produção, da escola, da comunidade, da igreja. A concreticidade espacial territorial tem como finalidade reconhecer as paisagens que são construídas pelos agentes sociais tanto em relação ao meio natural quanto ao cultural, ao econômico, ao político. A territorialidade busca compreender a identidade e a simbologia que se afirma e se refaz em espaços determinados.

É nos territórios conquistados que os camponeses estão construindo os assentamentos e neles inúmeras iniciativas de "trabalho associado", por meio de associações, cooperativas e grupos coletivos informais. Nestes territórios camponeses as experiências de agroecologia emergem da capacidade criativa de trabalhadores e trabalhadoras que tem princípios objetivos de defesa da produção sem agrotóxicos, do cuidado com o meio ambiente. Estes cenários constituintes estão da mesma forma configurados pelas ambiguidades das culturas dentre os camponeses dos que não convencidos das práticas e dos conhecimentos agroecológicos são aplicadores de produtos agroquímicos nas práticas do trabalho na roça, na pecuária. Os combates e debates ocorrem da mesma forma entre os camponeses na necessidade e possibilidade de superação das situações que limitam as organizações camponesas na construção de práticas que são avaliadas como de cooperação e de sustentabilidade.

b) Concreticidade sociopolítica: é a compreensão das diversidades culturais que formam os contextos dos grupos sociais camponeses para promover a organização dos interesses coletivos. A pesquisa de campo foi um processo de imersão, que buscou compreender nas atitudes, nas percepções e nas ações dos sujeitos sociais do campo os significados que são construídos para o estabelecimento de determinadas relações sociais e a confirmação ou contestação de estruturas sociais.

A concreticidade sociopolítica foi o contexto de verificação da participação ou do absenteísmo político, da problemática relativa à democracia e ao exercício da cidadania. É a necessária organização do movimento social do campo para conquistar a terra, de construir políticas públicas para a produção, para o crédito, para a educação. A ambiência da sociopolítica é a geração da cultura de participação, portanto da superação dos limites da cultura da espera, do apadrinhamento. É nesta caminhada que os movimentos sociais do campo tem grandes desafios, que provém ao mesmo tempo de dentro das organizações camponesas, porque estes foram educados na lei do silenciamento, e ainda, o enfrentamento das forças políticas externas, que desejam cooptar lideranças para projetos econômicos e culturais estranhos aos camponeses.

Mas os movimentos sociais do campo tem o ensejo claro da construção da justiça social e ambiental, economia da cooperação para promover o bem viver, ampliando redes sociais de colaboração e de solidariedade além dos espaços e territórios camponeses. É neste sentido que o movimento social está constantemente ativo na configuração de atividades ideopolíticas que

promovam a mobilização e a organização social, para manter coeso o ideário camponês e ampliar as conquistas nas diferentes lutas sociais. A dimensão sociopolítica é o desafio de construção de espaços e tempos de efetiva presença de homens e mulheres no processo decisório para o estabelecimento de ações e práticas sociais que promovam a cultura da autoorganização e da autogestão nos meios populares camponeses. A cultura política da autodeterminação é um desafio pedagógico que permanece instigante para as organizações camponesas. Destarte, que essa cultura é relacional a uma concepção e uma perspectiva de mais ampla de sociedade, os movimentos sociais do campo se desafiam na produção social de conhecimentos que para as práticas políticas de participação e de construção coletiva, tanto do movimento social, quanto de empreendimentos econômicos que possam ser avaliados como solidários quanto sustentáveis.

c) Concreticidade pedagógico-epistemológica: com a conquista da terra, emergem situações diversas que o movimento camponês necessita operacionalizar. Uma destas está ligada à educação e à formação das pessoas. A necessidade da educação brota dos primeiros acampamentos, quando as famílias em frentes de lutas sociais, sentem e decidem que as crianças devem ser educadas. A mobilização em torno da educação foi motivadora da presença das mulheres e dos homens sem terra para a construção dos espaços físicos das escolas, da constituição do pensamento pedagógico para a educação dos filhos e das filhas de Sem Terra. Qual a educação para a cultura e a economia camponesa, é uma questão que colocou em marcha os camponeses e as camponesas. Enfrentaram e propuseram para o Estado brasileiro políticas públicas. Desafiaram e provocam as universidades, não só para a formação da campesenia no ensino superior, mas na concepção sobre a ciência.

A concreticidade pedagógico-epistemológica se constitui para os movimentos sociais do campo em relações societais de aprendizagem de saberes necessários para a construção continuada de uma sociedade camponesa de cooperação, de cuidado com a natureza, do trabalho no campo, da gestão de empreendimentos coletivos. É a correlação de conhecimentos escolares e não escolares, do diálogo entre o que se aprende no fazer das atividades produtivas e o conhecimento escolar, que reproduz os legados do conhecimento científico e o resignifica para o contexto do campo.

Neste sentido as proposições pedagógicas e epistemológicas da educação do campo objetivam conectar a interpretação dos saberes existentes no campo e simultaneamente o

desenvolvimento, por isso a pesquisa, de conhecimentos que estejam relacionados com os princípios e os pressupostos das proposições que configuram a existência camponesa. É um perguntar problematizador dos conhecimentos visando estabelecer as relações entre o mundo vivido e o pensar-fazer do vivido, bem como a superação de situações gnosiológicas que limitam a cultura e a economia do campo.

d) Concreticidade científico-tecnológica: ao propor a construção de uma economia camponesa embasada na cooperação e na sustentabilidade, o movimento camponês evidenciou os limites inerentes aos conhecimentos científicos e tecnológicos hegemônicos. A constatação ocorre quando da compreensão objetiva e coletiva que a ciência e a tecnologia estão implicadas com projetos econômicos e de sociedade. Portanto não há neutralidade da ciência. Tanto que o projeto modernizador do campo brasileiro gerou o aumento da produtividade dos produtos agrícolas e causou a expulsão dos camponeses de suas terras, bem como a destruição dos solos, das florestas e das águas.

A ambivalência do projeto dominante de economia do campo é contestada pelos movimentos sociais do campo e, no lugar da ciência que produz o empobrecimento dos camponeses, das terras e das águas, a proposição é o desenvolvimento de conhecimentos científicos adequados para a economia camponesa. Ao efetivar esta proposição a campesenia coloca em ação um plano de formação que nasce com os princípios da educação do campo, se estendem para a matriz tecnológica da agroecologia e se complementam nos princípios da organização da cooperação com base na socioeconomia solidária. Neste sentido posso inferir que a 'ciência camponesa', que está em elaboração, tem ainda muitos desafios para a sua concreticidade ampla que abranjam as políticas públicas, as comunidades de pesquisadores e as práticas produtivas e organizacionais dos camponeses.

Um dos desafios tem como fundamento integrar os saberes populares e os acadêmicos, o desenvolvimento de conhecimentos e de tecnologias em conformidade com as ecoregiões e as culturas dos grupos sociais. O desafio epistemológico se amplia quando pensado na perspectiva da pesquisa-ação e da ecologia de saberes. Configura-se ainda num processo contínuo de construção e aprendizagem quando referido às tecnologias adequadas para o campo. Talvez aqui esteja o sentido para a construção das tecnologias sociais, como resultantes dos processos de

participação coletiva na geração, difusão, testagem e aprendizagem de tecnologias para o desenvolvimento solidário e sustentável do campo.

e) Concreticidade socioeconômica: a organização econômica dos assentamentos e da agricultura familiar camponesa, quando pensada nos fundamentos da socioeconomia solidária, configura a capacidade produtiva e distributiva dos bens materiais necessários para o desenvolvimento omnilateral do ser humano, da sociedade e da natureza. Representa neste sentido um processo de capacitação para a gestão coletiva dos meios de produção, do planejamento, das decisões, das avaliações e da distribuição.

Ao associar a economia camponesa e a socioeconomia solidária, ou a cooperação, os agentes sociais que propõem a construção deste complexo processo nos contextos do campo, tem a necessidade de compreender duas situações distintas, mas que avalio, bem avaliadas e conduzidas, são complementares. É preciso compreender que os camponeses tem a cultura tradicional de possuir a terra, como posse ou como propriedade. Esta é a razão primeira de entrar no movimento social e enfrentar situações adversas nas frentes de luta social. A terra para o camponês é antes de tudo um espaço de trabalho e de vida, uma unidade de produção e de consumo. Centra-se na organização primária do trabalho na estrutura da força de trabalho dos membros da família. A cultura do trabalho camponês é assentada nos tempos, nas possibilidades e nas necessidades da unidade familiar.

Quando da passagem associada da economia camponesa para a socioeconomia solidária a unidade familiar deixa de ser o centro do planejamento. A centralidade passa a ser o empreendimento econômico solidário, uma cooperativa por exemplo. A racionalidade, os tempos, os espaços, a cultura e a burocracia do empreendimento coletivo são distintos da coletividade familiar. A distinção entre as duas formas não representa a sua separação ou a sua inviabilidade. É necessário que no processo de constituição de empreendimentos econômicos coletivos nos contextos da cultura camponesa, haja uma síntese entre as duas culturas. A síntese deve ocorrer a partir das práticas sociais próprias dos camponeses, no entendimento dos sentidos amplos da economia de mercado, das necessidades de planejamento e de gestão coletivos, nas possibilidades de ampliação dos processos de trabalho e de geração de renda para as famílias do campo. No processo de síntese, a socioeconomia solidária é um complemento para a economia camponesa,

ou mais enfaticamente, é o processo de organização econômica que viabiliza a produção, o consumo e a comercialização do campo.

Além da questão da socioeconomia solidária, a economia camponesa é complementada com a proposição da matriz tecnológica que provém da agroecologia. É a apreensão da complexidade do contexto do campo que é interrelaciona a cultura dos camponeses com os ecossistemas e/ou os agroecossistemas. Neste sentido há a consideração tanto para compreender e explicar, quanto para organizar a produção de ambiências que por si só são sistemas complexos, a natureza e a cultura. A economia camponesa agroecológica associa e conecta as duas complexidades. Para apreender a complexidade os movimentos sociais do campo demandam a formação de pessoas que tenham a competência política e técnica para explicar e praticar a economia camponesa.

f) Concreticidade ecológica: a agroecologia demanda a compreensão e a apreensão das complexidades presentes nos ambientes naturais e culturais. Além de considerar os recursos naturais de determinado território, tem como finalidade a ação antrópica e seus impactos nos ecossistemas nos quais são construídas as sociedades humanas.

A concreticidade ecológica se fundamenta nas aprendizagens educacionais relativas ao meio ambiente, num sentido de reaprendizagem da relação cultura e natureza. A dimensão ecológica objetiva a dinâmica homeostática, portanto, de metodologias de desenvolvimento que implicam na conservação dos ambientes, dos recursos naturais e das diversidades culturais. Para a cultura e a economia camponesa a concreticidade ecológica é um grande desafio, principalmente quando são considerados os desdobramentos da modernização do campo, que gerou uma ambiência de destruição dos conhecimentos endógenos, em substituição aos conhecimentos dos pacotes tecnológicos.

g) Concreticidade cultural: as dinâmicas camponesas, organizadas a partir dos movimentos sociais, tem como desafio e objetivo a leitura, a compreensão e a incorporação dos saberes dos grupos sociais que se manifestam de diversas formas: na arte, na linguagem, na dança, no falar, no cultivar a terra, na religiosidade.

Os saberes próprios dos grupos sociais camponeses são o alicerce para a iniciação de aprendizagens que tenham congruência com a perspectiva de uma sociedade de cooperação e agroecológica. A dimensão cultural objetiva gestar e promover ações sociais e produtivas

significativas. Nesta dimensão, compreender a cultura dos camponeses é fundante para a estruturação e desenvolvimento da complexidade da economia camponesa. Ao propor o processo de cooperação é necessário apreender as percepções que os camponeses possuem. Para exemplificar indico o que constatei na pesquisa de campo. O conceito de cooperação entre os camponeses não é único. A heterogeneidade do conceito traduz a ambiência diversa em que as ações são realizadas. É em conformidade com o conhecimento existente e o que se objetiva alcançar que o projeto e os procedimentos devem ser organizados.

Considero que há para os camponeses uma concepção dominante de cooperação que expressão as formas sociais mais simples de convivialidade social. Compreendo por simples as que se identificam com as práticas sociais cotidianas, as que aproximam as pessoas pela vizinhança, parentesco, identidade ideológica e cultural. As práticas de cooperação simples são fundamentais e fundantes da cooperação que denomino de superior, ou a que exige um processo de institucionalização, com registro em cartórios, com uma burocracia rigorosamente organizada, com ações de intercâmbio com o mercado capitalista e com o Estado. Não expresso o superior e o simples como relações valorativas de mais ou menos importantes, mas pela relação que demandam conhecimentos mais apurados, quanto a capacidade de promover registros, montar planos de negócios, conduzir processos coletivos de planejamento, organizar a contabilidade, promover a formação dos participantes.

As demandas da cooperação superior são inerentes à socioeconomia solidária, que não nega as relações de cooperação simples, mas que reconhece que estas não são suficientes. Para tanto a economia camponesa, na perspectiva da socioeconomia solidária, demanda uma cultura de cooperação que necessita ser formada entre os camponeses. Quando os movimentos sociais do campo afirmam a necessidade da educação, desde a alfabetização ao ensino superiro, indicam dinâmicas sociais e epistemológicas que tem como processo estruturante a mobilização de pessoas para aprender conhecimentos organizadores dos complexos que configuram as ambiências culturais e econômicas do campo.

h) Concreticidade ética e filosófica: as práticas sociais da socioeconomia solidária, da agroecologia e da educação do campo definidas nas caminhadas dos movimentos sociais do campo têm forte influência e interferência nos grupos sociais camponeses, nas direções políticas, nas gestões públicas, na organização das ciências e da tecnologia. É por estas presenças que a

orientação para os participantes dos movimentos sociais, dos empreendimentos econômicos solidários, dos processos formativos nas universidades é clara em termos éticos e em termos das proposições e concepções filosóficas.

A concreticidade ética e filosófica é para os movimentos sociais do campo, a construção de referenciais que afirmam e consolidam pela práxis os valores da solidariedade, da cooperação, do cuidado com os agroecossistemas. Em temos filosóficos é a compreensão do ser humano que tem as possibilidades de construir uma sociedade solidária e que tem na natureza a relacionalidade suficiente para a promoção de um estilo de desenvolvimento sustentável.

Processos Societais e Epistemológicos da Organização Camponesa.

Analiso que os movimentos sociais do campo, quando da construção da educação, da socioeconomia solidária e da agroecologia estão num campo político de contradições culturais e socioeconômicas que traduzem referenciais diferenciados em termos de construção e consolidação de um projeto de vida no campo e mais amplamente uma perspectiva de sociedade. Neste sentido os sujeitos sociais implicados nos movimentos sociais do campo, nas redes de colaboração e de construção de referenciais educacionais e sociais têm experiências realizadas, que ao mesmo tempo demandam novas necessidades societais e filosóficas na constituição dos processos de organização social.

a) Mobilização e organização social: um dos principais reconhecimentos sociopolíticos da contemporaneidade é a ação dos movimentos sociais do campo enquanto um fenômeno mobilizador de indivíduos para aprendizagem e a prática da democracia participativa e propositiva. Sendo este aspecto de grande relevância social, acrescento a capacidade mobilizadora de competência social para a geração e o desenvolvimento de saberes em diversas áreas de conhecimento. Em conformidade com a finalidade do movimento social camponês, determinados saberes são destacados, quanto às competências coletivas de cooperação e de desenvolvimento da agricultura agroecológica. As perspectivas de dominação e exploração econômica e política são postos em dúvida. O uso de agrotóxicos e a monocultura são contestados e questionados para serem superados.

Esta perspectiva que é por sua natureza exigente, requer dos sujeitos sociais camponeses novos saberes e novas atitudes frente aos desafios de construção de alternativas societais e

epistemológicas. São buscadas metodologias que possam ser a expressão de ações sociais que se configuram pela participação, pela democracia, pela proposição e pela construção coletiva. Estes saberes não são apreendidos aprioristicamente, são resultantes das práxis sociais, epistemológicas, políticas. Vale ressaltar que os sujeitos sociais devem participar da mobilização e da organização social.

Diferencio os conceitos de mobilização e de organização social. A mobilização diz referência às competências ideopolíticas que agregam os indivíduos isolados e difusos em perspectivas e objetivos comuns. A ação mobilizadora direciona o pensar e o fazer para finalidades que significam a constituição de meios que expressam a vontade coletiva. Sob esta égide existe uma ética, uma ideia-força que se conjuga em agregadoras. Há uma intersecção de vontades, valores e ações particulares e coletivas.

A mobilização se constitui neste sentido uma força estruturante para a organização social. Ela é um requisito preliminar, principalmente quando se define que o processo é participativo e não unilateral. A organização social no meu entendimento é a institucionalização da vontade coletiva. É instituição na forma de organização social que dá corporeidade, continuidade, eficiência para a mobilização social. Esta sem a organização irá se esvair de forma rápida e socialmente frustrante. A organização é a competência que estabelece estruturas, metas, objetivos, regras, instrumentos, recursos, para a concretização dos desejos manifestados na mobilização. A organização é a realização, é a memória, é a referência, é a expressão concreta dos ideais abstratos.

A organização social a que estou me referindo na presente exposição é o movimento social camponês que promove a cooperação entre os sujeitos sociais e entre as entidades. A cooperação é a institucionalização mobilizadora de ideais que se concretizam de forma prática e visível. Ela está endereçada e é a expressão da vontade de um coletivo que diz através de princípios e normas morais como os sujeitos inter-relacionados devem se postar, quais são seus direitos e seus deveres. Como projetam e viabilizam valores como o econômico, o sociopolítico, o ecológico, o cultural, o espacial, o pedagógico-epistemológico, o científico-tecnológico. Enfim, a organização social é a competência de fazer acontecer os ideais mobilizados. Mais, enquanto instituição, parte da compreensão dos contextos nos quais ocorrem as práticas organizativas.

b) Educação solidária: de cooperação e sustentável: para efetivar a educação solidária, os movimentos sociais do campo, tem como visão a concepção ideológica e epistemológica hegemônica que se constitui a partir da ética da concorrência, da competitividade, do consumismo e do individualismo. Estes valores são o ideário da sociedade contemporânea que gerou milhões de excluídos pelo mundo, é fonte da fome, das guerras, do egoísmo, do racismo, do machismo, da exploração, da dominação. Há uma racionalidade dominante que tem no lucro a motivação da prática imediata, reducionista, linear e fragmentária. Esta é destruidora da bio e sociodiversidade. Agride o ambiente natural e cultural. Domina os seres humanos, os animais e as plantas. Tem na terra a fonte de riqueza, do poder, do privilegiamento. A proposição teórica que conecta as dimensões sociais, culturais e naturais está presente na obra de Wood (2006) que argumenta que para a atualidade do pensamento dialético histórico, as bandeiras dos movimentos sociais, quanto as manifestadas pelos camponeses, devem ser incorporadas nas agendas políticas e científicas, objetivando apreender a complexidade dos fenômenos sócio-históricos.

O movimento social camponês ao se contrapor ao conjunto de crenças e práticas sociais e políticas determinísticas, opõe-se a uma força torrencial que impera sobre mentes e corações. Mas aqui afirmo com Paulo Freire (2000) que "mudar é difícil, mas não impossível". Existe, portanto a possibilidade e esta é buscada e é construída. A educação solidária simboliza uma força mobilizadora de competências humanas que agregam saberes para cooperação, para a solidariedade, para a sustentabilidade.

Construo uma diferenciação entre estes conceitos. Compreendo a cooperação no campo da ação, isto é, põe em movimento os sujeitos e os grupos sociais. Esta é a base do fazer inter-relacional, isto é, com o outro. A alteridade neste sentido é um valor forte. A cooperação significa competências organizadas. Ela exige dinâmicas e didáticas que tenham como referência a agregação de sujeitos para a construção de finalidades comuns. Esta aprendizagem deve ter na psicologia, na antropologia, na filosofia, na sociologia, referenciais para a compreensão e a formação de atitudes emocionais e intelectuais que aceitam a perspectiva dialógica como o fundamento para construir a intersubjetividade comunicativa. É uma valorização do Outro-Eu (BUBER, 1987), portanto do saber falar e do saber ouvir. É uma atitude compromissada, responsável. É o compartilhar, é a compaixão. A cooperação é o fazimento exigente, que requer competências para a promoção do coletivo, porque a partir deste é que os indivíduos também se promovem.

A solidariedade está no campo da ética, na compreensão que uma sociedade solidária é algo sólido, vale dizer, que se assenta na autonomia dos grupos sociais, dentre os quais os camponeses. A autonomia não como ações isoladas, mas que se produzem na relação dialógica entre os sujeitos sociais. É o fazer-se mais, superando situações-limites de indivíduos historicamente dominados e explorados. A solidariedade não é sinônima de ações compensatórias e de caridades alienantes. A solidariedade é o processo social que se afirma como ação de consolidação de relações e organizações sociais que afirmam a reciprocidade, a intersubjetividade, a autonomia, a dialogicidade, o bem-viver social.

A sustentabilidade é um valor complementar. Há reciprocidade entre a solidariedade e a sustentabilidade e por isso da socioeconomia solidária e da agroecologia. Esta complexidade se direciona ao mesmo tempo para o campo sociocultural quanto o ambiental. A sustentabilidade sociocultural afirma a diversidade de grupos étnicos, linguísticos, religiosos. Ela promove o encontro, a inter-identitariedade, o reconhecimento do Outro na própria cultura do Eu.

A sustentabilidade ambiental, afirma a biodiversidade, a conservação dos ecossistemas, a proteção do planeta terra como um sistema frágil e que precisa de cuidados. Ela compreende também a ação antrópica, por isso de associação à sustentabilidade sociocultural, configurando um todo inter-relacional. É nesta direção que vamos para o campo da ecologia. Não se procura compreender somente uma parcela do sistema, mas as relações que se estabelecem.

c) Promoção social dos sujeitos e dos grupos sociais: o pressuposto da promoção social afirma a necessidade de ultrapassarmos a ideia tão presente e vivida pelo assistencialismo. Muitas práticas embasam-se em atitudes morais, políticas, econômicas, que geram a dependência, a pobreza, o ser menos, autodepreciação. É na verdade a reafirmação das estruturas sociais desiguais e excludentes. A promoção social se assenta na conquista, na participação ativa e efetiva enquanto agentes e sujeitos sociais.

A promoção social é a elevação dos sujeitos e dos grupos sociais camponeses, é a construção de meios para a autonomia, para a definição de objetivos e metas que se sustentam na maioridade dos sujeitos e dos grupos sociais, portanto, no conceito de responsabilidade, de criticidade, de criatividade e da participação.

d) Desenvolvimento tecnológico: a tecnologia é vista como um saber-fazer que é construído a partir e com a participação dos sujeitos sociais. Não é, portanto algo estranho, que

vem de fora e é imposto, sem questionamento, sem a compreensão. Mas torna-se um processo bidirecional. Os atores sociais possuem conhecimentos que são apreendidos e compartilhados com o grupo social. Os conhecimentos, que são sociais, quando provém dos organismos de assistência ou das técnicas deverão ser registrados, questionados, difundidos pelo grupo social, fazendo deste conhecimento algo próprio.

É neste sentido que afirmo o conceito de desenvolvimento tecnológico. Este é um processo de interação contínua entre os conhecimentos científicos e ordinários. Dos conhecimentos próprios dos camponeses com os conhecimentos produzidos nos espaços das universidades. Há, portanto uma aprendizagem que faz valer a experiência, feita e refletida como produtora de novos saberes e a sua socialização representa a recriação do próprio conhecimento, ou mais próximo, a construção de uma cultura científica adequada para o desenvolvimento da economia camponesa.

Há neste direcionamento um aprender que tem a organização e o empreendorismo como base constitucional. A tecnologia está enraizada, portanto plantada em bases organizacionais sólidas, ela é uma tecnologia social (BOCAYUVA; VARANDA, 2009), porque empreendida e desenvolvida não de maneira desconexa, mas que se produzida em bases organizacionais a partir dos quais consolida conhecimentos emancipatórios dos sujeitos e dos grupos sociais.

e) Sistemas de crédito solidário: para a viabilização e a sustentação econômica dos empreendimentos solidários faz-se mister a consolidação de um sistema de crédito que proporcione o acesso e a renovação do crédito financeiro e operacional para a funcionalidade dos empreendimentos e das iniciativas econômicas e financeiras dos indivíduos. O sistema creditício necessita se construir como um meio para alavancar os sistemas de produção e de consumo, fontes geradoras de trabalho e renda. O crédito é uma metodologia que deposita no sujeito e no empreendimento solidário as possibilidades para o seu desenvolvimento. A burocracia, as taxas de juros e de serviços não podem se constituir no fator limitador do desenvolvimento econômico e social do empreendorismo. É por isso uma forma de facilitação para aquisição, manutenção e ampliação de trabalho e renda, tendo como consequência a promoção da justiça social.

f) Processos produtivos solidários e sustentáveis: constituem-se na capacidade organizativa para a geração e distribuição de renda. Alicerçam-se em redes produtivas que tem a produção organizada em gestões compartilhadas seu principal eixo. A sustentabilidade

socioambiental constitui-se em fundamento ético para o estabelecimento de parâmetros avaliativos para as práticas de produção e consumo. Esta assertiva nos traz como corolário a opção por critérios e por bens materiais e imateriais que tenham como registro o respeito pelo ser humano e pela natureza. A busca constante é a construção de valores sociais e políticos que tenham como referência o intercâmbio que promove o consumo responsável, a solidariedade e a sustentabilidade. Como instrumento para a efetivação destes processos os empreendimentos e as redes solidárias são a expressão para a realização da socioeconomia solidária.

g) Industrialização cooperativa: constitui-se na competência organizativa promovida para a geração de produtos que significam a ampliação da capacidade de geração de renda e de trabalho num contexto ampliado de desenvolvimento integrado local. O processo cooperativo aplicado na industrialização é a possibilidade instalada de aprendizagem de metodologias de autogestão que tem no planejamento e na politecnia dos cooperantes, ações efetivas de participação e de empoderamento no micro espaço da indústria. Esta aprendizagem associa-se a uma capacitação contínua para a cooperação qualificada e do desenvolvimento dos indivíduos como sujeitos sociais e do exercício da cidadania nas relações intersubjetivas constituindo-se o chão da fábrica um território sócio-educativo para a superação de conflitos e o estabelecimento de diálogos entre os sujeitos participantes.

h) Comercialização - consumo solidário e sustentável: o estabelecimento do comércio em bases solidárias e sustentáveis representa uma atitude ética que promove o desenvolvimento local relacionado à dimensões múltiplas, quanto a justiça social, a inclusão social, a capacidade organizativa. Constitui-se como uma prática social que simboliza uma escolha entre um produto que esteja vinculado a processos produtivos que se centram na exploração e na dominação, ou na opção por um produto que é resultante de metodologias que se constituem na fundamentação para o desenvolvimento de relações sócio-produtivas, cognitivas, afetivas e políticas que têm a marca, o selo da promoção da equidade social, econômica, política e a homeostase ecológica.

O consumo solidário e sustentável é o estabelecimento de redes de trocas, expressas em lojas especializadas em produtos solidários e sustentáveis. É a promoção da inclusão social a partir da escolha não de uma coisa, um objeto, mas de uma objetividade que é a representação de modos e processos societais.

i) Redes de trabalho, cooperação e articulação: é o estabelecimento de trocas não somente de produtos, mas principalmente de experiências, de metodologias, de conhecimentos, de tecnologias sociais que são gestadas e desenvolvidas pelas diversas organizações, movimentos e grupos sociais. É a evidenciação do protagonismo de sujeitos sócio-históricos conjugados em torno de ideais emancipatórios que alicerçam e concretizam procedimentos colaborativos e cooperativos. O intercâmbio é a complementação das exigências históricas distintas, feitas em lugares e tempos, com possibilidades e dificuldades diferenciadas e até desiguais. As redes são as competências de interconexão entre módulos que podem situar-se perto e distantes geograficamente, mas que se interligam pelos ideais, pelos programas, pelos projetos. As redes de intercâmbio simbolizam o entrelaçamento que supera o isolamento e gesta a perspectiva coletiva de invenção do inédito-viável.

Da relação da Universidade e dos Movimentos Sociais do Campo.

A relação da universidade e dos movimentos sociais do campo, que analisei, na perspectiva da produção social do conhecimento se caracteriza por algumas configurações: a) é um saber dialógico; b) é um campo dialético-histórico; c) é a configuração de possibilidades; d) é a construção social da realidade; e) é uma dimensão sociofilosófica; f) é um espaço político-participativo.

Para compreender exponho o sentido de cada uma destas dimensões.

A primeira, o saber dialógico, é ao mesmo tempo o encontro-desencontro de sujeitos sociais e de saberes. A dialógica na construção de Freire (1983) é compreendida como processo de interação de sujeitos sociais, que com suas vontades, interesses e conhecimentos, colocam-se no mesmo lugar, expressam suas intenções, ouvem as vozes dos outros e refazem seus saberes. Há a interrelação das subjetividades, formando um campo complexo de lógicas que necessitam ser compreendidas e reconstruídas. A complexidade dialógica implica o conflito de ideias e de proposições, porque é o encontro de pessoas. O conflito que evidencia as ambiguidades, as controvérsias, as ignorâncias e os mal-entendidos próprios de construções sociais abertas e participativas e o processo de reconstrução dos saberes e dos sentidos pelos sujeitos implicados.

A dialogicidade conforme Morin (2001) é o encontro de saberes e culturas distintas. Neste sentido a cultura das ciências humano-sociais, das ciências da natureza e da lógica formal,

formam uma complexidade de conhecimentos, que ao serem apreendidos em suas partes, há a possibilidade de compreender a totalidade das relações que desenham os contextos epistemológicos. A dialógica complexa rompe com a linearidade das ciências e inclui as dinâmicas de apreensão dos movimentos de fluxo e refluxo, de construção e reconstrução, de ir e voltar, de fazer e refazer, de avançar e recuar.

Avalio que o CAMOSC se constituiu num espaço em que sujeitos sociais se encontraram. Sujeitos sociais do campo, dos movimentos sociais do campo, da universidade. Foi no encontro que houve a possibilidade da construção de projetos, de meios e de estratégias para a efetividade da presença campesina na universidade. O encontro construtivo e reconstrutivo dos sujeitos teve a necessidade de evidenciar as lógicas, as vontades, as condições da universidade e dos movimentos sociais do campo. Para executar um projeto especial de formação na universidade é necessário conhecer seu arcabouço normativo, seu espírito político e suas concepções epistemológicas.

O desafio da epistemologia é conseguir evidenciar qual ciência predomina na universidade e qual ciência é necessária para o desenvolvimento do contexto social para o qual o conhecimento se direciona. Na análise feita, a especificidade é a economia camponesa, construída a partir das lutas sociais do campo. Ao ser criado a ambiência de diálogo na universidade, os sujeitos sociais do campo, propuseram a necessidade de uma ciência que fosse adequada para os camponeses. Rompe-se assim com a visão que a ciência é neutra, universal. A ciência começa a ser interessada, concreta. Que ciência é esta?

Esta questão esteve presente desde o momento dos primeiros diálogos na universidade para a realização do curso. Será que a universidade terá a capacidade política e epistemológica de desenvolver a ciência adequada ao campo? A primeira resposta a esta dúvida, que era mais evidente era a de negação à ciência que impulsionou a modernização do campo brasileiro. A clareza da negação está na avaliação de que este é um conhecimento que expulsou os camponeses do campo, é degradador do meio ambiente, concentrador de terras e de capitais. Mas qual é a outra matriz, ou paradigma de ciência, que possa ser avaliada como adequada? A resposta foi construída ao longo de um processo de dúvidas, incertezas, controvérsias e conflitos. Os conflitos não se davam entre os que são da universidade e os que são dos movimentos sociais do campo. A

conflitualidade dialógica, portanto construtiva, ocorria entre os sujeitos e entre as diferentes lógicas e neste processo da reconstrução dos saberes.

Para poder definir uma direção alguns parâmetros foram delimitados. Os movimentos sociais do campo demonstraram as experiências pedagógicas, gnosiológicas e políticas construídas ao longo das lutas pela educação do campo. Estes conhecimentos foram levados para dentro da universidade. Ao mesmo tempo os conhecimentos de pesquisadores e professores da universidade foram evidenciados. Nestas multidireções e debates foram definidas como base para a construção do projeto político pedagógico a agroecologia e a socioeconomia solidária como bases epistemológicas estruturantes do processo formativo.

Esta decisão teve implicações para a universidade. Na perspectiva apresentada por Santos (2005a) com o conceito de "ecologia dos saberes" avalio que a presença organizada e coletiva, tanto física e quanto epistemológica dos camponeses na universidade é uma razão causadora de dúvidas e de incertezas. Alguns sujeitos da universidade se perguntam, mas as pesquisas que fiz agora não valem mais? Agora são os camponeses que definem o que é a ciência? A ecologia dos saberes, que é este movimento que leva os conhecimentos não universitários para dentro da universidade, é uma dinâmica desafiadora de atitudes políticas e epistemológicas. Por esta razão não é um movimento tranquilo, mas caracterizado pelo conflito. O conflito que é aprendente e que é aberto.

A partir do curso que analisei, compreendo que a ecologia dos saberes é possível de acontecer quando os sujeitos sociais, que não os universitários, estiverem organizados e tiverem clareza dos seus objetivos e das suas proposições. Foi isto que ocorreu com os movimentos socais do campo quando da construção do CAMOSC. Mas a relação inversa também ocorre, ao tempo em que propõem, os movimentos sociais do campo são desafiados nas suas concepções e práticas. São levados a compreender o que é a universidade como instituição que possui suas mazelas e seus ritos. Ao mesmo tempo em que desafiam a universidade a se perguntar sobre a ciência que ensina e produz, para quem e para que o conhecimento universitário?

Decorre destas questões o sentido da "pesquisa-ação", ou deste movimento que Santos (2005a) define como o processo de democratização da produção do conhecimento. Compreendo que no CAMOSC a metodologia e a epistemologia se direcionaram para produção social do conhecimento. Não concluo de forma apressada que esta se realizou na sua completude.

Inversamente, foi razão de conflitos epistemológicos, mas de reconstruções, que trabalhou com as estruturas mentais dos sujeitos tanto da universidade quanto dos movimentos sociais. Mais do que resultados fabulosos, a experiência do curso evidenciou metodologias necessárias e possíveis para a concretização de projetos societais e epistemológicas adequados para o desenvolvimento da economia camponesa.

A segunda é o campo dialético-histórico. Compreendo que esta evidencia as contradições históricas de exploração e de exclusão social dos camponeses de seus direitos de educar-se e dos processos socioprodutivos que possibilitam a reprodução social da existência. Por outro lado a dimensão dialética evidencia a construção de referencias para promover os caminhos da emancipação dos camponeses.

O par dialético, dominação-emancipação, é parte integrante do mesmo processo social. Ao lidar com o conceito de classe social, os movimentos sociais do campo, não somente evidenciam que os sujeitos sociais do campo são diversos na constituição cultural, mas estão subordinados a uma estrutura social de desigualdade social. Este conhecimento gera atitudes e procedimentos que colocam os sujeitos sociais dos movimentos sociais na evidência da construção de uma realidade social que tem como projeção a superação das desigualdades sociais. É nestes termos que a agroecologia e a socioeconomia solidária são definidas como estratégias de conhecimento e de organização social. Por estas vias têm-se as possibilidades de gerar uma consciência coletiva de produção e de organização que fundamentam valores éticos como a solidariedade, a cooperação, o cuidado com o meio ambiente.

Para os camponeses organizados, o complexo dos valores e das práticas sociais agroecológicos e de cooperação traduzem as capacidades de interação e de criação de novas subjetividades, além de representar as possibilidades da geração de novos contextos de objetivação, isto é, da concretização de processos e de organização societais e epistemológicos que constituam as relações de cooperação e de sustentabilidade.

A terceira dimensão é a configuração de possibilidades. As possibilidades demonstram o caminho de construções coletivas que formam cenários que expressam o desejo de sujeitos sociais que se movimentam, se organizam e constroem proposições. Quando os camponeses vão para a universidade é para afirmar a sua existência, enquanto modo de vida e de produção. É a

busca de um conhecimento que substancia a defesa do projeto camponês que é inovador das condições materiais e culturais.

É um conhecimento pluriversitário (SANTOS, 2005a) que incorpora e se constitui por lógicas distintas, mas não necessariamente antagônicas. A ambiência de aprendizagem é a conjugação, sem ser a fusão, dos conhecimentos que provém das experiências dos camponeses com os conhecimentos científicos. O encontro dialógico entre os diferentes conhecimentos carrega a possibilidade da constituição de uma cultura científica que representa a adequação social do conhecimento. No CAMOSC a adoção da pesquisa-ação como processo formador se constituiu numa caminhada epistemológica de interrelação de saberes que foram se reconstituindo continuamente.

O conhecimento pluriversitário

> é um conhecimento contextual na medida em que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que pode ser dada. Como esta aplicação ocorre extra-muros, a iniciativa de formulação dos problemas que se pretende resolver e a determinação dos critérios da relevância destes é o resultado de uma partilha entre pesquisadores e utilizadores (SANTOS, 2005a, P. 41).

A quarta é a construção social da realidade que é a interação de sujeitos sociais, que a partir dos contextos sociais concretos da cultura e da economia definem ações políticas e educacionais para afirmar a sua existência. É neste sentido que os movimentos sociais do campo alicerçam um projeto de busca do conhecimento científico, como uma base de compreensão dos processos de construção da realidade social, que se apresenta ao mesmo tempo como espaço de dominação e exploração, quanto as possibilidades de emancipação.

A questão para os sujeitos sociais do campo é em qual projeto e como se inserem para construir socialmente, e mais enfático coletivamente, o projeto social que se constitui pelas condições materiais e culturais de solidariedade. A opção é pela desconstrução de valores como o individualismo e a construção de práticas sociais de cooperação. Para tanto é necessário compreender que relações sociais são as que existem e quais relações sociais são possíveis a serem construídas. A ciência é acompanhada pela consciência social, e esta compreendida como o conhecimento socialmente construído e que representa a opção ética e estética de determinadas relações sociais e de conhecimento.

As questões sociofilosóficas é a quinta dimensão. Nestas aparecem e são questionadas as percepções de mundo e as práticas sociais dos próprios camponeses. A partir da compreensão dos

significados cotidianos os movimentos sociais do campo se desafiam na reconstrução das primeiras percepções para transformá-las no conjunto de concepções, isto é, conhecimentos embasados em bases científicas e filosóficas. A ciência e a filosofia não são compreendidas como conhecimentos puros, mas alicerçados em realidades concretas respondem às condições concretas dos camponeses em termos econômicos, culturais, educacionais. A dimensão sociofilosófica é, portanto orientadora ao mesmo tempo da crítica a ser feita à realidade social existente, quanto fundante da perspectiva de construção social da realidade.

Por espaço político-participativo compreendo a junção da análise e da inserção, da crítica e da proposição, da aprendizagem individual e coletiva, do compromisso com a reconstrução social, do processo de autoorganização e autogestão do coletivo. Os camponeses em movimento se propõem esta aprendizagem, superar os limites históricos do silenciamento, da quietude, dos medos, para criar as ambiências da cultura da participação, do diálogo crítico e propositivo, da inserção compromissada, das possibilidades de autonomia e do autoorganização. A cultura da liberdade coletiva, é uma cultura a ser aprendida na formação da cultura brasileira, portanto, além das convivialidades camponesas.

Por fim a produção social do conhecimento é um complexo que engloba as dimensões da dialogicidade, da dialética histórica, das possibilidades, do pluriversitário, da construção social da realidade, da sociofilosofia, do político-participativo. O CAMOSC foi uma experiência concreta da produção social do conhecimento, não perfeita, mas histórica, e por isso um espaço de aprendizagem, que mais do que encerrar uma pesquisa, evidencia que muito ainda há que ser feito e aprendido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDALLA, Maurício. **O Princípio da Cooperação em Busca de uma Nova Racionalidade.** São Paulo: Paulus, 2002.

ADAMS, Telmo. **Educação e Economia Popular Solidária**: mediações pedagógicas do trabalho associado. Aparecida/SP: Ideias e Letras, 2010.

ALMEIDA, Rosemeire. **(Re)criação do Campesinato, Identidade e Distinção**: a luta pela terra e o *habitus* de classe. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

ALTIERI, Miguel. **Agroecologia**: bases científicas para uma agricultura sustentável. Guaíba: Agropecuária, 2002.

ANDALOUSSI, Khalid El. **Pesquisas-Ações:** ciências, desenvolvimento, democracia. Trad. Michel Thiollent. São Carlos: Edufscar, 2004.

APPLE, Michel W. **Ideologia e Currículo**. Trad. Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, Michel W. e BURAS, Kristen L. **Currículo, Poder e Lutas Educacionais**: com a palavra os subalternos. Trad. Ronaldo Catado Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ARROYO, João Cláudio Tupinambá e SCHUCH, Flávio Camargo. **Economia Popular e Solidária**: **a alavanca para um desenvolvimento sustentável**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano (Orgs.). **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 1999. Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 2.

ARRUDA, Marcos**. Humanizar o infra-humano**: a formação do ser humano integral: homo evolutivo, práxis e economia solidária. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.

ARRUDA, Marcos. **Tornar Real o Possível:** a formação do ser humano integral, economia solidária, desenvolvimento e o futuro do trabalho. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006.

BARBEIR, René. **A Pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e Educação Popular:** a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. Brasília: Líber Livro, 2008.

BENJAMIM, César; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Projeto Popular e Escolas do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2000. Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 3.

BERGER, Peter L. e LUCKMANN, Thomas. **A Construção Social da Realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Trad. Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.

BETANHO, Cristiane, EID, Farid e OLIVEIRA, Rosaura M. C. Economia Solidária e Marketing no Cooperativismo de Reforma Agrária: um estudo com educandos do ITERRA. In. ZART, Laudemir Luiz (et al.). **Educação e Socioeconomia Solidária**: paradigmas de conhecimento e de sociedade. Cáceres, Editora Unemat, 2004. Pg. 121–138.

BLOCH, Ernst. **O Princípio Esperança** (Vol. I). Trad. Nélio Schneider. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

BOCAYUVA, Pedro Claudio Cunca. **As Metamorfoses do Trabalho e da Cooperação Produtiva:** a economia popular e solidária na perspectiva da nova centralidade do trabalho. Rio de Janeiro: FASE: 2007.

BOCAYUVA, Pedro Claudio Cunca e VARANDA, Ana Paula de Moura. **Tecnologia Social, Economia Solidária e Políticas Públicas.** Rio de Janeiro: FASE: IPPUR, UFRJ, 2009.

BOFF, Leonardo**. Ecologia:** grito da terra, grito dos pobres. São Paulo: Ática, 2000.

BOFF, Leonir Amantino. A Educação de jovens e Adultos do Campo: elementos para uma educação inclusiva e solidária. In: ZART, Laudemir Luiz. **Educação e Socioeconomia Solidária: paradigmas de conhecimento e de sociedade.** Cáceres/MT: Editora UNEMAT, 2004.

BONFIM, Gilson Aparecido. **Educação e Formação dos Camponeses Assentados na Comunidade Terra Viva:** análise de práticas sociais e produtivas para o desenvolvimento da agroecologia e da socioeconomia solidária (Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação). Cáceres/MT: UNEMAT, 2010.

BORDA, Orlando Fals. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In.: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. Trad. Mariza Corrêa. Campinas/SP: Papirus, 1996.

BOURDIEU, Pierre. O Campo Científico. Trad. Paula Montero. In. ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Editora Ática, 1994.

BRASIL: MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO (MDA). INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA (INCRA). PROGRAMA NACINAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA (PRONERA). **MANUAL DE OPERAÇÕES**. Brasília: abril de 2004.

BRASIL: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE (SECAD/MEC). **CADERNO SECAD 2.** Brasília: março de 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação como Cultura**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e Capital Monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. Trad. Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro, 1987.

BUARQUE, Cristóvão. **A Revolução da Esquerda e a Invenção do Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

BUBER, Martin. **Sobre Comunidade**. Trad. Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Editora Perspectiva, 1987.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo em Movimento: formação de educadoras e educadores no MST**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In.: KOLLING, Edgar Jorge, CERIOLI, Paulo Ricardo e CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 1999. Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 4.

CAMINI, Isabela. **Escola Itinerante: na fronteira de uma nova escola**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

CATTANI, Antonio David (org.). **A Outra Economia**. Porto Alegre: Veraz Editores, 2003.

CAPRA, Fritjof. **A Teia da Vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. Trad. Newton Roberval Eichemberg. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 1996.

CAPORAL, Francisco Roberto. Costabeber, José Antonio. **Agroecologia e Extensão rural:** contribuições para a promoção do desenvolvimento rural sustentável. Brasília: MDA/SAF/DATER/IICA, 2004**.**

CAPORAL, Francisco Roberto; COSTABEBER, José Antônio. Agroecologia: aproximando conceitos com a noção de sustentabilidade. In. RUSCHEEINSKY, Aloísio. **Sustentabilidade:** uma paixão em movimento. Porto Alegre: Sulina, 2004.

CARVALHO, Horácio Martins de. **O Campesinato no Século XXI:** possibilidades e condicionamentos do desenvolvimento do campesinato no Brasil. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

CASTELLS, Manuel. **O poder da Identidade.** Trad. Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CEEPATEC. **Projeto de Construção do Centro de Formação, Capacitação, Cultura, Estudo e Pesquisa dos Trabalhadores e Trabalhadoras Eldorado dos Carajás.** Nova Andradina/MS: CEEPATEC, 2007.

CHAYANOV, Alexander V. **La Organización de la Unidad Económica Campesina.** Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 1985.

CHESNAIS, François. **A Mundialização do Capital**. Trad. Silvana Finzi Foá. São Paulo: Yamã, 1996.

CORRAGIO, José Luis. **Desenvolvimento Humano e Educação:** o papel das ONGs latinoamericanas na iniciativa da educação para todos. São Paulo: Cortez, 1999.

COSTA, Francisco Xavier Pereira da [et al]. **Incubação de Empreendimento Solidário Popular**: fragmentos teóricos. João Pessoa, 2006.

D´AMBRÓSIO, Ubiratan. **Transdisciplinaridade**. São Paulo: Palas Athena, 1997.

DAGNINO, Renato. **Ciência e Tecnologia no Brasil:** o processo decisório e a comunidade de pesquisa. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2007.

DAGNINO, Renato. A Relação Pesquisa-Produção: em busca de um enfoque alternativo. In.: SANTOS, Lucy e outros: **Ciência, Tecnologia e Sociedade: o desafio da interação**. Londrina/PR: IAPAR, 2004.

DAGNINO, Renato. **Neutralidade da Ciência e Determinismo Tecnológico**: um debate sobre a tecnociência. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2008.

DEMO, Pedro. **Pobreza Política**. Campinas/SP: Autores Associados, 1996.

DIONNE, Hugues. **A Pesquisa-ação para o Desenvolvimento Local**. Trad. Michel Thiollent. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

DUSSEL, Enrique. **20 Teses de Política**. Trad. Rodrigo Rodrigues. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

DIREÇÃO POLÍTICA DO CEAGRO. **Estruturação CEAGRO - Extensão Vila Velha**. Rio Bonito do Iguaçu/PR, 2004.

Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná e Centro de Desenvolvimento Sustentável e Capacitação em Agroecologia. **Plano do Curso Técnico em Agroecologia – ensino médio, Turma 4 (integrado).** Curitiba - Cantagalo, 2006. 42 p.

FAORO, Raymundo. **Os Donos do Poder**. Porto Alegre: Globo, 1958.

FEYRABEND, Paul. **Contra o Método**. Trad. Cezar Augusto Mortani. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Formação do MST no Brasil**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **O MST e a Pesquisa.** In: Articulação de Pesquisadores do MST e Coletivo Político Pedagógico do Instituto Josué de Castro. Veranópolis/RS: Cadernos do ITERRA, Ano I, nº 3, 2001.

FERNANDES, Florestan. **Sociedade de Classes e Subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Educação e Pesquisa, V. 31, n.3 p. 483-502, set./dez., 2005.

FREENBERG, Andrew. **A Filosofia da Tecnologia numa Encruzilhada**. Trad. Newton Ramos de Oliveira. http://www-rohan.sdsu.edu/faculty/feenberg, (acessado em 26/05/2008).

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação. São Paulo: Centauro, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Trad. Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Trad. Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FURTADO, Celso. **Formação Econômica do Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1995.

GAIGER, Luiz Inácio (Org.). **Sentidos e Experiências da Economia Solidária no Brasil**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e Entender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS.** Trad. Thierry de Burhhgrave. Petrópolis, RJ: Vozes, Paris: AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural, 2007.

GIROUX, Henry A. **Os Professores como Intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed Editora, 1997.

GITAHY, Leda. **Ecologia de Saberes**: na direção de um novo paradigma científico? Campinas: Jornal da UNICAMP, 29 de setembro a 5 de outubro, 2008.

GLIESSMAN, Stephen R. **Agroecologia:** processos ecológicos em agricultura sustentável. Editora da UFRGS, 2005.

GUZMÁN, Eduardo Sevilla e Molina, Manuel Gonzáles de. **Sobre a Evolução do Conceito de Campesinato.** São Paulo: Expressão Popular, 2005.

GUTIERREZ, Francisco e PRADO, Cruz. **Ecopedagogia e Cidadania Planetária**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GOHN, Maria da Glória. **Novas Teorias dos Movimentos Sociais.** São Paulo: Edições Loyola, 2008.

GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos Movimentos Sociais:** paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

GUTIÉRREZ, Francisco e PRADO, Cruz. **Ecopedagogia e Cidadania Planetária**. Trad. Sandra Trabucco. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

HAM, Christopher e HILL, Michael. **O Processo de Elaboração de Políticas no Estado Capitalismo Moderno.** Trad. Renato Dagnino. Título do Original: The Policy in The Modern Capitalist State. Londres: Harvester Wheatsheaf, 1993.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História.** Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

HERRERA, Amílcar et al. **Las Nuevas Tecnologías y el Futuro de América Latina**: riesgo e oportunidad. México/DF: Siglo Veintiuno Editores e Editorial de la Universidad de las Naciones Unidas, 1994.

IANNI, Octavio. **Pensamento Social no Brasil**. Bauru/SP: EDUSC, 2004.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO JOSUÉ DE CASTRO. **Método Pedagógico**. Veranópolis/RS: ITERRA, 2004. Ano IV, nº 9.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Ir.; MOLINA, Mônica Castagna; (Orgs.). **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 1999. Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 1.

KONDER, Leandro e BETTO, Frei. **O Indivíduo no Socialismo.** São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2000.

KUHN, Thomas Samuel. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. Trad. Beatriz Vianna e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 1975.

LATOUR, Bruno. **Ciência em Ação**: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora. Trad. Ivone C. Benedetti. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

LASSANCE Jr. Antonio E. [et al]. **Tecnologia Social:** uma estratégia para o desenvolvimento. Rio de Janeiro: Fundação Banco do Brasil, 2004.

LEROY, Jean Pierre. **Territórios do Futuro:** educação, meio ambiente e ação coletiva. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

LISBOA, Armando. **Os Desafios da Economia Popular Solidária**. São Leopoldo/RS: Edit. Unisinos, 2000.

LUKÁCS, GYÖRGY. **Prolegômenos para uma Ontologia do Ser Social**: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível. Trad. Lya Luft e Rodnei Nascimento. São Paulo: Boitempo, 2010.

MACHADO, Ilma Ferreira. **A Organização do Trabalho Pedagógico em uma Escola do MST e a Perspectiva de Formação Omnilateral**. Campinas/SP: Editora RG, 2010.

MACHADO, Ilma Ferreira. Educação Solidária e Formação Omnilateral. In: ZART, Laudemir Luiz (Org.). **Educação e Socioeconomia Solidária:** paradigmas de conhecimento e de sociedade. Cáceres: Ed. Unemat, 2004. Pg. 96-104.

MANCE, Euclides André**. A Revolução das Redes**: a colaboração solidária como uma alternativa pós-capitalista à globalização atual. Petrópolis.RJ: Vozes, 1999.

MANCE, Euclides André (Org.). **Como Organizar Redes Solidárias**. Rio de Janeiro: DP&A, Fase, 2002.

MANNHEIM, Karl. **Ideologia e Utopia**. Trad. Sérgio Magalhães Santeiro. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

MAKARENKO, A. S. **Problemas da Educação Escolar**: experiências do trabalho pedagógico. Moscovo: Edições Progresso, 1986.

MARCUSE, Herbert. **Ideologia da Sociedade Industrial**, Trad. Giasone Rebuá. Rio de Janeiro:Zahar Editores, 1964.

MARINI, Ruy Mauro. **Dialética da Dependência**. Petrópolis: Vozes; Buenos Aires: CLACSO, 2000.

MARX, Karl. **Contribuição para a Crítica da Economia Política.** Trad. Maria Helena Barreiro Alves. Lisboa: Estampa, 1977.

MARX, K. e ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. Trad. José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Editora Hucitec, 1986.

MATO GROSSO. UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO. **Projeto Político Pedagógico do CAMOSC**, 2005.

MATO GROSSO. UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO. **PROMET – TE 1 – Proposta Metodológica / Tempo Escola 1**, CAMOSC, 2005/2.

MATO GROSSO. UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO. **Relatório Pedagógico Módulos I e II,** CAMOSC, 2006/2.

MATTEDI, Marcos Antônio. **Sociologia e conhecimento:** introdução à abordagem sociológica do problema do conhecimento. Chapecó/SC: Argos, 2006.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico.** Trad. Bebel Orofino Schaefer. São Paulo: Cortez, 1997.

MENDRAS, Henri. **Sociedades Camponesas**. Trad. Maria José da Silveira Lindoso. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MÉSZÁROS, István. **A Crise Estrutural do Capital**. Trad. Francisco Raul Cortejo. São Paulo: Boitempo, 2009.

MÉSZÁROS, István. **A Educação Além do Capital**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, Itsván. **A Teoria da Alienação em Marx**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo Editora, 2006 (a).

MÉSZÁROS, Itsván. **Para Além do Capital**. Trad. Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo Editora, 2006.

MOLINA, Mônica Castagna [et all]. **Educação do Campo e Formação Profissional: a experiência do Programa Residência Agrária**. Brasília: MDA, 2009.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (Org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 5.

MOLINA, Mônica Castagna. O Pronera como Construção Prática e Teórica da Educação do Campo. In:ANDRADE, Regina Márcia et *ai.* (Orgs.). **A Educação na Reforma Agrária em Perspectiva: uma avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.** São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004.

MORAIS, Clodomir Santos de. **Teoria da Organização Autogestionária**. Porto Velho: Ed.Ufro, 2002.

MORIN, André. **Pesquisa-ação Integral e Sistêmica:** uma antropedagogia renovada. Trad. Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MORIN, Edgar. **A Cabeça Bem-Feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2001.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência.** Trad. Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1996.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília/DF: UNESCO, 2001.

MORISSAWA, Mitsue. **A História da Luta pela Terra e o MST.** São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA – Setor de educação. Educação no MST, **Balanço de 20 Anos**. São Paulo: MST, 2004.

MST/COLETIVO NACIONAL DE CULTURA/BRIGADA NACIONAL DE TEATRO PATATIVA DO ASSARÉ. **Teatro e Transformação Social**: teatro fórum e agitprop. São Paulo: Centro de Formação e Pesquisa Contestado, 2006.

NEDER, Ricardo T. (Org.). **A Teoria Crítica de Andrew Feenberg**: racionalização democrática, poder e tecnologia. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina / CDS / UnB / CAPES, 2010.

NUNES, Débora. **Incubação de Empreendimentos de Economia Solidária**: uma aplicação da pedagogia da cooperação. São Paulo: Annablume, 2009.

OLIVEIRA, Francisco de. Privatização do Público, destituição da fala e anulação da política: o totalitarismo neoliberal. In: OLIVEIRA, Francisco de e PAOLI, Maria Célia. **Os Sentidos da Democracia: políticas do dissenso e hegemonia global**. Petrópolis/RJ: Vozes; Brasília: NEDIC, 1999.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. **Cultura Solidária em Cooperativas**: projetos coletivos de mudanças de vida. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

PAEZ, Luis Francisco Verano. **Economia Solidária, uma alternativa ao neoliberalismo**. Trad. Marizete Dalla Corte. Santa Maria/RS: Cesma edições, 2001.

PAEZ, Luis Francisco Verano e ESCOBAR, Alejandro Bernal. Elementos Ideológicos y Políticos del Modelo de Economia Solidária. In: **El Modelo de Economia Solidária: uma alternativa frente al neoliberalismo.** Santa Fe de Bogotá/Colômbia: 1998.

PAWLAK, Cléia. **A Formação de Técnicos no Centro de Desenvolvimento Sustentável e Capacitação em Agroecologia, Cantagalo – PR**: um enfoque no papel da auto–organização e da pesquisa (Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação). Cáceres/MT: UNEMAT, 2010.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular em Busca de Alternativas**: uma leitura desde o campo democrático e popular. Porto Alegre: Tomo Editoria: Camp, 2001.

PAULINO, Eliane Tomiasi. **Por uma Geografia dos Camponeses**. São Paulo: editora UNESP, 2006.

PEGORARO, Olinto A. **Ética é Justiça**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

PERIPOLI, Odemar João. Movimentos Sociais: uma resposta ao processo excludente da globalização. In: ZART, Laudemir Luiz. **Educação e Socioeconomia Solidária: paradigmas de conhecimento e de sociedade**. Cáceres/MT: Editora UNEMAT, 2004.

PICANÇO, Iracy e TIRIBA, Lia (Orgs.). **Trabalho e Educação**: arquitetos, abelhas e outros tecelões da economia popular solidária. Aparecida/SP: Idéias e Letras, 2004.

PICOLI, Fiorelo. **O Capital e a Devastação da Amazônia**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e Existência:** problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

PISTRAK, Moisey M. **A Escola-Comuna.** Trad. Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PISTRAK. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. Trad. Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Expressão, 2005.

PIZETTA, Adelar João. A Formação de Quadros Políticos: elaboração teórica, experiências e atualidade (p. 91-99). In.: COLETIVO PEDAGÓGICO DA ESCOLA NACONAL FLORESTAN FERNANDES. **A Política de Formação de Quadros**. Guararema/SP: 2007.

PLOEG, Jan Dowe van der. **Camponeses e Impérios Alimentares**: lutas por autonomia e sustentabilidade na era da globalização. Trad. Rita Pereira. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

POLANYI, Karl. **A Grande Transformação:** as origens da nossa época. Trad. Fanny Wrobel. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

QUEIROZ, João Batista Pereira de; SILVA, Virgínia Costa; PACHECO, Zuleika (Org.). **Pedagogia da Alternância: construindo a educação do campo**. Goiânia: Ed. Da UCG; Brasília, Ed. Universa, 2006.

RECH, Daniel. **Cooperativas: uma alternativa de organização popular**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro:** a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento Camponês, Trabalho e Educação: princípios/fins da formação humana.** São Paulo: Expressão Popular, 2010.

ROCHA, Maria Isabel Antunes, MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). **Educação do Campo: desafios para a formação de professores.** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009.

ROTH-DEUBEL, André-Noël. **Políticas Públicas:** formulación, implementación y evalución. Bogotá: Ediciones Aurora, 2006.

RUSCHEEINSKY, Aloísio. **Metamorfoses da Cidadania:** sujeitos sociais, cultura política e institucionalidade. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1999.

SABORIN, Eric. **Camponeses do Brasil:** entre a troca mercantil e a reciprocidade. Trad. Leonardo Milani. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

SACHS, Ignacy. **Ecodesenvolvimento:** crescer sem destruir. Trd. Eneida Araújo. São Paulo: Vértice, 1996.

SACHS, Ignacy. **Estratégias de Transição para o Século XXI:** desenvolvimento e meio ambiente. Trad. Magna Lopes. São Paulo: Studio Nobel, 1993.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Crítica da Razão Indolente**: contra o desperdício da experiência**.** São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade do Século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. Brasília: UnB, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente:** 'um discurso sobre as ciências' revisitado. São Paulo: Cortez, 2006. p. 777– 821.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Produzir para Viver**: os caminhos da produção não capitalista. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social**. Trad. Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Josivaldo Constantino dos. Processo de Participação como Alternativa Política para a Transformação Social. In: ZART, Laudemir Luiz. **Educação e Socioeconomia Solidária: paradigmas de conhecimento e de sociedade.** Cáceres/MT: Editora UNEMAT, 2004.

SANTOS, Milton. **Por Uma Outra Globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SCHNEIDER, Sérgio. **Agricultura Familiar e Industrialização:** pluriatividade e descentralização industrial no Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e os Novos Embates da Filosofia da Práxis**. Aparecida/SP: Idéias e Letras, 2006.

SEQUEIROS, Leandro. **Educar para a Solidariedade**: projeto didático para uma nova cultura de relações entre os povos. Trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SINGER, Paul. A Recente Ressurreição da Economia Solidária no Brasil. In.: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Produzir para Viver: os caminhos da produção não capitalista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SINGER, Paul. **Introdução à Economia Solidária**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2002.

SINGER, Paul. **Uma Utopia Militante: repensando o socialismo.** Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.

SINGER, Paul e MACHADO, João. **Economia Socialista.** São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2000.

SINGER, Paul; SOUZA, André Ricardo de. **A Economia Solidária no Brasil**: a autogestão como resposta ao desemprego. São Paulo: Contexto, 2000.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do Campo: propostas e práticas do MST**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006.

STRAUSS, Anselm e CORBIN, Juliet. **Pesquisa Qualitativa:** técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada. Trad. Luciane de Oliveira Rocha. Porto Alegre: Artmed, 2008.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1992.

THIOLLENT, Michel (Org.). **Pesquisa-ação e Projeto Cooperativo na Perspectiva de Henri Desroche**. São Carlos: EdUFSCar, 2006.

TILLY, Charles. **O Acesso Desigual ao Conhecimento Científico**. Trad. Alexandre Massela. São Paulo: Tempo Social, Revista de Sociologia da USP, V. 18, n.2 p. 47-63, nov., 2006.

TIRIBA, Lia. **Economia Popular e Cultura do Trabalho**: pedagogia(s) da produção associada. Ijuí/RS: Editora UNIJUÍ, 2001.

TOURAINE, Alain. **Palavra e Sangue:** política e sociedade na América Latina. Trad. Iraci D. Poleti. São Paulo: Trajetória Cultural; Campinas/SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1989.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação:** uma introdução metodológica. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Educação e Pesquisa, V. 31, n.3 p. 443-466, set./dez., 2005.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO. ANEXO I da Resolução n° 064/2006 ad referendum do CONEPE: **PROGRAMA INSTITUCIONAL DE EDUCAÇÃO E SÓCIO-ECONOMIA SOLIDÁRIA**, 2006.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO. PROJETO ACADÊMICO DO CURSO DE BACHARELADO EM AGRONOMIA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO, 2006.

VÁZQUES, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Trad. Maria Encarnación Moya. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A Formação Social da Mente**. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia Contra o Capitalismo:** a renovação do materialismo histórico. Trad. Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

WOORTMANN, Ellen F. **Herdeiros, Parentes e Compadres**: colonos do Sul e sitiante do Nordeste. São Paulo-Brasília: Hucitec, Edunb, 1995.

ZART, Laudemir Luiz Zart (org.). **Educação e Sócio-economia Solidária:** paradigmas de conhecimento e de sociedade. Cáceres/MT: Unemat Editora, 2004.

ZART, Laudemir Luiz Zart e SANTOS, Josivaldo Constantino dos (orgs.). **Educação e Sócio-economia Solidária:** interação universidade – movimentos sociais. Cáceres/MT: Unemat Editora, 2006.

ZART, Laudemir Luiz. **Encantos, Caminhos e Desencontros**: migração-colonização na Amazônia mato-grossense. Cáceres/MT: Unemat Editora, 2005.

ANEXOS

ANEXO I – Questionário aplicado em Assentamentos da Reforma Agrária

Configuração Socioeconômica e Político-cultural dos/as Camponeses/as da Via Campesina Vinculados ao CAMOSC

Entrevistador/a: _____
Entrevistado/a: _____
Espaço de Vida: _____
Município / Estado: _____
Data da Entrevista: _____/_____/_____

Bloco 1 – Configuração Socioeconômica.

a) Conte a trajetória percorrida por você e sua família para chegar neste espaço de vida?
( ) assentamento, ( ) pré-assentamento, ( ) comunidade

_____
_____

b) Há quanto tempo você está neste espaço? Como atua nele (liderança, coordenador de grupo, setor, comissão, etc)?

_____
_____

c) Desde que chegou aqui, como e em que a sua vida e da sua família mudou? Explique em relação a: casa, alimentação, renda, trabalho, educação, saúde, lazer, comunidade, organização, técnicas de produção.

_____
_____

d) O que você espera neste espaço para o seu futuro, da sua família e do coletivo (comunidade ou assentamento)?

_____
_____

e) O que estão fazendo – investindo (você, sua família e o coletivo) para alcançar este futuro?

_____
_____

Bloco 2 - Configuração Política.

a) Para você o que é participar?

_____

_____

b) Você pode nos falar sobre o que entende por cooperar?

_____

_____

c) Você participa de alguma organização? Qual?

_____

_____

d) Quando você considera que teve participação de algum trabalho e/ou organização?

_____

_____

e) Quais são as dificuldades para a organização da associação, cooperativa, grupo coletivo?

_____

_____

f) O que significa para você a associação, cooperativa, grupo coletivo?

_____

_____

g) Como são tomadas as decisões e feitos os encaminhamentos na organização coletiva?

_____

_____

h) Como você considera o rendimento do trabalho feito em cooperação (coletivo) e o trabalho individual.

_____

_____

i) Quando desejam e necessitam de determinada coisa (por exemplo, estradas, escolas, etc) como vocês se mobilizam e organizam?

_____

_____

Bloco 3 - Configuração Cultural.

a) Na sua opinião o que é ser um/a camponês/a?

_____

_____

b) Quem toma as decisões na família? O homem? A mulher? Os filhos? Em conjunto? Explique como normalmente tomam as decisões.

_____

_____

c) Quais são os trabalhos realizados pelos: Velhos? Adultos? Jovens? Crianças?

Velhos:_____

Adultos:_____

Jovens:_____

Crianças:_____

d) Para você que práticas do dia-a-dia mostram que existe solidariedade entre as pessoas (dos espaços de vida)?

_____
_____

e) Na sua opinião como as diferenças de origem cultural e racial interferem na organização e funcionamento dos espaços de vida?

_____
_____

Bloco 4 – Configuração Ecológica.

a) Quais recursos naturais (solo, água, plantas, animais, clima) estão disponíveis no espaço para o desenvolvimento da comunidade/assentamento?

_____
_____

b) No desenvolvimento de suas atividades produtivas (preparo do solo, controle de erosão), como utilizam e cuidam dos recursos naturais?

_____
_____

c) Que atividades ou que técnicas você desenvolve para conservar a natureza e ao mesmo tempo conseguir produzir?

_____
_____

ANEXO II – Roteiro das entrevistas Semi-Estruturadas com Camponeses

1. Conte a sua trajetória de vida.

2. Como entrou no MSC?

3. Porque acha a educação importante?

4. Qual tecnologia é preciso para os camponeses?

5. Como os MSC avaliam a universidade brasileira?

6. Como vocês avaliam as experiências de formação do CAMOSC?

7. O que é e qual a importância da agroecologia para os camponeses?

8. A agroecologia é viável para os camponeses?

9. Qual a importância e quais são as dificuldades da cooperação entre os camponeses?

10. Como deve ser a assistência técnica para a agricultura familiar?

ANEXO III – Roteiro das Entrevistas Estruturadas com Lideranças dos Movimentos Sociais do Campo

As suas respostas são importantes para o desenvolvimento da pesquisa, por isto solicito a gentileza do seu tempo e de sua dedicação.

As respostas são de cunho pessoal e avaliam o processo de construção da formação no curso de agronomia dos movimentos sociais do campo.

Solicito que declare no final que o seu nome e as respostas poderão ser usadas por Laudemir Luiz Zart que na condição de pesquisador se responsabiliza pelo uso científico das informações.

Nome: _____

1. Conta um pouco a sua trajetória de vida ligada ao movimento.

2. Qual a relevância da educação para o MST?

3. Quais são os objetivos do MST com cursos como o CAMOSC?

4. O que significa a formação (técnica, política) para o MST?

5. O que é ser um militante?

6. Qual o sentido da mística para o MST?

7. O que é a ciência e a tecnologia para o MST?

8. Qual a ciência e a tecnologia necessárias para a agricultura camponesa?

9. Como o MST avalia a universidade brasileira?

10. Como são avaliadas as experiências de formação com as universidades?

11. O que é a agroecologia para o MST?

12. Quais são os principais limites e as possibilidades que o movimento percebe para a implantação da agroecologia com os/as camponeses/as?

13. O que é a economia solidária, ou o processo de cooperação para o MST?

14. Quais são os principais limites e as possibilidades que o movimento percebe para a implantação da cooperação com os/as camponeses/as?

15. O que significa a solidariedade de classe social para o MST e como ela se manifesta?

16. Quais são os maiores desafios que o MST enfrenta nos dias de hoje?

ANEXO IV - Quadro de Sistematização das Visitas aos Assentamentos

Assentamento	Experiência	Município/ Estado	MSC
Assentamento Emerson Rodrigues, do Complexo Santa Mônica (MST, CUT, FETAGRI)	COOPERSOL – Cooperativa de Produção, Comercialização e Solidariedade	Terenos/MS	MST
Assentamento Geraldo Garcia	CEPEGE - Centro de Capacitação e Pesquisa Geraldo Garcia	Sidrolândia/MS	MST
Assentamento Itamarati	Grupo Coletivo denominado de ASSOCIAEC - Núcleo de Resistência Eldorado dos Carajás	Ponta Porã/MS	MST
Assentamento 17 de Abril	CEEPATEC - Centro de Formação, Capacitação, Cultura, Estudo e Pesquisa dos Trabalhadores e Trabalhadoras Eldorado dos Carajás. COPAV – Cooperativa de Prestação de Serviços, Produção, Comércio e Reforma Agrária.	Nova Andradina/MS	MST
	COAAMS – Centro de Organização e Apoio aos Assentados do Mato Grosso do Sul	MS	MPA
Assentamento Terra de Viver	COOPERVIVER - Cooperativa Terra de Viver	Cláudia/MT	MST
Vila Minuano (Oitava Agrovila)	Experiências inovadoras de recuperação da floresta e da produção de polpas de frutas	Terra Nova do Norte/MT	CPT
Comunidade União	Associação dos Pequenos Produtores Rurais União	Nova Guarita/MT	CPT
Assentamento Raimundo Vieira	ACRANM – Associação Comunitária Regional do Norte de Mato Grosso	Nova Guarita/MT	CPT
Assentamento Roseli Nunes	Núcleo Vida Nova e ARPA - Associação Regional de Produção Agroecológica	Mirassol D' Oeste/MT	MST
Assentamento Antônio Conselheiro	Associação	Cáceres/MT	MST
Assentamento Nova Conquista	Associação	Cáceres/MT	MST
Comunidade São José de Figueirinha	04 unidades familiares.	São José dos Quatro Marcos/MT	MPA
Assentamento Antônio Conselheiro	Coletivo Brigada Ernesto Che Guevara. COMPROSC – Cooperativa Mista de Produção, Serviços e Comércio COOPRAF - Cooperativa Regional da Agricultura Familiar Médio Norte Associação Feminina União e Trabalho – Produto Mulher	Tangará da Serra, Barra do Bugres e Nova Olímpia/MT	MST
Assentamento Canudos	AAAVSD – Associação dos Agricultores Associados do Vale do São Domingos	Pedra Preta/MT	MST
Assentamento Margarida Alves	COOMEAFES – Cooperativa Mista de Extrativismo, Ecologismo, Agricultura Familiar e Prestação de Serviços	Nova União/RO	MST
Assentamento Palmares	ASCAP – Associação de Cooperação do Assentamento Palmares	Nova União/RO	MST
Assentamento Padre Ezequiel	APAA – Associação dos Pequenos Agricultores do Assentamento Padre Ezequiel COOPERNAPE: Cooperativa Agrícola de Produção Comercialização e Gestão dos Recursos Naturais	Mirante da Serra/RO	MST
Grupo Coletivo Luzinei Barreto	Grupo Coletivo Luzinei Barreto	Ouro Preto d'Oeste/RO	MST
Assentamento Oziel dos Carajás	APROZEC – Associação dos Produtores Rurais do Assentamento Oziel dos Carajás	Nova Brasilândia do Oeste/RO	MST
Assentamento Chico Mendes	APREPEV – Associação de Produtores Rurais da Reforma Agrária Pequena	Presidente	MST

	Vanessa[19]	Médici/RO	
Assentamento Chico Mendes II	APRACHIN – Associação dos Produtores Rurais Chico Mendes II	Presidente Médici/RO	MST

(Fonte: ZART, 2010)

[19] O nome de Vanessa é em homenagem à menina de oito anos morta no massacre de Corumbiara.

ANEXO V - Quadro de Sistematização das Entrevistas com os/as Camponeses/as

	MUNÍCIPIOS	ASSENTAMENTOS /COMUNIDADES	Localidades	Data da visita	Entrevistados	
MT	Tangará da Serra	Antonio Conselheiro	Agrovila II	07 de Abril de 2010	**UP1**	Unidade Produtiva: Gonçalo Benedito Costa
					UP2	Unidade Produtiva: Antonio Nunes (apelido: Isaac)
					UP3	Unidade Produtiva: Samuel Alves da Silva e Maria Luiza de Souza Silva
					UP4	Unidade Produtiva: Reginaldo José Alves
MT	Tangará da Serra	Antonio Conselheiro	Agrovila I **Comunidade Serra dos Palmares**	08 de Abril de 2010	**UP5**	Unidade Produtiva: Wellinton dos Santos
					UP6	Unidade Produtiva: Eloisa Aparecida Cerino Rosa
					UP7	Unidade Produtiva: Pedro Rodrigues da Silva e Odete de Melo Rodrigues
					UP8	Unidade Produtiva: Rosana Sueli Barros e Serafina Ribeirão Fernandes
MT	Barra do Bugres	Antonio Conselheiro	Agrovila 30	08 de Abril de 2010	**UP9**	Unidade Produtiva: Luernandi Alves de Oliveira
MT	Barra do Bugres	Antonio Conselheiro	Agrovila 28	08 de Abril de 2010	**UP10**	Unidade Produtiva: Vilson Cândido de Miranda
					UP11	Unidade Produtiva: Zózimo Ferreira da Silva
					UP12	Unidade Produtiva: Rusibergue da Costa Ramos
					UP13	Unidade Produtiva: Ângela Maria de Oliveira – Sítio Florestan Fernandes
MT	Cáceres	Antonio Conselheiro	Laranjeiras	28 de Outubro de 2010	**UP14**	Unidade Produtiva – João Carlos Campo Vieira
MT	Cáceres	Antonio Conselheiro	Laranjeiras	28 de Outubro de 2010	**UP15**	Unidade Produtiva – Cícera Joaquim da Silva
MT	Cáceres	Antonio Conselheiro	Laranjeiras	29 de Outubro de 2010	**UP16**	Unidade Produtiva – Jozias Vicente Martins
MT	Cáceres	Antonio Conselheiro	Laranjeiras	29 de Outubro de 2010	**UP17**	Unidade Produtiva – Francisco Neudivan do Carmo
MT	Cáceres	Antonio Conselheiro	Laranjeiras	29 de Outubro de 2010	**UP18**	Unidade Produtiva – Fernando Vieira da Silva
MT	Cáceres	Antonio Conselheiro	Laranjeiras	29 de Outubro de 2010	**UP19**	Unidade Produtiva – Miguel Adão da Silva
MT	Mirassol do Oeste	Assentamento Roseli Nunes		19 de Abril de 2010	**UP20**	Unidade Produtiva – Jair Furlan

MT	Mirassol do Oeste	Assentamento Roseli Nunes		19 de Abril de 2010	**UP21**	Unidade Produtiva – José Gomes da Silva
MT	Mirassol do Oeste	Assentamento Roseli Nunes		19 de Abril de 2010	**UP22**	Unidade Produtiva :Luiz Antonio Marques Silva
MT	Mirassol do Oeste	Assentamento Roseli Nunes		19 de Abril de 2010	**UP23**	Unidade Produtiva :João Lourenço Pereira e José Roberto Lima dos Santos
MT	Mirassol do Oeste	Assentamento Roseli Nunes		19 de Abril de 2010	**UP24**	Unidade Produtiva : Maria Aparecida Dantas
MT	Cáceres	Assentamento Nova Conquista		04 de Novembro de 2010	**UP25**	Unidade Produtiva Jenésio da Silva Tolomeu
MT	Cáceres	Assentamento Nova Conquista		04 de Novembro de 2010	**UP26**	Unidade Produtiva - Wenoilton de Jesus Cruz [popular Eloi]
MT	Cáceres	Assentamento Nova Conquista		04 de Novembro de 2010	**UP27**	Unidade Produtiva – Jonaci Hup e Sebastiana de Souza
MT	Terra Nova do Norte	Comunidade União Sitio		11 de Maio de 2010	**UP28**	Unidade Produtiva - **Geneci e Valmor Vendana**
MT	Nova Guarita	Comunidade União Sítio		05 de Maio de 2010	**UP29**	Unidade Produtiva – Jacinto Pedro Marcon
MT	Nova Guarita	Assentamento Raimundo Vieira		05 de maio de 2010	**UP30**	Unidade Produtiva: Paulo Sérgio de Lima
MT	Nova Guarita	Assentamento Raimundo Vieira		05 de maio de 2010	**UP31**	Unidade Produtiva: Nevair José Rodrigues (popular Bugão)
MT	Nova Guarita	Comunidade Novo Horizonte		05 de maio de 2010	**UP32**	Unidade Produtiva: Luciano Garcia Batista e Rosineide Savi Garcia
MT	Nova Guarita	Comunidade Novo Horizonte		05 de maio de 2010	**UP33**	Unidade Produtiva: Vidal de Araújo
MT	Mirassol do Oeste	Assentamento Roseli Nunes			**UP34**	Unidade Produtiva: Nério Gomes de Sousa
MT	Mirassol do Oeste	Assentamento Roseli Nunes			**UP35**	Unidade Produtiva: Miraci Pereira Silva
MT	São José dos Quatro Marcos				**UP36**	Unidade Produtiva: Nivaldo Luiz Custódio
MS	Terenos	Assentamento Emerson Rodrigues			**UP37**	Unidade Produtiva: Osmar Adorno de Medeiros
RO		Assentamento Chico Mendes		23 de Agosto de 2010	**UP38**	Unidade Produtiva: José do Carmo da Silva

(Fonte: ZART, 2010)

ANEXO VI - Quadro de Sistematização das Entrevistas com as Lideranças dos MSC

Liderança	Experiência	Município	Estado	MSC
Adelar João Pizetta	Coordenador de Educação na Escola Nacional Florestan Fernandes. Formado em Pedagogia da Terra e com mestrado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo.	Guararema	SP	MST
Matilde de Oliveira de Araújo de Lima	Formada em Pedagogia da Terra pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Integra a Coordenação Estadual e Nacional do MST.	Ouro Preto do Oeste	RO	MST
Jair de Oliveira Chaves	Formada em Pedagogia da Terra pela Universidade Federal de Rondônia. Ajudou a coordenar o CAMOSC representando os MSC. Integrou a Coordenação Estadual do MST, Setor de Educação.		RO	MST
Cláudio Pereira Santos	Formado em Pedagogia da Terra pela Universidade Federal de Rondônia. Integra a Coordenação Estadual do MST, Setor de Produção e Saúde.	Ouro Preto do Oeste	RO	MST
José Fernandes da Silva	Coordenação Estadual do MST, Setor de Cultura.	Ouro Preto do Oeste	RO	MST
José Valdir Misnerocicz	Coordenação Nacional do MST, formada em geografia pela Universidade Estadual Paulista, Campus de Presidente Prudente.	Goiânia	GO	MST
Itelvina Maria Masioli	Assentada no Assentamento Antônio Conselheiro de Tangará da Serra, formada em Pedagogia da Terra pela Universidade Federal de Goiás, integra a coordenação da Escola Nacional Florestan Fernandes localizada em Guararema – São Paulo.	Guararema	SP	MST
Altamiro Roque Stochero	Integrou a coordenação Estadual do MST de MT. Está assentado no projeto coletivo Terra de Viver, município de Cláudia. É pós-graduado em	Cláudia	MT	MST
Solange Serafim dos Santos	Coordenação Estadual do MST. Formada em Pedagogia da Terra na Universidade do Estado de Mato Grosso.	Rondonópolis	MT	MST
José Vieira de Souza	Coordenação Estadual do MST, Assentado no 14 de Agosto, Campo Grande. Integra a COOPAC - Cooperativa de Produção Agropecuária Canudos.	Rondonópolis	MT	MST
Valdirene de Oliveira	Da Coordenação Nacional do MST, Setor de Formação. Está cursando Ciências Sociais pela Universidade Federal da Grande Dourados.	Terenos	MS	MST
Sandra Procópio da Silva	Integrou a Coordenação Estadual do MST, é formada em filosofia pela Universidade Católica Dom Bosco de Campo Grande – MS.	Terenos	MS	MST
Alessandra Moras Silva	Integra a coordenação do CEEPATEC – Centro de Formação e Capacitação, Cultura, Estudo e Pesquisa dos Trabalhadores e Trabalhadoras Eldorado Carajás sediado no Assentamento 17 de Abril e Setor de Cultura do MST. É formada em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Grande Dourados.	Nova Andradina	MS	MST
Júlio César de Freitas Samamiego	Integra a coordenação do CEEPATEC – Centro de Formação e Capacitação, Cultura, Estudo e Pesquisa dos Trabalhadores e Trabalhadoras Eldorado Carajás sediado no Assentamento 17 de Abril e Setor de Cultura do MST.	Nova Andradina	MS	MST
José Jusceli dos Santos	Integra a coordenação do CEEPATEC – Centro de Formação e Capacitação, Cultura, Estudo e Pesquisa dos Trabalhadores e Trabalhadoras Eldorado Carajás sediado no Assentamento 17 de Abril e Setor de Cultura do MST.	Nova Andradina	MS	MST
Maria Fátima de Medeiros Vieira	Integra a Coordenação Estadual. Formada em Contabilidade pela UNAES – Universidade de Anhanghera.	Campo Grande	MS	MST

Leonora Bruneto	Coordenação da Comissão Pastoral da Terra no Mato Grosso (religiosa).	Colider	MT	CPT
Nivaldo Luiz Custódio	Coordenação do Movimento dos Pequenos Agricultores.	São José dos Quatro Marcos	MT	MPA
Antônio Henrique de Andrade	Coordenação do Movimento dos Pequenos Agricultores.	São José dos Quatro Marcos	MT	MPA

Fonte: (ZART, 2010)

ANEXO VI - Questionário dos estudantes do CAMOSC

Questionário para a pesquisa de doutoramento em Política Científica e Tecnológica de Laudemir Luiz Zart.

As suas respostas são importantes para o desenvolvimento da pesquisa, por isto solicito a gentileza do seu tempo e de sua dedicação.

As respostas são de cunho pessoal e avaliam o processo de construção do curso de agronomia dos movimentos sociais do campo.

Solicito que declare no final que o seu nome e as respostas poderão ser usadas por Laudemir Luiz Zart que na condição de pesquisador se responsabiliza pelo uso científico das informações.

Nome: _____
Movimento Social e/ou outra organização: _____

1 - O nome da turma é "herdeiros da cultura camponesa", que significado tem esse nome para você? _____
_____

2 - Descreva três metodologias (processos, organização, espaços) de aprendizagem aplicadas no curso e explique como estas influenciaram na aquisição de novos conhecimentos?
_____

3 - Como você avalia o processo de auto-organização dos estudantes. Comente duas formas das que foram aplicadas.

4 - Na sua opinião, o que representa o aprendizado na universidade (ciência) para o cotidiano camponês (da vida, da produção na roça)?

5 - O aprendizado na universidade (ciência) alterou o seu cotidiano camponês (da vida na roça) ou na comunidade na qual realiza suas pesquisas? Como?

6 - Como você avalia o processo de produção de conhecimentos no transcorrer do curso?

7 – A matriz curricular do curso de agronomia está organizada em três núcleos: núcleo de conteúdos básicos (por ex: Física Geral, Matemática, Biologia Geral, Química Geral, Produção de Texto e Leitura, Informática Básica, Estatística Básica, Ecologia Geral, Iniciação à Metodologia Científica, etc); núcleo de conteúdos essenciais (por ex: Agrogeologia, Pedologia, Sociologia Rural, Genética Básica e Melhoramento, Entomologia Agroecológica, Fisiologia Vegetal, Agroecossistemas e Nutrição Vegetal, Planejamento e Adm. Rural, Produção de Pequenos Animais, Energia Rural Alternativa) e núcleo de conteúdos específicos (por ex: Psicologia da Aprendizagem, Sociologia do Conhecimento I, Agroecologia I, Sociologia do Conhecimento II, Filosofia da Ciência e Ética, Metodologia de Pesquisa Científica I, Antropologia Social, Socioeconomia Solidária, Agroecologia II, Pedagogia Social, Epistemologia e Didática, Geografia Agrária).

Tendo em vista os pilares da agroecologia e da socioeconomia solidária e com base nestas informações, avalie como os conteúdos destes núcleos (cada um deles) contribuíram na sua formação? Você consegue fazer interação dos conhecimentos? Caso sim, faça uma demonstração.

8 - Para você, qual o significado da universidade para o desenvolvimento das ações organizativas e produtivas dos/as camponeses/as?

9 - Por que os/as camponeses/as necessitam de tecnologias?

10 – Que tipo de tecnologias os/as camponeses/as necessitam?

11 - Como os aprendizados científicos influem na mobilização/organização camponesa?

12 - Quais os limites e as possibilidades da ciência e da tecnologia para a economia camponesa (ou da agricultura familiar camponesa)?

13 - Faça uma avaliação do curso de agronomia considerando os enfoques de agroecologia e da socioeconomia solidária.

14 - Na sua avaliação os movimentos sociais influenciam na universidade? Como?

15 - Indica 5 dificuldades e 5 avanços que você teve ou tem (ou percebeu) em relação à organização coletiva dos/as camponeses/as e 5 dificuldades e 5 avanços na organização produtiva agroecológica.

Processo de organização coletiva dos/as camponeses/as	
5 dificuldades	5 avanços
1	1
2	2
3	3
4	4
5	5

Processo de organização produtiva agroecológica	
5 dificuldades	5 avanços
1	1
2	2
3	3
4	4
5	5

ANEXO VII – Questionário aplicado aos Professores

Questionário para a pesquisa de doutoramento em Política Científica e Tecnológica de Laudemir Luiz Zart.

As suas respostas são importantes para o desenvolvimento da pesquisa, por isto solicito a gentileza do seu tempo e de sua dedicação.

As respostas são de cunho pessoal e avaliam o processo de construção do curso de agronomia dos movimentos sociais do campo - CAMOSC.

Solicito que declare no final que o seu nome e as respostas poderão ser usadas por Laudemir Luiz Zart que na condição de pesquisador se responsabiliza pelo uso científico das informações.

Nome: _____
Instituição: _____
Departamento que está lotado/a: _____
Disciplina que desenvolveu: _____

1 - Como você avalia o processo de aprendizagem dos/as estudantes a partir da matriz curricular organizada sob o regime da "pedagogia da alternância"?

2 - Como você percebeu as metodologias (processos, organização, espaços) de aprendizagens aplicadas no curso e discuta como estas influenciaram na aquisição de novos conhecimentos pelos/as estudantes?

3 - Discuta como você avalia o processo de auto-organização dos/as estudantes no CAMOSC?

4 - A partir da sua experiência no processo formativo no CAMOSC, qual o sentido do aprendizado na universidade ou da ciência para o cotidiano camponês (da vida, da educação, da produção no campo)?

5 - Como você avalia o processo de produção de conhecimentos no transcorrer do curso, da relação ensino-pesquisa?

6 - Como a ambiência das UPAS (Unidades Produtivas Agroecológicas e da Socioeconomia Solidária) contribuiu na aprendizagem dos/as estudantes?

7 - Com base na disciplina que você desenvolveu no curso, como percebeu a integração da matriz curricular com a formação intelectual dos estudantes? Como esta disciplina auxiliou na formação dos/as agrônomos/as voltados/as para os movimentos sociais do campo?

8 - Na sua avaliação, por que os/as camponeses/as necessitam de tecnologias? Caso compreenda que necessitem, que tipo de tecnologias os/as camponeses/as necessitam?

9 - A partir do trabalho realizado por você na disciplina ministrada como essa formação auxilia na possibilidade de desenvolvimento das tecnologias adequadas para a economia camponesa?

10 - Na sua opinião, como os aprendizados científicos influem na mobilização/organização camponesa?

11 - Quais os limites e as possibilidades da ciência e da tecnologia para a economia camponesa (ou da agricultura familiar camponesa)?

12 - Faça uma avaliação do curso de agronomia (CAMOSC) considerando os enfoques da agroecologia e da socioeconomia solidária.

13 - Na sua avaliação os movimentos sociais influenciam na universidade? Como?

14 - Você considera que é importante ter nas universidades públicas projetos especiais de formação dos/as camponeses/as? Porque?