

PODEM OS POVOS DO CAMPO CONSTITUIREM-SE PRODUTORES COLETIVOS DE CONHECIMENTO?

Rui Gomes de Mattos de Mesquita – UFPE

Agência Financiadora: FACEPE

Sempre ouvimos dos teóricos da didática que se deve prestar mais atenção à *singularidade* que caracteriza os ambientes escolares. Chamam a atenção para o risco de se incorrer num abstracionismo que exclui do campo analítico processos reais de interação. Ferrazo (2008) investe numa perspectiva não prescritiva de currículo, enfatizando a possibilidade de um fazer educativo crítico e *criativo*. Tal postura tem afinidade eletiva com a *perspectiva construtivista*, que presume a existência de múltiplas realidades (Denzin e Lincoln, 1994) e confere importância à agência na estruturação do social. Guarda, desde uma perspectiva microssociológica, afinidade com uma dimensão positiva de política, que implica num encurtamento das temporalidades narrativas, ou seja, na *construção imediata* de células da futura sociedade.

A fenomenologia rompe com a existência de leis lógicas, sejam empíricas ou transcendentais, e traz à tona a questão da “consciência intencional” (Mora, 1978, p. 110). Conforme muito dessas teorias, particularmente se levarmos em conta a fenomenologia social de Schutz, voltada para “o estudo do modo como as pessoas vivenciam o cotidiano e imbuem de significados as suas atividades” (kilminster, 1996, p. 307). Nesse contexto, o “fantasma do solipcismo”, ligado à tradição filosófica europeia e à emergência do Estado-nação com sua noção de “paz interna” (ibid, p. 309-310), remete ao *moderno valor epistemológico de totalidade social estável*.

Contemporaneamente ao desenvolvimento das ideias de Schutz, o pragmatismo americano de Pierce critica o fato de Descartes “fazer da certeza de si mesmo do ego pensante o sólido alicerce de uma filosofia” (Joas, 1996, p. 599). Tenta substituir, assim, o “ego dubitativo” por uma “busca cooperativa da verdade” (ibidem). A dúvida teria uma dimensão mais *criativa* e fincada na realidade, na medida em que, esbarrando na *resistência do mundo*, deveria conduzir a tentativas de modificação deste mundo. Assim como a fenomenologia, o pragmatismo intenta não reificar nem a realidade nem o conhecimento que dela temos. Pragmatismo e fenomenologia conformaram correntes do escolanovismo; movimento erigido sob os auspícios do liberalismo (Libâneo, 1994, p. 63-64).

O pragmatista John Dewey (1971; 2010) traz à baila o conceito de *experiência* – sendo sua perpétua reconstrução e *redireção* a razão de ser do fazer educativo. A escola deveria ser uma espécie de comunidade simplificada, responsável pela *direção da experiência* das novas gerações. A experiência, nesse modelo de escola, ao dialogar com o conhecimento acumulado pelas gerações predecessoras, estaria inextricavelmente ligada ao tecido social. A finalidade da educação seria forjar cidadãos democráticos que habitariam essas instituições, tornando-as democráticas.

Experiência remete aqui àquele papel da agência na perspectiva microssociológica. A direção da experiência pela escola em Dewey (1971), voltada para o desenvolvimento de noções como “força intrínseca” (essência do *indivíduo*), deveria articular o aspecto lógico (do “programa” como conhecimento acumulado) com o aspecto psicológico (de um indivíduo tateante). Tal articulação teria como eixo o *processo*, de maneira que, na metodologia proposta – *que não visaria atender objetivos políticos fixos* –, mais importante do que os resultados seriam as “experiência diretas individuais” (ibid, p. 54).

O *meio educativo* em que se dá esse processo seria fundamental. Articular os referidos polos requeria, assim,

um ambiente de integração social, de harmonização de tendências em conflito, de larga tolerância inteligente e hospitaleira. Influências antagônicas, isolamentos familiares ou religiosos, espírito de clã ou de partido, ameaçam, nas sociedades heterogêneas de hoje, a dividir, separar, desunir os membros da família social (Teixeira, 1971, p. 25).

No movimento mesmo de articular indivíduo e sociedade, Teixeira – discípulo de Dewey – não rompe com esses polos paradigmáticos, pois desautoriza o investimento em meios educativos afins a interesses específicos conflituosos na sociedade. O investimento para que nada se interponha entre o indivíduo e a sociedade pressupõe certa homogeneidade no processo de estruturação do social. Isso reforça, como se a sociedade fosse fruto de uma teia única de intersubjetividade, o foco egológico da tradição filosófica europeia, que se vincula àquela noção de paz interna do Estado-nação. Tal pressuposição, em seu desejo de articular os polos indivíduo/sociedade, não considera o a exclusão como elemento fundante das totalidades sociais (Laclau, 2005).

Para que essa lógica conflitual não se aprisione no pessimismo convencionalmente atribuído às abordagens de matriz estruturalista, apostamos que é em um campo entrecruzado por dimensões micro e macrosociais que se pode aventar uma fuga da determinação estrutural. Essa “pista” se revela uma tentativa de superação da dicotomia sujeito-objeto, entendida como um valor em crise da metanarrativa moderna (Laclau e Mouffe, 2001). Trata-se de uma tendência epistemológica que ganha visibilidade na década de 1980 e que emerge a partir da quebra de unicidade metodológica das ciências. As ciências têm então sua objetividade questionada, o que remete à narratividade dos modelos analíticos (Somers e Gibson, 1995) e compromete aquela tomada de “matérias” como acúmulo civilizacional.

Quando as ciências humanas se mostram receptivas a diferentes abordagens, o caráter desinteressado do saber científico é abalado em seu tom matemático de formalidade lógica (Pessanha, 1997). Os saberes, assim, ao se aproximarem da *doxa* (opinião), são inevitavelmente permeados por interesses conflitantes, o que invalida pretensões de forjar um ambiente escolar livre de “influências antagônicas”. Há aqui uma flagrante politização da cultura que, tencionando com a noção homogênea de cultura nacional, coincide, na década de 1980, com a emergência de “novos” movimentos sociais. Inaugurando espaços e formas alternativas de luta, esses movimentos desafiam, potencialmente, modelos liberais de democracia assentados que estão na unidade do Estado-nação, na economia capitalista e no indivíduo como unidade de representação política.

Os assentamentos do *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra* (MST), com suas demandas específicas, como a disputa pelo financiamento de cooperativas agroecológicas, em tensão com o modelo de desenvolvimento defendido pelo agronegócio (MST, sda), é um bom exemplo de emergência de subjetividade coletiva que apresenta certa *desfuncionalidade* em relação ao Estado brasileiro. Suas demandas, *acedendo a experiência a uma dimensão coletiva*, são bastante instigadoras ao interpelarem a livre tentativa do pragmatismo de harmonização entre indivíduo e sociedade. A noção de escola “em

movimento” (Caldart, 2004) aponta para uma politização do campo da didática que desafia qualquer pretensão racionalidade autônoma das teorias pedagógicas.

Perguntamo-nos, assim, *em que medida os Sem Terra podem ser considerados um sujeito coletivo criativo e produtor de conhecimento*. A alternância, princípio metodológico ressignificado pelo MST – e adotado emblematicamente no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) –, será tratado como um exemplo de discurso *criativo*.

Tangencia a análise a crítica da escola hegemônica, entendida, com Maingueneau (1997, p. 60), como “dispositivo de transmissão”, ou seja, um espaço social que, sendo cenário material dos discursos pedagógicos, lhes é constitutivo. Ao tomar a formação de “cidadãos” como finalidade do fazer educativo, a escola oficial, que se dedica à construção de trajetórias individuais de vida, alimentaria uma forma curricular resistente aos *movimentos ontológicos coletivos de estruturação do social*.

Justifica-se, assim, a demanda “particularista” do MST, uma vez que reclama por um meio educacional diferenciado, ou seja, uma escola “do” campo e não meramente “no” campo (Arroyo, 2009; Caldart, 2004). A experiência do MST abre não apenas possibilidades em termos de estratégia política, mas também picadas metodológicas. Problematizar a abordagem construtivista do conceito de experiência requer, para além do estruturalismo, indagar o posicionamento da escola em relações mais amplas de poder.

Vejamos o objetivo deste artigo: *analisar o princípio da alternância no bojo das práticas pedagógicas do Pronera, no sentido de perceber em que termos este princípio pode fazer emergir sujeitos políticos críticos e criativos*.

Nossa metodologia e método de análise foi uma articulação entre o *corpus* da pesquisa, conceitos da análise do discurso de Maingueneau e da teoria do discurso de Laclau. Analisaremos a relação entre o sentido político pretendido com o princípio da alternância pelo MST e aspectos empíricos de sua prática. Sistematizamos por fim elementos para redimensionar o conceito de experiência em Dewey.

Metodologia e método de análise dos dados

Sabemos que a linguagem é “completamente atravessada pelos embates subjetivos e sociais” (Maingueneau, 1977, p. 12). Reconhecemos a importância da agência para a estruturação do social, mas não vemos na linguagem um recurso instrumental a ser utilizado por *indivíduos* no processo educativo. Ao abrirmo-nos à existência de *unidades coletivas de processamento da experiência*, tensionamos com a abordagem de Dewey que toma indivíduos como pontos de *mediação* entre os polos da experiência. Enfatizamos a *dimensão ideológica* deste investimento, entendendo como “ideológico” todo discurso que intenta promover um fechamento da totalidade social, reificando a racionalidade que ai se encerra (Laclau, 2005).

Subjetividades coletivas contra-hegemônicas não apenas não se reduzem à consciência individual, como negam a possibilidade de ampliação de processos coesos de intersubjetividade. Entretanto, quando ressaltamos “um lugar de primeiro plano ao heterogêneo” (ibid, p. 14), ou seja, a inelutável presença do outro em “nosso” discurso; a existência de *subjetividades contra-hegemônicas* pressupõe algum nível de coesão. Nosso desafio é refletir acerca da contingência dos processos de ampliação da subjetivação coletiva sem renunciar à construção de horizontes estratégicos.

Percebemos o investimento do MST no discurso científico, na medida em que *alça a experiência à dimensão coletiva*, como um artifício “retórico” (Laclau, 2005), que desafia a racionalidade constitutiva do fechamento das totalidades sociais. Laclau insiste numa *noção positiva e produtiva de retórica*, chamando a atenção para a *eficácia* dos discursos populistas, que, igualmente ideológicos, são capazes de materializar identidades populares. Sendo eficazes e, ao mesmo tempo, parecendo aos seus opositores, como expressão de irracionalidade (MST visto como “seita”), esses discursos ressaltam a existência de uma “retórica generalizada... De maneira que o populismo aparece como uma possibilidade distintiva e sempre presente de estruturação da vida política (ibid, p. 27-28).

Temos a primeira categoria de nosso método: o *investimento na elevação da potência do sujeito coletivo* com vistas à superação das *resistências* que o mundo lhes impõe. O recurso ao gênero científico pelo MST corresponde a tal investimento na medida em que procura desfrutar um lugar de legitimidade (Maingueneau, 1997, p. 34-39). Como se trata, entretanto, do processo de construção de um “nós” inserido, não raro, em situações de conflito, os sujeitos coletivos recorrem ao discurso científico para dar sentido a suas práticas correntes. Inserem esse gênero discursivo nos múltiplos processos de subjetivação, que, sendo retóricos, tensionam com a própria autoridade a que recorrem.

Tais processos de subjetivação, ao promoverem alterações no plano ontológico, borram o encaixe deste com o plano epistemológico – exatamente de onde este retira o efeito ideológico de autoridade (objetividade). O processo de redireção coletiva da experiência, ao desestabilizar o discurso científico, possibilita a utilização de muitos de seus valores numa perspectiva diacrônica, particular e contingente, que remete a tradições e memórias específicas. Há aqui, quando a ciência expõe sua narratividade, uma abertura para a *possibilidade de modificação das regras que regem os processos enunciativos*.

A elevação da potência dos sujeitos depende da possibilidade de alteração dessas regras. Pensar as condições de possibilidade para tal alteração, requer considerar, com Maingueneau (ibid, p. 53-56), a existência de duas vertentes indissociáveis do discurso: a social e a linguística. Recorrer ao discurso científico requer, para além da noção de *mediação*, uma articulação com os lugares sociais ou institucionais em que se materializa esse discurso.

Quando o MST investe, no Pronera, na construção de um “compromisso” entre governo federal, instituições de ensino e movimentos sociais e sindicais (MDA, 2004, p. 44), nos faz perceber a existência da *necessidade de estabelecer relações com os meios instituídos* (segunda categoria analítica). O paradoxo reside no fato de que, sendo as instituições regidas por regras e regularidades próprias, elas impõem constrangimentos à intencionalidade dos sujeitos que a ela se articulam. Maingueneau nos lembra que se devem considerar, no exame das ideologias, as *comunidades discursivas* que a elas dão “suporte”. A ideologia “ocupa-se, simultaneamente, da representação do mundo e da organização dos homens, tarefas que significam o direito e o avesso de uma mesma atividade” (Maingueneau, 1979, p. 60). Esta articulação entre formação discursiva e sociedade tem a ver com a desessencialização identitária, na medida em que o processo de direção da experiência requer que incorporem regras de “outras” formações discursivas.

A formação discursiva não é a “expressão estabilizada da ‘visão de mundo’ de um grupo social”, ela é antes “o lugar de um trabalho no interdiscurso... Um domínio ‘inconsistente’, aberto e instável” (ibid, p 113). Essa interdiscursividade nos faz entender aquela desessencialização do discurso uma vez que este incorpora “elementos pré-construídos, produzidos fora dele, com eles provocando sua redefinição e redirecionamento” (ibidem). Sendo a identidade discursiva forjada na relação com o outro (ibid, 119-120), no

bojo de comunidades discursivas cujas regras delimitam as condições de enunciação, a *tensão com o meio em que se dá o processo experiencial* (terceira categoria analítica) se configura como um pré-requisito para a eficácia discursiva.

A agência não tem uma relação de externalidade com a linguagem. Interesses ganhariam materialidade na medida em que determinado *meio social* ofereça as condições de possibilidade para sua emergência. Não reduzir as práticas sociais à intencionalidade prévia significa considerar a relação entre o grau de liberdade para a condução da experiência e o espaço social em questão. A *luta criativa* por hegemonia, ao interditar a existência de um sistema fechado de identidades relacionais, está ligada à construção de espaços favoráveis às experiências coletivas em curso, ampliando o leque de possibilidades de sua reorientação e da própria estruturação do social.

A articulação dos polos lógico e psicológico nada mais é do que expressão do trabalho retórico de redirecionamento da experiência e nunca a possibilidade de fundação de uma sociedade em novas bases. Os discursos produzidos são resultantes de experiências prévias, de maneira que o desafio que se posta é não se deixar enredar como momento interno de um processo histórico mais amplo. Acontece que, conformados pelo valor metanarrativo moderno de construção de totalidades sociais estáveis, esses discursos tendem a investir num *desejo ideológico de universalização* (quarta categoria analítica).

Fica claro que as metodologias construídas para guiar o processo de redirecionamento das experiências correspondem a discursos ideológicos que disputam o poder sobre as regras discursivas. A *metodologia*, mais que “artefato”, é uma *dimensão* no processo de estruturação social. Ela perpassa as quatro categorias do nosso método. Ao conformar o tipo de movimentação dos sujeitos para a obtenção de determinados fins, ela se esbarra, por um lado, na necessidade de articulação com meios instituídos e, por outro lado, com sua potência para tensionar com esses meios. Lida, por fim, com a impossibilidade de se ampliar como razão coerente no sentido de sua universalização.

A *finalidade da ação educativa* – que remete tanto ao projeto mais amplo de sociedade como às unidades de recepção dessa ação (identidades em que se investe) – está presente nos constantes momentos de *redirecionamento da experiência*. Esses momentos de *decisão* perdem refino no caso de reificação da metodologia, pois, conformados pelo *desejo de universalização*, se fixam no polo epistemológico na tentativa de harmonizar a realidade e estrutura conceitual. O discurso metodológico não se presta à função de pura “mediação” entre os polos epistemológico e ontológico. Os meios em que se dá a ação educativa, por mais concretos e materiais que sejam, são outra *dimensão de análise*. Terceira dimensão aqui proposta, a *espacialidade do social* deve ser também percebida em perspectiva narrativa. A *ação educativa contra-hegemônica, sendo da ordem do ideológico, ao invés de investir na mediação entre conhecimento e realidade social, teria que ir tomando como finalidade o ir realizando “o mundo que pretende descrever”* (Maingueneau, 1997, p. 62-64).

Na próxima seção analisaremos a relação entre a sedimentação de lógicas sociais e processos políticos de subjetivação. Procedemos, para tal, a análise de documentos do MST, artigos científicos e quatro entrevistas (militantes 1, 2 e 3 do MST e uma professora universitária). Os artigos são exemplos do investimento do MST no discurso científico. Os documentos do MST expressam o tipo de “apropriação estratégica” ideal que o Movimento faz do “discurso científico” e, assim, nos permitiram perceber o trabalho do interdiscurso na sua ação política. Tal percepção se amplia com as entrevistas, posto que os militantes nos revelam momentos preciosos de interpelação ideológica. A entrevista com a professora nos foi útil por representar valores hegemônicos circulantes na academia.

O sentido da alternância na ação educativa do MST

A noção deweyana de *experiência* perpassa o conjunto de princípios pedagógicos da ação educativa do MST. O Movimento frisa uma necessária interdependência entre *teoria e prática*, de maneira que os princípios

não surgiram primeiro, antes das práticas. Ao contrário, eles já são o resultado de práticas realizadas, das experiências que estamos acumulando... Podemos comparar isso com a abertura de uma picada no meio de um matagal: as primeiras pessoas vão abrindo o caminho, devagar, experimentando, quebrando galhos, desviando banhados; se estas pessoas deixam estacas, marcos, referências, isso se tornará guia para os próximos caminhantes, que por sua vez também poderão deixar novos marcos, abrir atalhos, refazendo a estrada e o próprio jeito de andar nela (MST, sdb, p. 4).

Note-se que, como em Dewey, existe uma *intencionalidade* voltada para a construção de *sujeitos criativos*. Os *próximos caminhantes*, beneficiados pelas picadas antes abertas, teriam sempre a possibilidade de deixarem *novos marcos*, que alterem não só o sentido da estrada por meios de *atalhos* como o *jeito de andar nela*. É sobre os termos em que o princípio metodológico da alternância pode favorecer e tornar efetiva a possibilidade de se deixarem novos marcos, ou seja, a criatividade do sujeito, que nos propomos a refletir.

Na *metáfora da picada*, a mata representa um mundo dicotômico, cuja resistência (matagal, galhos, banhados), sendo real e efetiva, não exerce um papel constitutivo no sentido de estabelecer os termos (o *jeito* ou regras discursivas) em que os próximos caminhantes irão colocar *novos marcos* e *abrir atalhos, refazendo a estrada*. O antes e o depois são decididos no âmbito quase exclusivo do sujeito Sem Terra, que seria dotado de uma *consciência intencional coletiva*. Mesmo que esse sujeito politize o polo epistemológico da experiência, o polo ontológico continua dicotômico – uma mata a ser transpassada por um sujeito coeso.

Há uma noção de *cumulatividade* do conhecimento que, decorrendo dessa dicotomia, não permite apreender que o grande legado dos primeiros caminhantes não é tanto deixar um *caminho aberto para um fim previamente determinado*. Seria, ao contrário, investir no alargamento do grau de liberdade dos caminhantes para escolher e tornar material o que se lhes afigura como a melhor escolha. Aqui não abre mão de dar “prosseguimento” às tradições dos sujeitos coletivos. Considera que a tradição mais se fortalece quando se levam em conta as condições de possibilidade para a emergência de sujeitos criativos, capazes de redefinir suas experiências sem se fixarem em procedimentos (racionalidades) prévios.

Há uma relação não explorada entre *criatividade* e alterações no polo ontológico, quando, tencionando-se com os meios instituídos, se chacoalham as lógicas sociais já sedimentadas. Isso problematiza a existência de um efeito narrativo de cumulatividade, que se expressa no princípio da *continuidade na experiência* (Dewey, 2010). Esse princípio, ao tentar captar a perpetuação das experiências passadas nas futuras, pressupõe a unidade do próprio mundo com o qual se debatem certos sujeitos. Unidade do mundo e continuidade da experiência são ingredientes indispensáveis para outro efeito narrativo: o de continuidade ou coesão do sujeito que (re)direciona as experiências vividas.

A questão é que, sendo os constrangimentos do mundo constitutivos da intencionalidade dos sujeitos, a única possibilidade desses últimos se desvencilharem das lógicas sociais hegemônicas é quebrando a própria unidade do mundo. Esta quebra põe em xeque a noção de sujeito como unidade coesa, capaz acumular conhecimento/experiência. A quebra da unidade do mundo requer, na medida mesmo da alteração das lógicas sociais hegemônicas, que se abra mão de que os termos de nossas escolhas, por mais acertados que nos pareçam, sejam os mesmos para os próximos caminhantes.

Quando se quer articular teoria e prática, a *finalidade* da ação educativa é permeada por valores que, circulantes nos *espaços hegemônicos*, terminam por denunciar a presença do outro em “nosso” discurso. Como corolário, mesmo que não percamos a noção estratégica de projeto, essa presença interdita a crença num sujeito coeso, que daria continuidade racional às intencionalidades primeiras.

Por contraste, percebe-se no trecho abaixo a ausência da noção de interdiscurso, que borraria, caso presente, o efeito de continuidade a partir de uma *visão de mundo estável*:

Quanto mais avançarmos na formulação dos princípios, mais avançaremos na coerência de nossas práticas, construindo um sentido estratégico (com objetivos de longo prazo, com articulação entre as ações) para nosso trabalho e para o conjunto de nossa organização (MST, sdb, p. 4).

A noção de avanço “estratégico” da relação princípio-prática, que aqui se converte em *unidade organizativa*, é dicotômica na medida em que – fruto de um desejo ideológico de universalização –, para expandir uma subjetividade coletiva que se quer coesa, investe numa continuidade da experiência centrada na dimensão linguística do discurso. Elide, portanto, a dimensão constitutiva daquela vertente social do discurso presente em Maingueneau.

Deduzimos que *a noção cumulativa de avanço na formulação de princípios pode conduzir a menos criatividade*, pois não se atenta, como o faz Dewey (2010), que o crescimento intelectual e moral decorrente das experiências anteriores se expressa na possibilidade de alterar os princípios que regem a seleção das experiências futuras. Entretanto, aquela necessidade de alteração no polo ontológico para que se abra espaço para a criatividade (sensibilidade presente no MST) não é percebida por Dewey na medida em que este toma o indivíduo como unidade de processamento da experiência. O pragmatismo de Dewey, por isso, ao contrário do MST, fica desarmado de um investimento estratégico, rendendo-se às lógicas sociais hegemônicas, posto que o mundo impõe-se como unitário.

Ao aceder a experiência ao plano coletivo, o MST intui a *necessidade de tensionar com o meio* (e seus vínculos funcionais com a totalidade social) em que se dá o processo experiencial. É assim que “o” sentido do princípio da alternância ganhou, *criativamente*, uma coloração política específica, não cumulativa, na prática do próprio MST – alterando (como apostava Dewey, só que no plano individual) os princípios que regem a seleção das experiências futuras em função de ações “estratégicas”.

Para compreendermos a *ação criativa* do MST em torno do princípio da alternância temos que conhecer um pouco a história deste princípio. Segundo Ribeiro (2008, p. 30), a “alternância” entre trabalho produtivo e ensino já aparece, num contexto urbano, em autores como Marx, Lênin e Gramsci. A *Pedagogia da Alternância*, em contraste, nasceu, num

contexto rural, no Sudoeste da França em 1935, através da iniciativa de pais agricultores preocupados com a formação dos seus filhos (Ribeiro, 2008). O princípio da alternância do trabalho com o tempo escola era, nesse contexto, aplicado à *comunidade*. O discurso universalista cristão é quem animava esse princípio metodológico, longe, portanto, do *ethos* marxista revolucionário. Onde reside então a ação criativa do MST?

A “alternância” estava presente no princípio da união entre ensino e trabalho, herdada pela tradição marxista dos socialistas utópicos. Marx e Engels pensavam tal princípio em perspectiva revolucionária, visando à disputa pelo controle do processo produtivo (Nogueira, 1990). Com o movimento de deslocamento da política do plano local ao nacional – que redundava numa “autonomização” (liberal) da esfera política e consequente despolitização da esfera econômica (Eley, 2005) –, este princípio perde força enquanto valor ideológico, secundarizando-se na tradição marxista. O MST, que articula cristianismo e marxismo (via teologia da libertação) (Stedile, 2005), desloca o princípio da alternância do sentido cristão humanista e *o ressignifica no bojo de um projeto socialista*.

Inserir seus assentamentos num projeto de desenvolvimento popular, que, *tentando desvencilhar-se das lógicas sociais hegemônicas capitalistas*, volta-se para a construção de “áreas liberadas” (militante 1). O MST investe no princípio metodológico da alternância no bojo de uma *estratégia* que envolve uma desestabilização do polo ontológico (unidade do Estado-nação). A “alternância” é mais do que uma “estratégia de escolarização”, decorrente do “abandono da educação no meio rural brasileiro”; ou uma “possibilidade de permanência do jovem no meio familiar”, devido à “importância da mão de obra dos membros da família”; ou uma perspectiva de “qualificação técnica dos jovens agricultores familiares”, no bojo de “uma nova lógica de desenvolvimento do campo” – sendo estas algumas lógicas e finalidades da alternância presentes na experiência brasileira (Lourdes da Silva, 2008, p. 108-109).

O sentido imprimido pelo MST tem uma *finalidade* contra-hegemônica. O militante 1 disse que no bojo da demanda por uma educação do campo havia “uma necessidade dada por nosso movimento... Tanto das lideranças, das coordenações que sentiam uma necessidade de estudar, mas... Para você estudar tem que ter um processo regular de frequência e parar para estudar parecia que não dava consonância com o processo de militância”. A militante 2, ao comentar que além dos “cursos ligados à educação”, o Pronera começou a organizar cursos de direito e veterinária, etc., afirma que este programa contribuiu para o projeto anticapitalista de desenvolvimento do MST na medida em que capacita “seu próprio povo pra conduzir seu movimento”. A militante 3, por sua vez, demanda da universidade o saber “fazer com que a teoria consiga contribuir com nossa prática e nossa prática consiga ter um vínculo com a teoria”; e mais adiante esclarece que uma turma da Via Campesina é “diferenciada de uma turma comum, porque a gente tem uma prática diferente; *a gente tá sempre na luta*”.

A criatividade dessa ação militante em torno do princípio da alternância reside, por um lado, em romper com a narrativa urbano-industrial evolucionista, que, interpelando matrizes políticas socialistas e capitalistas, prenuncia o fim do campo e do camponês (Damasceno e Beserra, 2004, p. 76). Faz-se necessário, para tal, nessa perspectiva militante,

fortalecer a educação do campo como área própria do conhecimento, que tem o papel de fomentar reflexões que acumulem força e espaço no sentido de contribuir na desconstrução do imaginário coletivo sobre a relação hierárquica que há entre campo e cidade, sobre a visão tradicional do jeca tatu, do campo como lugar de atraso (Molina, 2002, p. 39).

O MST, ao alçar a “alternância” a um sentido contra-hegemônico – propondo-se a subverter lógicas sociais sedimentadas que hierarquizam a *cidade* em detrimento do *campo* –, trabalha no sentido de construir uma *área de conhecimento* mais autônoma, o que *elevaria sua potência como sujeito político*. Os constrangimentos, entretanto, não se dão de forma dicotômica. Analisemos o orgulho de pertencimento à identidade Sem Terra.

“A gente fica pensando, ‘só o teórico estuda muito, o professor da universidade e tal’, mas a gente, camponês, também consegue entender”, expressa a militante 3. Esse orgulho se dá em função de um “outro” hostil, que desconfia da capacidade do camponês. Essa hostilidade se materializa no ambiente universitário através do “preconceito de achar que Sem Terra não tem direito a ser doutor... Teve confronto com os estudantes da universidade, [de eles nos chamarem] de ‘Jeca Tatu’, desses estereótipos que rotulam a gente”, reage a militante 2, que, reagindo a esse ambiente hostil, revela:

havia momentos que a gente tinha que parar os professores porque como eles vieram apaixonados pra ensinar numa turma social... ‘ah, vocês são maravilhosos’, ‘vocês’, ‘vocês’... E ali a gente fazia essa conversa, ‘*aqui a gente é estudante. O nosso trabalho social é outra coisa*’; então às vezes tinha um aconchego demais, que a gente tentava dizer que a gente tava lá pra se *preparar profissionalmente*... Tinha um pouco de tratar como coitadinho...

Essa reação revela um tipo de mecanismo pelo qual o meio, cuja hostilidade nos faz nutrir o sentimento de se estar “ocupando a universidade” (militante 2) (abrindo uma *picada*), se configura como constitutivo das identidades. Essa militante, que orgulhosamente intenta elevar sua potência termina por demandar um tratamento de igualdade: ser uma *estudante* que ali se *prepara profissionalmente*. Absorve, ao menos parcialmente, um valor estruturante do espaço acadêmico e estranho à intencionalidade de quem começa a abrir a *picada* na mata: o de construção de trajetórias individuais de vida.

Este tipo de situação torna nebuloso o processo de articulação entre epistemologia e ontologia, na medida em que disperse o caráter coletivo do processamento da experiência. O sujeito coletivo MST, quando investe na “aquisição” do conhecimento científico como um recurso à autoridade não o faz sem questionar o sentido político que este venha a adquirir. Cuida, portanto, como vimos acima, para que “a luta” seja o crivo de validade do conhecimento.

Outro elemento que emergiu em nossas entrevistas, e que joga na dispersão (inclusive organizativa) do Movimento, foi o fato dos militantes formados pelo Pronera, passarem a ser atraídos por propostas no mercado de trabalho. Perguntada sobre o que faz com que as pessoas se desviem do projeto coletivo do MST, a militante 2 não titubeia:

Sem muitos rodeios é uma proposta financeira fora. Então tem pessoas que tem essa necessidade familiar... E como o Movimento não tem como garantir mensalmente X então ‘oh, terminei o curso, minha situação é essa, exige uma conversa’, mas há pessoas que são apostas erradas, que fazem o curso e se mandam porque receberam uma proposta melhor.

Essa tensão entre o coletivo e o individual nos faz perceber que o sentido criativo pretendido pelo MST à “alternância” não depende exclusivamente de uma relação tensa com o meio instituído. A dimensão econômica do social é então chamada a ter um lugar importante na análise.

A eficácia das estratégias pretendidas no processo de (re)orientação da experiência através do princípio da alternância parece depender da construção de elos “funcionais” contra-hegemônicos que lhes ofereçam esteio material. Em um país em que a “educação rural” é tida como dispensável para a reprodução do capital (Damasceno e Beserra, 2004, p. 77-78), investir, no presente, em relações não capitalistas de produção, é o que lhe permite imprimir factibilidade ao sentido político pretendido ao princípio da alternância na tradição marxista. Essa percepção, ainda que não nos nossos termos, está pautada no MST quando este se propõe a disputar o sentido de “desenvolvimento sustentável”. Para o Movimento, os assentamentos devem ser entendidos como “territórios sob a hegemonia do MST” (MST, sda, p. 24) – o que implica em resistir ao controle do processo produtivo no campo pelas grandes corporações internacionais, que contam com a colaboração do Estado e latifundiários tradicionais. Isso significa denunciar valores cruciais do modelo exportador: monocultura; mecanização; assalariamento; dependência de agrotóxicos, fertilizantes, hormônios e sementes transgênicas.

Ao assim delinear sua ação estratégica, os termos que definem essa escolha são radicalmente distintos e até conflitantes – afinal se investe num sujeito condenado ao mais crasso desaparecimento – com os valores europeizantes hegemônicos no marxismo. Esse rompimento com procedimentos estratégicos caros ao marxismo mais do que enfraquecer, fortalece uma tradição política. Ao investir nos seus assentamentos como áreas liberadas, a ação criativa do MST também desloca a “alternância” do sentido reformista do humanismo cristão universal, que se volta à estratégia de agregar o conjunto dos espaços sociais num todo coerente. O cristianismo no MST, trazendo o conflito para o cerne de sua ação político-educativa, permite que se aposte numa dimensão positiva, mas revolucionária de política.

Essas ações estratégicas são criativas apenas na medida em que se criam esteios materiais, que ampliem o escopo de factibilidade das estratégias adotadas. Tal ampliação pode requerer a alteração dos termos que ditam os princípios de (re)orientação da experiência. Assim, a crença racionalista na possibilidade de *manter a coerência entre princípio e prática pode resultar, contrariamente ao efeito desejado, em menor potência do sujeito criativo.*

Conclusões

A ação educativa, uma vez constitutiva de sujeitos políticos, tem sua dimensão criativa inscrita em processos interativos. Esses processos, para serem pensados em perspectiva contra-hegemônica não podem vincular-se organicamente ao tecido social. A noção de unidade do mundo perde força explicativa quando se investem em ações criativas, que ampliam o campo de factibilidade dos discursos.

A experiência do MST com a “alternância” propicia o entendimento de que o processo criativo de estruturação do social não deve ser entendido desde abordagens exclusivamente

microsociológicas. Se assim proceder, o analista deixa capturar os processos interativos em lógicas macrosociais já sedimentadas.

Quando o processamento da experiência é analisado desde a compreensão que os discursos são práticas que envolvem dimensões linguística e social, a presença do conflito na ação educativa exige uma disputa por espaços sociais. Sendo relacionais, esses espaços, para manter aceso um *ethos* emancipador, têm que ser articulados a outros, que perpassam outras esferas e dimensões do social. A ação é criativa quando se desvencilha de ser momento interno de uma narrativa histórica única.

Referências

ARROYO, Miguel. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, M. [et al.]. *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CALDART, Roseli S. A escola do campo em movimento. *Currículo Sem Fronteira* [recurso eletrônico]. v. 3, n. 1, p. 60-81, jan./jun., 2003.

CALDART, Roseli S. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

DAMASCENO, Maria N. & BESERRA, Bernadete. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo: USP; v. 30, pp. 73-89, jan./abr., São Paulo, 2004.

DENZIN, Norman K. & LINCOLN, Yvonna S. Introduction: entering the Field of qualitative research. In: DENZIN, Norman K e LINCOLN, Yvonna S. (eds.). *Handbook of Qualitative research*. London: SAGE Publications, 1994.

DEWEY, John. Vida e educação. In: TEIXEIRA, A. (org.). *John Dewey: vida e educação*. Tradução de Anísio Teixeira. Melhoramentos: São Paulo, 1971.

DEWEY, John. *Experiência e Educação*. Tradução de Renata Gaspar. Petrópolis, RJ : Vozes, 2010.

ELEY, Geof. *Forjando a Democracia*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. *Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo*. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

JOAS, Hans. Pragmatismo. In: OUTHWAITE, William e BOTTOMORE, Tom (org.). *Dicionário do pensamento social do século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

KILMINSTER, Richard. Fenomenologia. In: OUTHWAITE, William e BOTTOMORE, Tom (org.). *Dicionário do pensamento social do século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

LACLAU, Ernesto & MOUFFE, Chantal. *Hegemony e Socialist Strategy: towards a radical democratic politics*. 2. ed. Londres: Verso, 2001.

LACLAU, Ernesto. *La Razón Populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, AS, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LÖWY, Michael. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento*. 5. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1994.

MANDEL, Ernest. *O Lugar do Marxismo na História*. São Paulo: Editora Aparte Ltda, 1987.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. 3ª edição. Tradução de F. Indursky. Campinas: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

Ministério do Desenvolvimento Agrário / INCRA. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera): manual de operações. Brasília: 2004.

MOLINA, Mônica C. *Educação do Campo: identidade e políticas públicas* / Edgar J. K., Paulo R. C., osfs & Roseli S. C. (orgs.). Brasília, DF: articulação nacional Por uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por uma Educação do Campo, nº 4.

MORA, José Ferrater. *Dicionário de Filosofia*. Trad. De A. J. Massano e M. Palmeirim. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1978.

MST. *Os assentamentos: diagnósticos e propostas de programas*. Mimeo, SDa.

MST. *Caderno de Educação Nº 8*. Mimeo. SDb.

NOGUEIRA, Maria Alice. *Educação, saber, produção em Marx e Engels*. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1990.

PESSANHA, José Américo. Filosofia e modernidade: racionalidade, imaginação e ética. *Educação & Realidade*. Porto Alegre: UFRGS, v. 22, n.1, p. 13-32, 1997.

RIBEIRO, Marlene. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo: USP; v. 34, nº 1, pp. 27-45, jan./abr., São Paulo, 2008.

SILVA, Lourdes Helena da. Educação do campo e pedagogia da alternância: experiência brasileira. *Revista de Ciências da Educação / SÍSIFO*, Lisboa: Universidade de Lisboa; nº 5, jan./abr., 2008.

SOMERS, Margaret R.S. & GIBSON, Gloria. D. Reclaiming the epistemological “Other”: Narrative and the social constitution of identity. In: CALHOUN, Craig (org.). *Social theory and the politics of identity*. Oxford: Blackwell, 1995.

STEDILE, João Pedro. Entrevista. In: STEDILE, J. P. & FERNANDES, B. M. (orgs.). *Brava gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

TEIXEIRA, Anísio. A pedagogia de Dewey. TEIXEIRA, A. (org.). In: *John Dewey: vida e educação*. São Paul: Melhoramentos. Trad. de A. Teixeira, 1971.