

**A PRODUÇÃO SOCIAL DO CONHECIMENTO: METODOLOGIA E PRÁXIS
PEDAGÓGICA DO CURSO DE AGRONOMIA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS DO
CAMPO**

Prof. Ms. Laudemir Luiz Zart¹

Prof.^a Ms. Lóriége Pessoa Bitencourt²

Compreendemos neste texto a produção social do conhecimento como um processo cognitivo coletivo e colaborativo que envolve 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 apreendermos o sentido da produção social do conhecimento no Curso de Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo (CAMOSC) iremos apresentar conceitos e algumas práxis pedagógicas que caracterizam a pedagogia da alternância, discutindo as relações entre o TE (tempo escola-universidade) e o TC (tempo comunidade). Com base nesta relação abordaremos as questões relativas a aprendizagem que estabelece o diálogo entre os conhecimentos científicos e os saberes empíricos dos/as camponeses/as. Compreendemos que estamos no campo científico que se configura pela complexidade de culturas distintas, representativas de uma historicidade do campo que inclui os conflitos entre projetos de desenvolvimentos que por um lado introduziu a modernização da agricultura e por outro se constitui 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, apresentamos seis depoimentos de estudantes do curso, que na

¹ Laudemir Luiz Zart é Professor da UNEMAT, mestre em Sociologia Política - UFSC, doutorando no Departamento de Política Científica e Tecnológica IG/UNICAMP e bolsista da FAPEMAT – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso. E-mail: laudemirzart13@yahoo.com.br.

² Lóriége Pessoa Bitencourt é professora da UNEMAT, Campus Universitário de Cáceres, Departamento de Matemática. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso e Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Foi coordenadora pedagógica do CAMOSC. E-mail: lori.pessoa@hotmail.com

nossa avaliação, e por serem falas significativas, constituem por si mesmas uma leitura importante para a avaliação do processo de aprendizagem e do conhecimento produzido.

Indicamos em primeiro plano que o CAMOSC está em desenvolvimento, na sua décima e última etapa (maio e junho de 2010) na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Tem como finalidade a formação de agrônomos/as para o atendimento das demandas da agricultura familiar camponesa. O processo educativo do curso está assentado na perspectiva de formação de um profissional técnico, militante e educador do campo para corresponder às especificidades das organizações camponesas.

O CAMOSC foi organizado em torno das dinâmicas da Pedagogia da Alternância. Conforme demonstra Gimonet (2007) 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” (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 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” (p. 17).

A construção pedagógica da alternância: na concepção e proposta de organização metodológica e da práxis pedagógica, o processo de aprendizagem do CAMOSC está 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 engajados nos Movimentos Sociais do Campo (MSC) e nas comunidades, enfatizando as diversidades ambientais, a agroecologia e a socioeconomia solidária na perspectiva da economia 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 de alternância deve-se ter como fio condutor das ações a avaliação e a reflexão do que já temos, do que já vimos e do que já vivemos para percebermos o que necessitamos aprofundar.

O TE e o TC são processos problematizadores que simultaneamente apreendem as teorias científicas e indagam os contextos vivenciados pelos/as camponeses/as. Desta relação pedagógica surgiram os temas geradores por módulo, que 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 tornam-se relações dialógicas e participativas através das quais os/as educandos/as estabelecem e vivenciam 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 transdisciplinares³ 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.

³ 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.

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.

Explicaremos 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 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 orienta 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 caminho comprometido com a transformação da realidade vivida.

A ciência, quanto a educação, têm como horizontes construir verossimilhanças 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 deve 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 colocarmos a concepção do conhecimento nestes termos estamos afirmando que a ciência que propomos construir é aquela que não somente questiona a realidade existente, mas que é capaz de romper com os paradigmas das ciências convencionais. Para alcançarmos 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 colocamos na universidade a relação de aprendizagem única e a ciência como o único conhecimento verdadeiro. Assumimos a concepção de ciência proposta por Santos (Op. Cit.) 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 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 fora 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. Queremos deixar evidenciado que se não podemos reduzir a ciência ao empirismo, também não optamos pelos processos cognitivos racionalistas. O conceito de práxis⁴ condiz com o que propomos. É uma construção que busca nos referenciais teóricos da dialética histórica e nas

⁴ 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 SUS 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”, capaz de pensar a produção, a ciência, a cultura, a sociedade na óptica da classe subjugada à qual pertence” (p. 18 – 19).

práticas sociais a afirmação de um processo que é aberto e exigente por que requer a inversão da visão social, cultural, ecológica. É um processo pedagógico que parte dos contextos endógenos, que ao mesmo tempo 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.

Regime de alternância: O regime de alternância é um dos elementos constitutivos do projeto, pois garante que os/as educandos/as passem 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 aproximam 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.

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.

Procedimentos didáticos: a interrelação da pesquisa e do ensino: para a compreensão do que foi proposto no curso refletiremos 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.

Explicitamos em primeiro lugar a questão que é argumentativa do porquê de determinados conhecimentos. Ao abordarmos esta questão temos que recorrer aos princípios orientadores do projeto e do profissional que se propõe 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 explicitamos 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 apreendem 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.

Evidenciamos mais. Ao situarmos 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 situarmos o conhecimento, não estamos 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, haveremos de interpretar a economia, a política, a cultura. As relações macro-sociais, macro-econômicas e macro-culturais. 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 indicamos 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.

Podemos 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 repeti-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 estamos 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 significativa 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 podemos responder a primeira questão: como ocorre o processo de construção do conhecimento? Devemos visualizar o processo de interação e retroalimentação entre o TE e o TC. Haveremos de considerar que os/as estudantes/as que integram 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 - TE, são organizadas atividades de pesquisa orientadas, que têm no primeiro plano a proposição de realização de um diagnóstico das comunidades, das unidades produtivas. As informações deste devem servir de base para a problematização dos contextos vividos 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.

Há uma evolução espiral 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 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.

A aprendizagem no curso: para discutir alguns resultados vamos apresentar avaliações feitas por estudantes do CAMOSC quando indagados sobre o sentido do aprendizado da ciência na universidade. Em relação a esta questão avaliamos que as vozes dos estudantes são por si mesmas relevantes. A acadêmica Cléia Pawlak do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) do Paraná, relativiza o processo indicando que “depende, se o aprendizado for no sentido de aperfeiçoar aquilo que ele 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 específico 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”.

Conclusão: a pedagogia da alternância traduz uma concepção e práxis pedagógica que põe em correlação saberes distintos: os conhecimentos da ciência e os saberes da campesinidade. 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).

Bibliografia

D’Ambrósio, Ubiratan. **Transdisciplinaridade**. São Paulo: Palas Athena, 1997.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Trad. Thierry de Burghgrave. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

MORIN, Edgar. **A Cabeça Bem-Feita: repensar a reforma – reformar o pensamento**. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um novo Senso Comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. São Paulo: Cortez, 2000.

SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e os Novos Embates da Filosofia da Práxis**. Aparecida/SP: Idéias e Letras, 2006.

Resumo

Apresentamos a interpretação da experiência da produção social do conhecimento compreendida como um processo cognitivo coletivo e colaborativo entre a universidade, os movimentos sociais do campo e as experiências práticas dos/as camponeses/as. Indicamos que 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. Para tanto analisamos o Curso de Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo (CAMOSC) desenvolvido na Universidade do Estado de Mato Grosso. Apresentamos conceitos e algumas práxis pedagógicas que caracterizam a pedagogia da alternância, discutindo as relações entre o TE (tempo escola-universidade) e o TC (tempo comunidade). Compreendemos que estamos no campo científico que se configura pela complexidade de culturas distintas, representativas de uma historicidade do campo que inclui os conflitos entre projetos de desenvolvimentos que por um lado introduziu a modernização da agricultura e por outro se constitui num movimento de resistência e de proposição de um projeto que se caracteriza pela afirmação da economia e da cultura camponesa.

Palavras Chaves:

Educação do Campo, Pedagogia da Alternância, Produção Social do Conhecimento.