



Pesquisa e Educação na Contemporaneidade: Perspectivas Teórico-Methodológicas
Caruaru, 13 e 14 de setembro de 2012

Eixo Temático 8 - Educação do e no Campo e Movimentos Sociais.

EDUCAÇÃO DO MST E CRISE DO PARADIGMA MODERNO DE CIÊNCIA: PODEM OS POVOS DO CAMPO CONSTITUIREM-SE PRODUTORES COLETIVOS DE CONHECIMENTO?

Gisele Wanessa do Nascimento – CE/UFPE*

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar o princípio metodológico da alternância no bojo das práticas pedagógicas do Pronera, no sentido de identificar em que medida os Sem Terra podem ser considerados um sujeito coletivo, criativo e produtor de conhecimento. A metodologia foi construída através de uma articulação entre a análise do discurso de Maingueneau, a teoria do discurso de Laclau e a proposta de Mesquita. Construímos quatro categorias (elevação de potência dos sujeitos coletivos; necessidade de relação com os meios instituídos; tensão com os meios instituídos e desejo ideológico de universalização) e três dimensões analíticas (metodologia, espacialidade do social e finalidade da ação educativa). Dialogamos criticamente com o conceito de experiência em Dewey, que balizou a análise de um corpus composto por artigos acadêmicos, materiais produzidos pelo MST e 4 entrevistas. Concluímos que a ação criativa requer, mais do que a fidelidade aos princípios que a regem, o cuidado com o sentido político concreto que ganham os processos interativos.

PALAVRAS-CHAVE: MST, experiência, alternância, produção de conhecimento.

Introdução

Não é raro ouvirmos dos teóricos do campo da didática que se deve prestar mais atenção, para além das amarras estruturalistas, à *singularidade* dos diferentes ambientes escolares. Alguns desses teóricos chamam a atenção para o risco de se incorrer num abstracionismo que exclui do campo analítico processos educativos reais de interação. Ferraço (2008), que aposta na formação de uma cidadania contra-hegemônica, investe numa perspectiva não prescritiva de currículo, enfatizando um fazer educativo crítico e criativo. Guarda, desde uma perspectiva microsociológica, afinidade com o que chamamos de dimensão positiva de política (Mesquita, 2009), aquela que implica num encurtamento da temporalidade narrativa, ou seja, na noção de *construção imediata* de células da futura sociedade. Num plano filosófico, a fenomenologia – na medida em

que, tencionando com o paradigma moderno de ciência, rompe com a existência de leis lógicas, sejam empíricas ou transcendentais, e traz à tona a questão da “consciência intencional” (Mora, 1978, p. 110) – conforma muito dessas teorias. John Dewey ao defender a estreita relação entre vida e educação, traz à baila o conceito de *experiência* – sendo sua perpétua reconstrução e *redireção* a própria razão de ser do fazer educativo. *Experiência* remete, nesse contexto, àquele papel fundamental que a agência assume na perspectiva microssociológica.

Os assentamentos do *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra* (MST), com suas demandas específicas, como a disputa pelo financiamento de cooperativas agro-ecológicas, em tensão com o modelo de desenvolvimento defendido pelo agronegócio (MST, sda), parece ser um bom exemplo de emergência de subjetividades coletivas disfuncionais em relação ao Estado, entendido como totalidade social. Suas demandas no campo educacional, *acedendo a experiência a uma dimensão coletiva*, são instigantes no sentido de interpelarem a tentativa do pragmatismo de harmonização entre indivíduo e sociedade. Tangencia, assim, nossa análise, a crítica do espaço escolar hegemônico, entendido como “dispositivo de transmissão” (Maingueneau, 1997, p. 60), ou seja, um espaço social que, sendo cenário material dos discursos pedagógicos, lhes é constitutivo. Ao tomar a formação de “cidadãos” como finalidade, a escola oficial, que se dedica à construção de trajetórias individuais de vida, alimentaria – supomos – uma forma curricular incapaz de responder a *movimentos ontológicos coletivos de estruturação do social*.

É dentro desse espectro de preocupações, numa articulação entre teorias pedagógicas e projeto político, que estabelecemos o objetivo desse artigo, a saber, *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*.

Metodologia e Método de Análise dos Dados

Nossa metodologia parte do pressuposto de que a linguagem é “atravessada pelos embates subjetivos e sociais” (Maingueneau, 1977, p. 12). Na construção de nosso método de análise, levamos em conta a *heterogeneidade discursiva* acerca dos processos de ampliação da subjetivação. Construímos quatro categorias (elevação de

potência dos sujeitos coletivos; necessidade de relação com os meios instituídos; tensão com os meios instituídos e desejo ideológico de universalização) e três dimensões analíticas (metodologia, espacialidade do social e finalidade da ação educativa).

Na próxima seção, ao *analísarmos 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*, estaremos interessados na relação entre a sedimentação de lógicas sociais (materialidade do social como efeito de hegemonia) 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).

Resultados e Discussão

A noção de *experiência* como processo de articulação entre o epistemológico e o ontológico perpassa o conjunto de princípios filosóficos e pedagógicos que conformam a ação político-educativa do MST. É assim que o Movimento frisa em várias passagens de seus documentos 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* (ênfase nossa) (MST, sdb, p. 4).

Note-se, primeiramente, que, como no conceito deweyano de experiência, existe nessa narrativa uma *intencionalidade* voltada para a construção de *sujeitos criativos*. Os *próximos caminhantes*, beneficiados pelas picadas anteriormente 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 Sem Terra, que nos propomos a refletir.

Nesta *metáfora da picada*, a mata assemelha-se a 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 as regras discursivas) em que os próximos caminhantes irão colocar *novos marcos* e *abrir atalhos*, *refazendo a estrada*. Mesmo que o sujeito caminhante politize o polo epistemológico da experiência, contaminando a sincronicidade deste com a construção dos movimentos ontológicos de sua tradição particular, contra-hegemônica; o polo ontológico continua dicotômico – uma mata que, oferecendo resistências, deve ser transpassada por um sujeito coeso. Mantém, portanto, nos marcos da metanarrativa moderna, a dicotomia sujeito/objeto.

Há uma inegável 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 e intencionalmente determinado*. Seria, de acordo com nossa abordagem, investir no alargamento (pragmático, ao gosto de Dewey) do grau de liberdade dos caminhantes para escolher e tornar material o que se lhes afigura como o melhor sentido e jeito de se caminhar na estrada. Tal investimento, não significando abrir mão de dar prosseguimento às tradições a que se filiem os 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 ou mesmo objetivos prévios. Essas condições tornam-se favoráveis quando, como corolário da própria intervenção no mundo, *o conjunto de princípios e regras de enunciação amplia o campo de factibilidade dos discursos*.

Percebemos, nesse contexto, haver uma relação não explorada entre *criatividade* – quando se eleva a potência do sujeito coletivo – e alterações no polo ontológico, quando, tencionando-se com os meios instituídos, se chacoalham as lógicas sociais sedimentadas hegemonicamente. Tal relação problematiza a existência de um efeito estético-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, que devem se seguir com relativo grau de coerência, pressupõe a unidade do próprio mundo (racionalidade) com o qual se debatem os sujeitos contra-hegemônicos. Unidade do mundo e continuidade da experiência são ingredientes conjuntos indispensáveis para outro efeito narrativo, a saber, o de continuidade ou coesão do sujeito que (re)direciona as experiências vividas.

O paradoxo 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, por seu turno, desestabilizando a continuidade da experiência, põe em xeque a noção de sujeito como unidade coesa e estável, capaz de ir “acumulando” 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 (os princípios procedimentais para a abertura de novos marcos; o “jeito de andar”), por mais acertados que nos pareçam, sejam os mesmos para os próximos caminhantes. Ou seja, para mais radicalmente se cultivar uma tradição contra-hegemônica, não deveríamos ver os sujeitos-caminhantes como unidades coesas de processamento da experiência.

Quando se quer, como é o caso do princípio metodológico da alternância, articular teoria e prática, a *finalidade* da ação político-educativa é permeada por valores que, circulantes nos *espaços hegemônicos* (instituídos), terminam por denunciar o caráter relacional das identidades, ou seja, a presença do outro em “nosso” discurso. Como corolário, mesmo que não percamos a noção estratégica de projeto, essa presença interdita aquela crença num sujeito (individual ou coletivo) coeso, que daria continuidade racional às intencionalidades primeiras. Nos termos laclauianos, sendo generalizada, a retórica também engloba os sujeitos contra-hegemônicos.

Por contraste, podemos perceber, nesse trecho da definição dos princípios que norteiam a ação político-educativa do MST, a ausência da noção de interdiscurso, que borraria, caso presente estivesse, o efeito estético-narrativo 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 (ênfase nossa) (MST, sdb, p. 4).

A noção de um 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, conforme aprendemos com Maingueneau.

Podemos, a partir desse entendimento, deduzir que *a noção cumulativa de avanço na formulação de princípios pode, na prática, conduzir a menos criatividade*, pois nesse caso 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 sujeito coletivo MST, fica desarmado de um investimento estratégico, rendendo-se às lógicas sociais hegemônicas, posto que o mundo, composto – em perspectiva construtivista (Corcuff, 2001) – por *uma* teia de intersubjetividades individuais, impõe-se como unitário.

Ao aceder a experiência ao plano coletivo e contra-hegemônico, o MST intui, de alguma maneira, 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 metodológico 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 essa *ação criativa* do MST em torno do princípio da alternância temos que conhecer um pouco da história deste princípio, ou seja, dos elementos pré-construídos ou *experiências prévias* em torno dele. Segundo Ribeiro (2008, p. 30), a “alternância” entre trabalho produtivo e ensino já aparece, num contexto urbano, em autores como Marx, Lênin e Gramsci. Não é estranho, portanto, ao MST, que tem no marxismo sua principal referência teórica. *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 não era, nesse contexto, aplicado à fábrica, mas à *comunidade*. O discurso universalista cristão (as

aulas eram nas casas paroquiais) é quem animava esse princípio metodológico, longe, portanto, do *ethos* marxista revolucionário¹. 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 no século XIX. Marx e Engels pensavam tal princípio no bojo de uma estratégia revolucionária, que visava à disputa pelo controle do processo produtivo nas fábricas (Nogueira, 1990). Com o movimento de deslocamento da política do plano local ao nacional – que redundava numa “autonomização” (liberal) da esfera política e consequente despolarização da esfera econômica (Mandel, 1987; Eley, 2005; Santos, 2005) –, este princípio perde força enquanto valor ideológico, secundarizando-se na prática da 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 revolucionário socialista em que o camponês joga um papel de suma importância.*

Com isso, insere a *comunidade* agrícola (seus assentamentos) num projeto de desenvolvimento popular e socialista, que, *tentando desvencilhar-se das lógicas sociais hegemônicas capitalistas*, volta-se para a construção de “áreas liberadas” – conforme nos explicou a militante 1. Perceba-se que o MST investe no princípio metodológico da alternância no bojo de uma *estratégia* que envolve uma desestabilização do polo ontológico, apontando para o rompimento com a unidade do Estado-nação. A “alternância”, nesse contexto, 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” –

¹ Ribeiro nos chama a atenção para o caráter polissêmico da pedagogia da alternância, posto que, tendo se transformado em política pública e se estendido para outros países como Suíça, Itália e Canadá, pode assumir “diferentes formas... Conforme os sujeitos que as assumem, as regiões onde acontecem as experiências, as condições que permitem ou limitam e até impedem a sua realização e as concepções teóricas que alicerçam suas práticas” (Ribeiro, 2008, p. 30). Lourdes da Silva (2008, p. 108), analisando a experiência brasileira com a Pedagogia da Alternância também se refere à “heterogeneidade de formas da agricultura familiar em nossa sociedade que, engendrando processos de trabalhos, modos de vida e culturas específicas, forjam diferentes concepções de escola, de alternância, dos papéis e das interações dos atores desenvolvidos, condicionando assim a presença de modalidades distintas de relação escola-família nas experiências de alternância que analisou.

sendo estas algumas lógicas e finalidades da alternância presentes na experiência brasileira, conforme aventado por Lourdes da Silva (2008, p. 108-109).

O sentido imprimido pelos militantes do MST (os quais entrevistamos acerca de suas práticas no Pronera) parece ter uma *finalidade* mais ampla e claramente contra-hegemônica. O militante 1 (Rubneuza) nos revelou 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 contribui 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, diz que da universidade eles – militantes do MST – querem “sempre 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 político-educativa militante em torno do princípio da alternância reside então, por um lado, em romper com a moderna 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* (ênfase nossa) (Molina, 2002, p. 39).

O MST, nesses termos, ao alçar a “alternância” a um sentido contra-hegemônico – propondo-se a subverter lógicas sociais sedimentadas na modernidade capitalista, que hierarquizou 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, que se interpõem a essa elevação criativa de potência não se dá de forma dicotômica, mas são constitutivos das trajetórias identitárias. Analisemos o orgulho de pertencimento à identidade Sem Terra como um exemplo do que falamos.

“A gente fica pensando, ‘só o teórico estuda muito, o professor da universidade e tal’, mas a gente, camponês, também consegue entender”, expressa com força na entonação de voz a militante 3. Esse orgulho identitário se dá em função de um “outro” hostil, que desconfia da capacidade do camponês. Essa hostilidade se materializa claramente 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 contundentemente a militante 2. Essa mesma militante, 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 nos possibilita perceber um tipo de mecanismo (dentre tantos que não poderíamos aqui exaurir) pelo qual o meio, cuja hostilidade nos faz nutrir o sentimento de estarmos “ocupando a universidade” (militante 2) (abrindo uma *picada*), se configura como constitutivo das identidades. A militante em tela, que se percebe parte de uma “turma diferenciada”, e (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, qual seja, o de construção de trajetórias individuais de vida.

Este tipo de situação, que interdita a crença na existência de um sujeito coletivo coeso, pode dificultar ou tornar 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 – movimento que desvela a necessidade de se relacionar com o *meio instituído* “universidades federais”, “que a gente sabe que é o ensino melhor que tem no

Brasil” (militante 3) – como um recurso à autoridade que este goza em nossa sociedade, não o faz sem questionar o sentido político que este venha a adquirir. Cuida, portanto, como vimos acima, para que “a luta” (a construção estratégica de trajetórias coletivas de vida) 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, uma vez formados pelos cursos do Pronera, passarem a ser atraídos por propostas no mercado de trabalho (privado e estatal). Perguntada sobre o tipo de situação 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 [do MST]. Então tem pessoas que tem essa necessidade familiar como eu já falei antes 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 ninguém tem estrela na testa), que fazem o curso e se mandam porque receberam uma proposta financeiramente melhor; e pronto aí a gente não tem como ter controle disso, foram apenas pessoas que a gente preparou pro mercado de trabalho.

Essa contradição entre a luta política coletiva e a luta individual pela reprodução da vida (sobrevivência) nos faz perceber que o sentido criativo pretendido pelo MST à “alternância” não depende exclusivamente de sua intencionalidade política ou mesmo de sua relação conscientemente tensa com o meio instituído. A dimensão econômica do social é então chamada a ter um lugar importante em nossa análise.

A eficácia e factibilidade 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), sendo que o investimento nesta não se demonstra historicamente atrativo, investir, no presente, em relações não capitalistas de produção, é o que lhe permite (criativamente) imprimir factibilidade ao sentido político pretendido ao princípio da alternância na tradição marxista. Essa percepção, ainda que não nos nossos termos, está pautada, hoje, no MST quando este se propõe a disputar o sentido de “desenvolvimento sustentável”. Na perspectiva do 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 para a redireção da experiência com alternância pelo MST são radicalmente distintos e até conflitantes – afinal se investe num sujeito condenado ao mais crasso desaparecimento – com os valores modernos europeizantes hegemônicos no marxismo. Esse rompimento com procedimentos estratégicos caros ao marxismo (vinculados a princípios que, sendo cultivados no polo epistemológico, fortaleciam formas organizacionais correspondentes [partidos políticos de massas] à estratégia adotada *vis-à-vis* certa topografia do social [Estado-nação como totalidade social])², conforme nosso argumento, 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, numa tentativa de unificação harmônica do mundo. O cristianismo no MST, ao contrário (trazendo o conflito para o cerne de sua ação político-educativa), permite que se aposte numa dimensão positiva, mas revolucionária, não sistêmica de política.

Essas ações estratégicas são criativas – agora se pode entender melhor – apenas na medida em que se criam esteios materiais, que ampliem o escopo de factibilidade das estratégias adotadas. Tal ampliação, como vimos acontecer na experiência do MST com a “alternância”, 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.*

2. Conclusões

²Vale consultar a análise que Maingueneau (1997, p. 64-67) faz do humanismo devoto, observando que “as práticas discursivas implicam uma dinâmica organizacional correspondente”, de maneira a haver certa coincidência entre uma *formação discursiva* voltada, neste caso, à construção da harmonia e o ethos cultivado na *comunidade discursiva* (agrupamento que torna possível e “realiza” a utopia).

Concluimos da nossa análise da experiência do MST que a ação educativa, uma vez constitutiva de sujeitos políticos, sem essência identitária, tem sua dimensão criativa inscrita em processos interativos. Esses processos, para serem pensados, em perspectiva contra-hegemônica, através do conceito de experiência, não podem vincular-se organicamente (em perspectiva sistêmica ou dialética) ao tecido social. A noção de unidade do mundo ou totalidade social fechada deve ceder e perder força explicativa e política, quando se investem em ações criativas, que ampliam o campo de factibilidade dos discursos.

A experiência do MST com o princípio metodológico da alternância, ao trazer o conflito (militância) para o centro da ação educativa, também propicia o entendimento de que o processo (criativo) de estruturação do social não deve ser entendido desde abordagens exclusivamente microssociológicas. Se assim proceder, o analista interessado em ações contra-hegemônicas deixa capturar – como acontece com Dewey, que pensa a interação a partir de unidades individuais de processamento da experiência – os processos interativos que estuda em lógicas macrossociais sedimentadas hegemonicamente. A correta ênfase no *processo* político-educacional, não podendo prescindir das relações concretas de poder que o envolve, deve ser posta em dimensão mesosociológica.

Quando o processamento da experiência (articulação entre epistemologia e ontologia) é analisado desde a compreensão que os discursos são práticas que envolvem uma dimensão linguística e outra social, a presença do conflito na ação educativa exige uma disputa por espaços sociais (esteios materiais). Sendo relacionais, esses espaços, para manter aceso um *ethos* contra-hegemônico ou uma tradição revolucionária, têm que ser articulados a outros, que perpassam outras esferas e dimensões do social. A estruturação do social, nesse contexto, remete à existência de múltiplas realidades, mas os vetores delas resultantes mais apontam para uma retórica generalizada do que para processos capturáveis desde uma racionalidade superior. Isso significa que a ação é radicalmente criativa quando se desvencilha de ser momento interno de uma narrativa histórica única. A condição de possibilidade para tal desvencilhamento é a promoção de alterações no polo ontológico, que remete à construção de esteios materiais às estratégias contingentemente construídas. Os processos interativos, sob essa ótica, teriam que aceder à condição coletiva, pois é através da construção de um “nós” que se

pode pensar em comunidades discursivas e, conseqüentemente, nas formas organizativas que possibilitam sua materialidade.

Poderíamos falar de “experiência”, nesse contexto, como eixo de uma *estruturação conflitiva do social*. Esta, remetendo à impossibilidade de fechamento das totalidades sociais, tem uma *continuidade* sempre opaca e fugidia, impossível de ser interpelada por investimentos científico-rationais. Conduzir criativamente a experiência significa romper – assim como o faz o MST ao tensionar com as modernas narrativas urbano-industriais – com a noção racionalista (a qual o próprio MST recorre contraditoriamente) de cumulatividade na formulação de princípios. Isso porque os espaços (picadas) que se constroem para imprimir factibilidade a nossas intenções – sendo relacionais, conflitivos e constitutivos de identidades – nos possibilitam perceber que os sujeitos, ao (re)conduzirem suas experiências, sendo instados a constituir aqueles espaços, igualmente se constituem.

3. Referências

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

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

CORCUFF, P. **As novas sociologias**: construções da realidade social. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

MESQUITA, R. G. M. **Representação política e constituição de identidades coletivas: estudo sobre a narrativa petista**. Recife: Centro de Filosofia e Ciências Humanas/UFPE, 2009. Tese de Doutorado.

MESQUITA, R. G. M. Movimentos sociais e escola pública: uma proposta para analisar projetos político-pedagógicos antagonísticos. **Educação e Realidade**. v. 35(2), pp. 207-227, 2010.

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

MOLINA, M. C. **A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável**. Brasília: Centro de Desenvolvimento Sustentável/UNB, 2003. Tese de Doutorado.

MOLINA, M. 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, J. F. 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.

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

SANTOS, B de S. **Pela Mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

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

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