

CADERNOS DO ITERRA
ANO VII - Nº 14 - DEZEMBRO 2007

II SEMINÁRIO NACIONAL
“O MST E A PESQUISA”

CADERNOS DO ITERRA
ANO VII - Nº 14 - DEZEMBRO 2007

II SEMINÁRIO NACIONAL
“O MST E A PESQUISA”

1ª EDIÇÃO
ITERRA
VERANÓPOLIS - 2007

Cadernos do Iterra • Ano VII • nº 14 • Dezembro de 2007

Produção: Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA

Organização e edição: Sandra Luciana Dalmagro

Colaboração: Adalberto Martins, Edgar Jorge Kolling, Marcelo Andreatta, Paulo Ricardo Cerioli
osfs e Roseli Salete Caldart.

Transcrição das exposições orais realizadas durante o Seminário: Laboratório de Estudos da Educação do Campo (LECAMPO) da Universidade Federal do Ceará. Docentes: José Ernandi Mendes e Sandra Maria Gadelha de Carvalho. Estudantes: Antônio Nogueira Xavier Neto, Daniel Rodrigues Silva Luz Neto, Evânia Moreira de Almeida, Emanuela Rútila Monteiro Chaves, Leiliana Rebouças Freire, Maria Erineide Muniz Fernandes, Pryscyla Aragão Abreu Freitas, Reginaldo Ferreira de Araújo, Samila Kelly Jacinto Bezerra.

Capa, projeto gráfico e diagramação: Zap Design

Arte da capa: Sérgio Ferro

Todos os direitos reservados ao ITERRA. Distribuição gratuita.

1ª edição: novembro de 2007

ITERRA

Rua Princesa Isabel, 373

Cx. Postal 134

95330-000 – Veranópolis/RS

Fone/fax: 54 3441 1755

Endereço eletrônico: iterrageral@iterra.org.br

SUMÁRIO

Apresentação	7
II Seminário Nacional “O MST e a Pesquisa”:Problematização introdutória	11
PARTE I - MESAS TEMÁTICAS	
A luta pela Reforma Agrária e a Produção de Conhecimento	17
<i>João Pedro Stedile</i>	
Os Movimentos Sociais e o Conhecimento: uma relação tensa	35
<i>Miguel G. Arroyo</i>	
Materialismo Histórico-Dialético: pontos e contrapontos.....	45
<i>Luiz Carlos de Freitas</i>	
PARTE II – RELATOS E EXPERIÊNCIAS E PROBLEMATIZAÇÕES	
O IEJC/ITERRA e a PesquisaEquipe Iterra	61
O Esforço Metodológico presente no Curso “Teorias Sociais e Produção de Conhecimento” – pequena sistematização.....	73
<i>Maria Lúcia Souza da Silveira</i>	
A Pesquisa nos Cursos Normal e Médio e Pedagogia da Terra: uma parceria entre O MST/BA e a UNEB.....	79
<i>Maria Nalva Rodrigues de Araujo</i>	
A Pesquisa nos Cursos de Agroecologia e nas Escolas e Centros de Formação dos Movimentos Sociais do Campo no Paraná	87
<i>Nilciney Toná</i>	
O sentido da pesquisa no MST	97
<i>Célia Regina Vendramini</i>	
Elementos para a construção de um programa de pesquisa dos Movimentos Sociais do Campo	103
<i>Pedro Ivan Christófoli</i>	
II Seminário Nacional “O MST e a Pesquisa” Documento-Síntese	111

APRESENTAÇÃO

O presente Caderno do ITERRA traz para debate a temática da pesquisa, já há muito tempo presente no MST, mas que nos últimos anos vem ganhando força, indicando que esta é uma questão para a qual devemos estar mais atentos.

A pesquisa, entendida em sentido amplo, é presente no cotidiano de nossas vidas. Grande parte de nossas ações, para não dizer todas, demandam algum conhecimento anterior e alguma “investigação”, ainda que rápida e simplória. Desde o nascimento do MST esta forma de pesquisa já esta presente na dinâmica da Organização, porém com algumas características que a complexificam e a aproximam da pesquisa científica. Pensemos nas ações necessárias para preparar uma ocupação: a escolha da área, a organização das famílias, a definição da data, etc, até a realização da ação mesma. Do ponto de vista da pesquisa, trata-se de uma ação que demanda investigação, definição de estratégias de ação, além do sigilo e claro, de uma concepção de mundo que a embasa. A pesquisa por si mesma esta longe de assegurar o êxito de uma ocupação, mas é condição para que ela tenha mais chances de se realizar com sucesso.

Com o desenvolvimento do capitalismo na agricultura e o avanço da luta do Movimento, vai se tornando crescente a quantidade e a profundidade de questões com as quais nos deparamos, algumas de ordem interna, como a complexa organização dos assentamentos, outras de origem externa, como mercado mundial de produtos agrícolas, transgênicos... Outro desafio ainda é compreender a ligação entre estas duas esferas, isto é, os vínculos entre o particular e o geral, o “interno” e o “externo”. Nesse patamar da luta a pesquisa adquire novas características. Como alcançarmos um domínio razoável das questões vitais para o Movimento, a Reforma Agrária, a luta de classes? Como dar respostas imediatas e de médio prazo para os desafios que enfrentamos? Como organizar a produção nos assentamentos de forma coerente com o que defendemos? Como pro-

duzir tecnologias adequadas à agroecologia? Como gestar formas de educação e saúde em sintonia com o modo de produção e de sociedade que almejamos?...

Enfim, está posto o desafio de ter acesso à ciência, à tecnologia, à cultura humanamente construídas, bem como o de produzi-las sob novos parâmetros, necessários para uma nova forma de viver em sociedade e de relação com a natureza. Este debate já há tempos circula entre nós e adquire peso especial em um lugar onde a pesquisa tem sido feita sistematicamente: os cursos formais de nível médio, graduação e pós-graduação.

Desde os primeiros cursos que se realizam no Movimento o componente da pesquisa está presente, ainda que de formas distintas, como atestarão os textos deste caderno. A forma de realização da pesquisa e mesmo o que se pretende com ela se altera buscando responder os desafios de cada momento histórico da Organização. De modo que é chegada a hora de refletirmos coletivamente no MST esta caminhada em vista dos desafios que temos pela frente.

O ITERRA realizou ao longo de 2006, com o apoio do Ministério de Ciência e Tecnologia, um estudo acerca de suas experiências de Educação Básica de Nível Médio e de Educação Profissional e dentro delas a do trabalho com pesquisa, buscando identificar os movimentos existentes nesta trajetória, e os indicativos do que é realizar pesquisa no nível médio, considerando as particularidades do campo e do Movimento Social. Este Caderno traz alguns dos resultados desta reflexão ao mesmo tempo em que a amplia. Nosso intuito é tanto de qualificar estas experiências quanto de socializá-las para que os jovens, em especial os do campo e das áreas de Reforma Agrária, tenham acesso ao conhecimento e à pesquisa científica como um das condições para sua formação mais plena.

Neste contexto é que realizamos o II Seminário Nacional "O MST e a Pesquisa" – Pesquisa e Educação em Ciências nas Escolas e Cursos Formais do MST, realizado na Escola Nacional Florestan Fernandes, em SP, no período de 14 a 17 de março de 2007, cuja discussão este Caderno condensa. Os textos aqui presentes resultam de exposições apresentadas neste Seminário, posteriormente trabalhadas para divulgação impressa. Este Seminário reuniu 150 participantes entre representantes de setores, militantes e educadores do MST envolvidos em cursos formais ou outras atividades que envolvam pesquisa, assim como professores universitários que concretamente se envolvem em atividades relacionadas a este tema junto ao Movimento, tendo por objetivo discutir as questões mais amplas que relacionam a pesquisa com a luta pela Reforma Agrária, transformação social e processos educativos, bem como produzir subsídios para o trabalho com pesquisa nos cursos formais do MST.

Este Caderno está organizado em duas partes. Na primeira se encontram elementos para entendermos o contexto e os desafios da Reforma Agrária, Educação, Conhecimento e Pesquisa, assim como reflexões acerca do Método necessário para a luta que realizamos. A segunda parte traz relatos reflexivos em torno de experiências de pesquisa

em escolas, cursos e centros de formação, bem como problematizações sobre as mesmas e apontamentos para os desafios de continuidade deste trabalho. Ao final, a síntese aprovada neste II Seminário.

Esperamos que este Caderno seja uma ferramenta para ampliação e qualificação da pesquisa orgânica à luta do MST e da classe trabalhadora.

Coordenação do ITERRA
Novembro de 2007

II SEMINÁRIO NACIONAL “O MST E A PESQUISA”: PROBLEMATIZAÇÃO INTRODUTÓRIA ¹

O objeto de debate deste Seminário foi sintetizado na questão: “o que queremos com a pesquisa nas escolas e nos cursos formais vinculados ao MST”. O objetivo da exposição a seguir é socializar a problematização que orientou a preparação do Seminário e destacar algumas interrogações que desdobram sua questão geral e que poderão orientar nosso esforço reflexivo nestes dias.

Enraizamento do debate

A questão geral proposta para este Seminário nos remete (1º) a uma prática: no MST o costume é somente refletir mais coletivamente sobre uma questão que já resulte de um certo acúmulo de práticas; é a prática (principalmente seus problemas) que nos move para a reflexão/discussão; (2º) ao debate sobre o que queremos com a pesquisa no MST e (3º) ao debate sobre o que queremos com os cursos formais, na relação com as questões da formação geral, da formação profissional de jovens e adultos do campo e do próprio projeto educacional do MST.

Sobre a relação entre MST e pesquisa e sobre a relação MST cursos formais não há sínteses acabadas. Ao contrário, estamos em um período propício para avançar na análise. O momento é rico de problematizações, especialmente pela complexidade da realidade política atual e as demandas que coloca no campo da formação e da produção de conhecimento, mas também pelas novas áreas de conhecimento/formação em que os novos cursos vão adentrando. Percebe-se a emergência de novas questões que ainda não estão suficientemente formuladas, compreendidas. Este Seminário poderá nos ajudar a precisar melhor estas questões, ao mesmo tempo que nos desafia a construir algumas sínteses provisórias que nos permitam continuar a agir, de forma responsável e crítica.

¹ Exposição realizada por Roseli Salete Caldart do Iterra, em nome da equipe de coordenação do Seminário.

Do ponto de vista de acontecimentos (entendidos aqui como expressão de movimentos da realidade) é importante enraizar este Seminário nos debates e na materialidade de origem de alguns outros encontros, seminários e discussões anteriores, tais como:

1. O Seminário “Pesquisa e Movimentos Populares”, organizado pela FUNDEP, Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Ceilero (entidade educacional que o MST ajudou a criar no Rio Grande do Sul em 1989 junto com outros Movimentos Sociais do Campo). Este seminário foi realizado em Três Passos, RS, nos dias 14 e 15 de setembro de 1993 para responder a pergunta: “o que significa fazer pesquisa a serviço dos Movimentos Populares”. O debate era em torno da relação entre os Movimentos Sociais e as Universidades e afirmou elementos de concepção que nos acompanham até hoje.

2. O I Encontro Nacional de Articulação dos Pesquisadores do MST, realizado em São Paulo de 30 de outubro a 1º de novembro de 1998, foi onde pela primeira vez se buscou construir orientações para o trabalho de pesquisa nos cursos formais, ainda que o objetivo fosse mais audacioso e visasse articular o próprio trabalho de pesquisa no MST. Ficou mais conhecido pelo seu produto, que foi o Caderno “O MST e a Pesquisa” que ainda hoje circula pelos diferentes cursos e que inclui a primeira “Agenda de Pesquisa do MST”. Este Seminário que agora realizamos pretende-se especialmente continuidade daquele, com uma materialidade de sustentação talvez bem mais substancial do que a daquela época, tanto pela quantidade muito maior de cursos, como pelo acúmulo da relação do MST com as Universidades e com o próprio mundo da pesquisa.

3. O I Seminário Nacional de Educação na Reforma Agrária, do PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), realizado em Brasília, de 8 a 10 de abril de 2003 nos parece importante neste percurso porque desencadeou um processo coletivo de reflexão sobre objetivos e forma pedagógica dos cursos formais de educação profissional de nível médio e superior que integram este programa. – Registre-se que a maioria dos cursos formais do MST vem sendo realizada com o apoio do Pronera.

4. O I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, promovido pelo Pronera (INCRA) e pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC) e realizado em Brasília, de 19 a 21 de setembro de 2005, juntou Movimentos Sociais, Universidades e Governo Federal na discussão sobre os desafios de constituição de uma agenda de pesquisa da Educação do Campo. Foi um momento de diálogo que considerou o acúmulo de nossas experiências e reflexões sobre pesquisa.

5. O 1º Seminário Nacional sobre Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária, realizado em Luziânia, GO, de 18 a 22 de setembro de 2006, integra este percurso porque demarcou uma intersecção nas reflexões sobre os cursos formais e as escolas públicas de nível médio dos assentamentos, e que aqui também nos desafia a ampliar o debate sobre pesquisa, ciência, tecnologia, conhecimento, na relação com o projeto educacional do MST e com a Educação do Campo.

6. Os vários encontros e sessões de trabalho dos setores do MST ou de coletivos intersetoriais responsáveis pela discussão, elaboração e negociação dos projetos político-pedagógicos de cursos formais, que se multiplicaram a partir da entrada dos anos 2000, e mais recentemente o desafio assumido pelo Movimento de articular estas discussões através da Escola Nacional Florestan Fernandes.

Raciocínio que construiu o desenho deste seminário

Nossa porta de entrada para discussão da pesquisa nos cursos formais seja com as turmas de estudantes seja com as equipes de coordenação ou de docentes dos cursos, tem sido o chamado “TCC”, Trabalho de Conclusão de Curso. Por isso mesmo, é em torno dele que estão as principais perguntas/tensões que motivaram este Seminário.

Nosso movimento reflexivo na preparação deste debate partiu da preocupação com os trabalhos de conclusão de curso desenvolvidos nos nossos cursos formais, seguiu para a discussão sobre pesquisa, como estratégia pedagógica e como ferramenta metodológica de produção do conhecimento, especialmente nos cursos, mas também fora deles, chegando ao debate sobre o lugar da ciência e, mais amplamente, do conhecimento nos processos educativos escolares, em particular naqueles cujos sujeitos principais são jovens e adultos e que incluem objetivos de formação profissional vinculados a uma agenda de trabalho e de lutas de Movimentos Sociais do Campo incluindo, na maioria dos casos, parcerias com Universidades. Ao mesmo tempo, é preciso não perder de vista que estas questões fazem parte de nossa discussão mais ampla sobre formação humana vinculada a projetos coletivos de transformação social. E que não podemos desconsiderar os debates contemporâneos sobre a crise da chamada “ciência moderna” e sobre diferentes modos de produzir conhecimento e ciência.

Nosso desafio é garantir um debate que se movimente em espiral para dar conta (até onde nos seja possível no tempo e condições que temos) das diferentes questões, mas sem deixar de considerar o trabalho de conclusão de curso, exatamente porque é em torno dele, seus problemas e potencialidades que muitos de nós deveremos continuar/voltar a trabalhar logo depois que este Seminário se encerre.

Interrogações

1. Em muitos dos cursos em que estamos ter um trabalho de conclusão foi parte do ajuste curricular que caracteriza a especificidade das turmas de Movimentos Sociais, especialmente nos cursos de nível médio, mas também em alguns casos de cursos de educação superior. Por isso mesmo, se quem depois coordena o curso não tem clareza da sua intencionalidade pode considerar o TCC muito mais como um problema a ser administrado na parceria do que uma ferramenta no projeto de formação em que o curso se insere. Daí a importância de retomarmos a discussão: para que mesmo fazer um TCC? Em que estratégia formativa se insere?

É importante lembrar que nas primeiras turmas em que introduzimos o TCC ele integrava uma estratégia de capacitação organizativa e não apenas de estudo, tanto pelo seu processo de produção como pelos seus objetivos específicos de combinar análise e intervenção em uma realidade concreta. Dar conta deste trabalho era, em boa medida, demonstrar ter atingido uma parte significativa dos objetivos pretendidos pelos cursos.

2. A relação entre TCC e pesquisa (no sentido mais estrito do termo) foi uma construção do nosso percurso, demarcada pelas discussões que ficaram conhecidas como "O MST e a Pesquisa", e que iniciaram de forma mais organizada no final de 1997. Na reflexão feita naquele encontro da articulação de pesquisadores de 1998 juntamos (na reflexão e na orientação) duas demandas: a de produção de conhecimento voltado para os desafios da organização e de seu projeto e a da formação de militantes com uma capacidade de análise crítica/rigorosa da realidade que permita intervenções sociais conseqüentes. Ou seja, os cursos formais como tempos/espços a serem potencializados para atender combinadamente as duas demandas, ainda que sempre considerando níveis diferenciados de contribuição.

O raciocínio em questão é de que a pesquisa e o conhecimento científico são ferramentas importantes para se aprender a fazer análise da realidade e que é possível aprender a fazer pesquisa produzindo conhecimento real, de uso social imediato e não apenas fazendo "ensaios" ou "exercícios de pesquisa".

3. Mas que o TCC seja o resultado de um processo de pesquisa também não é algo já consensual entre nós e não acontece em todos os cursos. Em alguns lugares vem se discutindo se esta relação é mesmo necessária ou se é uma escolha diante de circunstâncias e objetivos específicos. Também se tem questionado sobre a real possibilidade da combinação de demandas referida antes, especialmente considerando o novo perfil dos estudantes, cada vez com menos acúmulo prévio de "saber da experiência", de vida, de trabalho, de Movimento.

Há reflexões de que estamos atropelando o processo de formação: exigindo formulação teórica, produção de conhecimento de quem ainda não aprendeu a ler com mais rigor (nem textos, nem realidades) e isso acaba frustrando a todos: nem há aprendizados significativos no campo das habilidades básicas e nem respostas reais aos problemas da realidade.

4. E estamos mesmo fazendo pesquisa em nossos cursos formais, nas escolas? E com que compreensão, e dentro de que estratégia formativa? Entendida como processo ou como atividade? Atividade-exercício ou atividade prática real? Procede a distinção entre a pesquisa como estratégia pedagógica, no aprendizado de certas habilidades e posturas relacionadas à elaboração própria, à emancipação intelectual, e a pesquisa como ferramenta de produção de conhecimento científico? E procede a reflexão de que é a primeira dimensão a principal na escola (seja a básica seja a superior no nível da graduação)?

5. Sobre o que pesquisar? Qual a importância da definição de uma agenda de pesquisa ou da discussão de linhas de pesquisa para cursos, turmas, escolas? E o que deve orientar a escolha: somente o foco da formação técnico-profissional de cada curso? Tanto no nível médio como no superior? Novamente aqui a questão: em que estratégia formativa a pesquisa se insere?

6. No campo das questões de método as discussões que temos feito tendem a ser focalizadas nos desafios operacionais: tempo, orientação, organização do trabalho, nível de exigência, rituais,... Mas também se ampliam para o debate de concepções: de pesquisa, de método, de ciência, de conhecimento, de história.

7. Temos entendido que uma das potencialidades formadoras do trabalho com pesquisa diz respeito ao aprendizado de que de fato existe um método (no sentido de caminho, passos, procedimentos e consciência reflexiva sobre eles) específico para chegar ao conhecimento (mais rigoroso e profundo) da realidade e este método pode/precisa ser aprendido; não é algo espontâneo ou fruto de algum dom inato, inspiração pura. Inclui disciplina, estudo, trabalho orientado/acompanhado por pessoas que já construíram este aprendizado. Mas esse entendimento também tem se desdobrado em questões: de que método (ou métodos) estamos falando? Desde que compreensão de ciência? E a pesquisa tem a ver somente com a produção do conhecimento científico? E como tudo isso mesmo se aprende?

8. Em processos que se passou a utilizar mais fortemente os “rituais acadêmicos” da construção da pesquisa, apareceram dúvidas sobre até que ponto não estamos sendo reféns de uma concepção ultrapassada de produção do conhecimento. Por outro lado, certas críticas ao rigor metodológico têm se aproximado mais de uma certa banalização do processo de pesquisa e mesmo de uma dose de preconceito (não explicitado e talvez inconsciente) sobre a quem mesmo se dá o direito de produzir ciência do que de uma ruptura epistemológica mais séria. Quais são mesmo as fronteiras deste debate? Quais afinal as exigências metodológicas fundamentais para os objetivos formativos que temos?

9. O MST tem uma opção política pelo Materialismo Histórico-Dialético como método de interpretação da realidade, como leitura da história. Mas temos pouco acúmulo coletivo em como exercitá-lo na condução metodológica e epistemológica de uma prática concreta de pesquisa. E a entrada de cursos em diferentes áreas do conhecimento traz novas questões, novos desafios: como se faz uma pesquisa em agroecologia desde o referencial do Materialismo Histórico-Dialético? Em saúde comunitária? Mesmo em pedagogia, tradicionalmente tão avessa às reflexões da filosofia da práxis?

10. Enfim: à medida que se multiplicaram os cursos, e são de diferentes níveis (médio, superior graduação e superior pós-graduação) as experiências de pesquisa se diferenciaram, as percepções sobre a complexidade do processo se ampliaram e as perguntas aumentaram. Mas também está cada vez mais clara a importância da pes-

quisa como estratégia pedagógica ou como uma das ferramentas de formação para o aprendizado que é o de relacionar teoria e prática, fundamental no perfil dos sujeitos que pretendemos formar.

11. Continuamos acreditando, porém, que a pesquisa será tanto mais formadora quanto mais inserida nos desafios reais de produção do conhecimento que a dinâmica social de que participamos exige. Afinal, em nosso caso não podemos esperar pelo “doutorado” para ter formulações que incidam na realidade, seja para fazer transformações mais estruturais seja para resolver problemas do cotidiano.

12. Mas também há outro elemento importante que vai ficando mais claro: a relação entre pesquisa e intervenção na realidade no contexto de um curso escolar precisa ser mediada pelo projeto de formação. Ou seja, o objetivo de atingir o patamar da práxis é do processo formativo como totalidade e não de uma atividade em particular, ainda que desenvolvida de forma processual. Não é o TCC em si (ou outra atividade de pesquisa desenvolvida durante o curso) que precisa terminar com uma intervenção prática (a menos que se configure como uma pesquisa-ação), mas a formação em que o curso ou a escola se insere é que deve ter o objetivo de preparar sujeitos construtores da história, capazes de ações concretas e conseqüentes dentro de uma estratégia de transformação mais ampla.

Isso não pode significar, no entanto, que se “adie a prática para depois do curso”, o que seria “deformador” em nossa concepção de processo formativo. O desafio é de pensar o processo pedagógico de modo a incluir na sua intencionalidade o movimento entre teoria e prática em diferentes momentos, diferentes atividades.

Que os participantes deste Seminário possam se interrogar e interrogar a estas interrogações todas!

A LUTA PELA REFORMA AGRÁRIA E A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

JOÃO PEDRO STEDILE²

Boa tarde, companheiros e companheiras, me alegro muito estar aqui com vocês. Todos, pela apresentação, já calejados militantes da luta do nosso povo, alguns em algumas trincheiras da luta direta, outros das trincheiras das lutas ideológicas, das lutas políticas, mas enfim, todos, creio eu, que é o motivo de estarem aqui, comprometidos com um projeto maior de transformação da nossa sociedade, em que a razão principal seja resolver os problemas fundamentais do nosso povo e com isso construirmos relações sociais, relações de produção que representassem uma sociedade mais igualitária, mais justa, e como costumamos dizer, socialista.

Nessas circunstâncias, com um público tão calejado e tão comprometido, a responsabilidade de todos nós aumenta já que nos propusemos durante esses três ou quatro dias tentar sistematizar o que poderia ser uma pauta comum de pesquisa, de investigação, de inquietudes, que possam servir como uma espécie de reflexão coletiva, para que depois cada um de nós em nossos espaços, pudéssemos nos dedicar, sabendo que aquele nosso “tijolinho” fará parte de uma obra maior.

Procurei, então, para alcançar os objetivos que me colocaram na pauta, fazer uma espécie de introdução para que todos nós que já militamos em alguns espaços pudéssemos, nesse primeiro momento, homogeneizar as formas com que o MST e a Via Campesina estão tratando o tema da pesquisa, do conhecimento e da investigação. Encaro minha tarefa com esse intuito de compartilhar com vocês o que poderia ser um “resumão” para que todos nós partíssemos de uma base comum do que o nosso Movimento, a Via Campesina, grosso modo a própria classe trabalhadora brasileira, já acumulou e coloca ainda como desafios.

Para alcançar essa meta, dividi a exposição em vários aspectos que são complementares para no final compartilhar com vocês, nesse quadrante da luta de classes, o que

² Dirigente Nacional do MST.

temos refletido como desafios que nós precisamos superar. Esses desafios não decorrem apenas da correlação de forças que existe na luta de classe. A maioria deles depende também de um acúmulo de conhecimentos que coletivamente nós precisamos apreender para poder superá-los, ou seja, já antecipando o que vamos ver no final, a solução dos desafios que a classe trabalhadora e a camponesa enfrentam, não depende nem de vontade política e nem de decisões políticas. São desafios muito mais profundos e vão exigir um grau de unidade e de compreensão maior do que às vezes pensamos e que na luta política pareceria ser mais fácil.

Dito isso a título de introdução, queria começar fazendo um pequeno comentário da compreensão que o nosso Movimento desenvolveu ao longo do tempo acerca da importância da pesquisa como um método de aprofundar o conhecimento e também como método de luta política. O MST, desde seus primórdios, acho que aprendeu - pode ter aplicado mal, mas procurou assimilar - tanto das organizações da classe trabalhadora que nos antecederam, seja no mundo camponês, seja no mundo político partidário, seja nas Universidades, nós apreendemos que independente da natureza do Movimento deveríamos incorporar como uma prática militante a necessidade de pesquisar, de estudar, de se aprofundar para resolver os problemas que a luta de classes iria nos colocar. Por isso incorporamos essa idéia de pesquisar, da necessidade de estudar, de conhecer a realidade, não só como uma necessidade diletante para o sujeito ficar mais sabido, mas como uma necessidade fundamental para resolver os problemas da luta política.

Ou seja, nós só vamos derrotar a classe dominante que é poderosa economicamente e os seus instrumentos de dominação política e ideológica, se a classe trabalhadora se apropriar de conhecimentos para transformá-los em instrumento de luta de classe, de derrota do opressor. Aí recorreremos também da experiência dos clássicos e apreendemos com eles o método de entender a realidade e vimos como eles valorizavam a necessidade da revisão bibliográfica.

Quando a gente olha a obra prima do Marx que foi "O capital", ao estudar o método que ele utilizou para construir aquela síntese que depois nem viu publicado como livro, e naquilo que depois foi organizado como Os Cadernos de Pesquisa do Marx, publicados na língua espanhola em três volumes de umas setecentas páginas cada um como "A Teoria da Mais-Valia", que nem sequer está publicado em português. Nesses três tomos publicados em espanhol, percebemos o esforço de Marx em fazer uma profunda revisão bibliográfica de todos os pensadores que tinham se debruçado sobre aquele tema, independente da corrente ideológica, para poder assimilar, dialogar com eles e superá-los. Então, nos damos conta de como os clássicos não eram sectários. Nós vamos pelo mais fácil. Eu percebo nos nossos cursos alguns que já adotam um autor como guia. É mais fácil adotar um autor que pense como a gente, é mais fácil fazer o trabalho só pensando na nota, e a gente faz um belo trabalho, mas aprende muito pouco. Se alguém tiver alguma dúvida, espero que na nossa biblioteca tenha os três tomos

da teoria da mais-valia, onde Marx revisou praticamente mais de cem autores, desde Adam Smith, os fisiocratas, até os contemporâneos dele com quem ele polemizou. A partir dessa polêmica da revisão bibliográfica Marx pode superar e construir uma síntese que fosse mais científica, no sentido de ser mais verdadeira, para ajudar a interpretar as nuances do capitalismo.

Nós percebemos ainda no método destes autores clássicos, como eles vão construindo conceitos que vão procurando explicar a realidade, mais do que citações, mais do que compreendê-los como princípios, buscam o conceito como um elemento de síntese de explicação de uma realidade, de um fenômeno da realidade. E também percebemos como todos eles sempre se debruçaram em fazer o que hoje se comenta como a pesquisa primária, da ida a campo. De novo recorro ao velho Marx quando ele escreve a Teoria da Renda da Terra. Ele mesmo se lamenta estar velho e não ter mais tempo de fazer pesquisa primária, de ir a campo, pesquisar lá no meio dos fazendeiros capitalistas como é que acontecia a organização da produção agrícola. Diferenciada em relação à indústria, que foi onde ele fez pesquisa de campo, graças ao Engels, que inclusive era proprietário de indústria. O Marx, dedicou muitas horas de trabalho dentro das fábricas, conversando com os operários e entendendo o processo produtivo, e é isso que lhe deu capacidade de gerar teoria sobre o que de fato acontecia. De maneira que aqui cabe uma espécie de pequena autocrítica à nossa preguiça contundente em sempre inventar uma desculpa para não ir lá no meio da prática, no meio da realidade, no do meio do povo. Assim viramos bons “resumidores” do que os outros já disseram, mas isso não é pesquisa, é apenas um bom resumo.

Ressalto então que nós incorporamos essa idéia como parte do método, da necessidade de fazer a pesquisa primária lá na realidade, que vá nos ajudando a desnudar como acontece na prática. E isso também nós aprendemos com alguns equívocos que a própria esquerda brasileira fez, se me permitirem, pois é sempre melhor falar mal da direita. Como aqui nós somos todos de esquerda, acho não é demasiado dizer que a esquerda brasileira de certa forma foi colonizada pelas idéias da Europa. Não que as idéias da Europa não tenham sido universais, a maioria delas foram universalizadas, mas eu digo que a esquerda brasileira, em muitas ocasiões da luta de classes preferiu copiar as teorias que explicavam a realidade européia do que procurar explicações para a realidade brasileira com a mesma base científica. Então nesse caso, acho que cabe uma autocrítica generalizada, da esquerda brasileira partidária e universitária também, que muitas vezes se olhou no espelho europeu para não sujar as botas e ir para o campo.

Também aprendemos nesse processo a importância da interação com o povo, de dialogar com a nossa classe, porque no fundo, como já foi dito aqui, o verdadeiro objetivo de nossa pesquisa é transformar a sociedade, e a força motora de transformação da sociedade é o povo organizado. Insisto que o conhecimento tem que servir ao povo e não para publicar. Se aquele livro não ajudar o povo a dominar e interpretar sua

realidade para transformá-la, a pesquisa e o conhecimento se transformam diletantes e as vezes pedantes. Dessa interação com o povo, aprendemos com os clássicos, é que teremos uma espécie de termômetro para checar nossas hipóteses e transformá-las numa síntese que se torne conhecimento real para a transformação.

O segundo aspecto que eu queria compartilhar com vocês é o de fazer quase um recorrido histórico. Eu acho importante olhar para o passado, para nossa história enquanto classe trabalhadora. Evidentemente que não tenho nenhuma pretensão de fazer uma evolução histórica acerca de como as organizações de trabalhadores praticaram a necessidade da pesquisa, mas queria refletir que a nossa sociedade é uma sociedade que nasceu colonizada. Nós passamos quatrocentos anos como colônia e vivendo a escravidão. Oitenta por cento da população eram trabalhadores escravizados e não tiveram direito sequer de exercitar o seu idioma. Segundo Darci Ribeiro, o idioma português só foi generalizado como uma espécie de conquista dos trabalhadores escravizados que se esforçaram em aprender o português nas senzalas para usá-lo como instrumento contra o opressor. Se dependesse da classe dominante portuguesa, era proibido aos trabalhadores escravizados usarem o idioma, muito mais se alfabetizarem, dominarem as letras e terem acesso ao conhecimento sistematizado.

A burguesia mandava seus filhos para a Europa e assim foi durante quatrocentos anos. Mesmo depois, como dizia Florestan Fernandes, quando entramos para o capitalismo industrial tardio, o segundo modelo de industrialização dependente, a burguesia utilizou o conhecimento apenas como uma forma de preparar a mão-de-obra. É vergonhoso ao revermos a nossa história, observar que a primeira universidade brasileira é criada em 1923, fundada por uma família de oligarquia rural iluminista do Rio de Janeiro, a família Candido Mendes. E as universidades públicas somente são implantadas a partir de 1930, em função da mudança da classe dominante. Nós temos setenta anos de Universidade no Brasil! Isso é uma vergonha, não representa nada do ponto de vista do acúmulo de conhecimento.

Evidentemente que isso tem conseqüências na classe trabalhadora. Se a própria classe dominante não se interessa, imagina os dominados. É disso que resulta a situação da universidade que nós vivemos hoje: apenas oito ou nove por cento dos jovens em idade universitária tem direito a entrar na Universidade. Nós estivemos no Fórum Mundial de Soberania Alimentar em Mali (África) e durante as nossas relações bilaterais, trocamos muitas idéias com as organizações camponesas da Coréia do Sul e ficamos impactados em ver, nos relatos que eles deram, que lá noventa e sete por cento da população tem acesso a universidade. Dos dirigentes camponeses que estavam debatendo conosco, uma era formada em pedagogia e pós graduada em teologia, a outra era engenheira florestal com pós graduação em genética, o outro era engenheiro e todos eram camponeses. Continuam morando no interior e militando nas suas organizações. Isso dá outra qualidade à classe trabalhadora.

Mas seguindo na nossa breve retomada histórica, no período de 1945 a 1964, por influência da hegemonia política do Partido Comunista brasileiro, se percebe uma efervescência maior da intelectualidade, seja vinculada à Universidade ou vinculada ao partido, de produzir teoria, de fazer pesquisa e defender tese. O Partido Comunista ampliou as influências nas universidades, tinha centro de estudos, tinha três ou quatro revistas que publicavam ensaios, tinha jornais de debate, e isso tudo criava um caldo de cultura propício ao debate. Marginal ao Partido Comunista também havia grupos de esquerda marxista mais radicais, que depois deram origem à Teoria da Dependência. Em torno deles se formou um grupo de intelectuais marxistas que estavam numa posição mais à esquerda do Partido Comunista. A principal contribuição deles, talvez tenha sido de fato essa elaboração teórica da *teoria da dependência*, que é em minha opinião, uma contribuição à economia política universal porque é a aplicação dos conceitos marxistas do capital para interpretar as economias periféricas dependentes, coisa que antes o marxismo ortodoxo utilizados pelos partidos comunistas não conseguia explicar.

Mas aqui eu quero fazer uma reflexão com vocês. O que se percebe naquele período é que os intelectuais da classe trabalhadora ficavam mais preocupados em pesquisar grandes teses, porque eles tinham um projeto político de revolução para o Brasil. Esse era o tema de pesquisa: qual é a natureza do capitalismo brasileiro? E qual a natureza da revolução? Do processo de transformação? De fato esta era a questão mais candente da época, mas tão grande, tão desafiadora, que acabou, modestamente em minha opinião, abafando aquela pesquisa menor, de menor abrangência, mas que poderia ter tido uma contribuição bem maior para classe trabalhadora brasileira.

Se quiserem fazer uma comparação com os pensadores clássicos, o Engels começou as suas reflexões e suas pesquisas, e eu recomendo ler, sobre a situação da classe operária na Inglaterra. Um belo estudo das condições de vida da classe trabalhadora para demonstrar as contradições do capitalismo, feito antes dele entender as próprias leis do capitalismo. Da mesma forma no mundo camponês, antes da renda da terra, qual a pesquisa que Engels fez? As guerras camponesas na Alemanha para entender porque os camponeses lutavam tanto pela terra.

Aqui no Brasil esses temas importantes para pesquisa e para reflexão teórica foram meio relegados porque havia um debate mais candente posto na luta política, em torno da natureza do capitalismo e a natureza da revolução. Daí resultou várias teses, vários livros que estão na nossa bibliografia. Em homenagem ao nosso querido Antonio Candido, a exceção desse exercício foi, talvez, o que é comumente citado como primeiro esforço de pesquisa localizando a condição camponesa e que depois resultou em livro: “Os parceiros do Rio Bonito”, publicado na década de 50. Primeiro esforço desse tipo, pegando os primórdios dos clássicos. O Antonio Candido era muito amigo do Florestan e os dois eram sociólogos de formação, então, infelizmente, o Antonio

Candido se sentiu competidor na pesquisa com Florestan. Ele mesmo confessou que para manter um relacionamento mais afetivo com quem foi o seu melhor amigo, ele deslocou sua pesquisa. Ao invés de continuar na sociologia rural ele foi para literatura, e nós perdemos um sociólogo, mas ganhamos um grande literato.

Seguindo, veio a Ditadura e interrompeu todo esforço intelectual que havia no país, que era um esforço de esquerda e transformação. É verdade que às vezes recorrendo à literatura não nos damos conta disso. A Ditadura veio em 64 e foi massacrando as organizações de trabalhadores: exílios, torturas, assassinatos, mortes. Mas nesse espaço de perseguição, os novos intelectuais ainda encontraram brechas para muitas teses e estudos que ainda foram publicadas entre 65 a 67. Na prática, a redução maior da pesquisa e da reflexão teórica veio com o Ato Constitucional nº 5, em 68, e com a repressão mais direcionada aos estudantes e às universidades.

A gente se espanta agora em ver o livro “A Revolução Brasileira”, de Caio Prado. Ele foi preparado com o calor do debate de 64, mas ele foi publicado pela Editora Brasiliense em 65. Já era Ditadura Militar. Vários livros do Alberto Passos Guimarães sobre quatro séculos de latifúndio; do Mário Vinhas, sobre o problema agrário e camponês foram publicados em 66 e 67; André G. Frank, publicou em 67. Então se percebe que apesar da Ditadura, meio como rescaldo daquela efervescência que vinha antes, ainda perdurou por dois ou três anos um debate e uma reflexão teórica importante. Já de 68 em diante foi “tábua rasa” e as universidades sofreram perseguição.

Aí nós tivemos um interregno histórico grave, trágico, que interrompeu gerações de pesquisadores. Alguns foram para o exílio e continuaram pesquisando. Quero fazer referência a uma obra clássica para nós da área do campo, que foi o livro que o Jacob Gorender produziu no exterior. Imagine o esforço de pesquisa dele. Foi o que praticamente encerrou o debate que havia até os anos 65, 67, sobre a natureza do nosso modo de produção colonial. Como vocês sabem, muitos teóricos do Partido Comunista defendiam que no período colonial brasileiro havia feudalismo, outros defendiam que havia escravidão, escravismo, claro que escravismo como modo de produção predominante. Na minha opinião, pelo impacto que causou na pesquisa e na intelectualidade de esquerda, o livro do Jacob Gorender sobre o modo escravista colonial coloca uma pedra sobre essa polêmica.

Todos os intelectuais passam a admitir que no período colonial já havia capitalismo como modo de produção dominante e que na agricultura foi herdada uma forma específica que “casava” com o trabalho escravo chamada *plantation*. O Jacob quis fazer uma adequação e chamar de plantagem, mas não pegou. Essa palavra em português acabou não existindo, embora ele a use. Ele mesmo admite que tentou fazer um aporuguesamento dessa palavra, que lá no início tem origem francesa, depois mudou para o inglês e como o inglês é hegemônico naquele período, acabou proliferado a expressão de *plantation*. Mas aqui o importante é entendermos que o livro do Jacob foi publicado

em 76 e, em 79, com os finais da ditadura e início das mudanças democratizantes, só então é que nós encerramos aquele debate que ficou pendente. Ao longo da Ditadura a pesquisa foi amordaçada, eliminada. É ridículo quando você vai fazer revisão bibliográfica do que houve de pesquisa durante a Ditadura. Nesse período proliferou um tipo de pesquisa idiota, com toda carga da manipulação ideológica que a Ditadura e os pensamento Americano influenciou sobre as nossas universidades, em particular a universidade de Viscossim sobre essa área de economia rural e sociologia rural.

Bem, para não dizer que eu estou sendo sectário talvez nós pudéssemos citar como ponta de inflexão e oxigenar a cabeça dos nossos intelectuais e gerar uma nova vontade política, a tese de doutorado de José Graziano da Silva, filho do saudoso José Gomes da Silva. O José Graziano foi a primeira pesquisa séria sobre a análise das conseqüências do capitalismo na agricultura brasileira durante a Ditadura, que é a modernização dolorosa da agricultura brasileira. É um livro clássico, publicado pela ZAHAR, e que em minha opinião foi a inflexão para vir com ele uma nova geração de pesquisadores dentro da Universidade Brasileira. Começou-se então a pensar temas mais candentes, da realidade do nosso povo, formando uma outra geração, cuja maioria está viva e pesquisaram numa outra ótica o meio rural.

Esse período de oxigenação da pesquisa coincide com o recenso dos movimentos de massa no Brasil de 78 a 89. Na universidade a oxigenação se percebe nos trabalhos de pesquisa mais ligados às necessidades do povo, porém, a derrota de 89 e a implantação do neoliberalismo como modo específico dessa etapa do capitalismo no Brasil, trouxe, de novo, conseqüências gravíssimas para a universidade e para os intelectuais de esquerda.

Em nossa opinião, de 1990 para cá nós voltamos a sofrer o mesmo processo que a Ditadura fez a mando militar, agora se faz a mando do dinheiro, ou seja, as Universidades brasileiras foram cooptadas pelo pensamento neoliberal. A maioria dos nossos intelectuais ou foram ganhar dinheiro ou ainda pior, alguns foram cooptados e começaram a defender teses neoliberais. Alguns logo no início e outros tardiamente, como o José de Sousa Martins, que foi um grande intelectual, sociólogo clássico da esquerda brasileira e ajudou muito a nós do MST e à CPT. Mas é público e notório, durante o segundo mandato do Fernando Henrique ele foi assessor especial do ministro Julgman, pago a preço de ouro pelas verbas do NEAD. A inflexão que ele fez de adesão ao “*establishment*” eu acho que é emblemático do que aconteceu com boa parte de nossos intelectuais que estavam na universidade.

Chegamos à etapa atual. Nós achamos que apesar do neoliberalismo ainda ser a forma predominante de domínio, que ainda impõe seqüelas no pensamento, na pesquisa e na universidade, percebemos de alguns anos pra cá que ventos novos estão soprando, pelo menos na nossa área dos trabalhadores do campo. E nós achamos que está se formando uma nova geração. Vão se combinando compromissos de alguns setores da

Universidade, compromissos de alguns intelectuais que se juntam aos Movimentos, e nós poderíamos dizer que estamos nessa etapa de unir esforços entre esses três espaços. Há uma proximidade maior, há inúmeros espaços de convergência onde estes três atores se encontram, como é o caso desse momento. Mas, acho que precisamos trabalhar na perspectiva de dar um passo a mais, que é a contribuição dos intelectuais e das universidades para transformar os Movimentos em intelectuais coletivos da classe, que era a tese do nosso querido Antônio Gramsci. Gramsci defendia essa tese que é política, não uma linha, era um método no qual, no auge da luta de classe, os Movimentos através das suas instâncias, têm que se transformar em intelectuais. Não só orgânicos - que vem de fora da classe e se tornam orgânicos, como era a tese do Lênin - mas como intelectuais coletivos da classe.

Feita essa revisão genérica, queria compartilhar com vocês um outro aspecto importante que faz a ponte com a atualidade. Vocês estão acostumados a ver nas cartilhas, nos documentos, nos discursos, já é comum a todos do Movimento e da Via Campesina, adotar as análises históricas do Florestan Fernandes para interpretar a evolução do capitalismo no Brasil. Nós adotamos uma periodização histórica de acordo com o modelo predominante de acumulação que o capitalismo impôs à nossa sociedade. Então, para revisar e lembrar para quem não participou ainda do nosso debate, retomamos uma periodização que já se transformou clássica dentro dos Movimentos.

Nós trabalhamos com a idéia de que de 1500 a 1850 havia no Brasil o capitalismo comercial, dependente, e que esse capitalismo impôs como modelo predominante de acumulação a produção agrícola para mercado externo, daí que resulta a expressão "modelo agro-exportador" que reflete, onde quer que houvesse acumulação do capital, a produção agrícola para exportação .

Depois, houve o segundo período de 1850 a 1930 que se caracteriza pela crise do modo de produção anterior. O capitalismo então se rejuvenesceu, alterou suas formas, embora com uma crise de transição prolongada, até que em 1930 se acomodam as classes dominantes e o capitalismo entra para sua fase industrial. Mas o faz de modo tardio, com duzentos anos de atraso, como nos disse Florestan Fernandes, porque na Europa o capitalismo industrial chegou com a Revolução Industrial no final do século XVIII. E esse capitalismo industrial tardio gerou um outro pólo de acumulação capitalista dinâmico da nossa sociedade que foi a indústria, mas uma indústria dependente do capital estrangeiro. Aqui nós saímos do cavalo para a Wolksvagem, saímos do fumo em corda para a fábrica de cigarro de papel no Rio de Janeiro com cinco mil operários.

O Florestan Fernandes chamou este período de Modelo de Industrialização Dependente, o Fernando Henrique chama de Era Vargas, a maioria chama de Era do Projeto Nacional Desenvolvimentista, o Francisco Weffort chama a Era do Populismo. Bom, cada intelectual botou um apelido diferente, mas nós adotamos essa terminologia de Florestan que nos parece mais adequada. Esse modelo, em nossa opinião, embora tenha

tido crise cíclicas, como foi na década de 60, vigorou com certa pujança, foi virtuoso para as classes dominantes até a década de 80. Lembro aos companheiros e companheiras que nesses cinquenta anos de industrialização dependente a economia brasileira cresceu em média 7,6% ao ano, chegando a crescer em alguns períodos 11,3%, como em 1972.

Esse modelo entrou em crise na década de 80 e passamos então por uma crise de transição. A classe dominante se rearticulou com a vitória de 89, e a partir da década de 90 reconstruiu um novo modelo de acumulação, tendo como pólo central o capital financeiro e internacional. A economia Brasileira, desde a década de 90, tem o seu pólo dinâmico de acumulação nos bancos e nas corporações transnacionais. Num primeiro momento esse novo modelo priorizou o que os jornalistas chamam de filé da economia: a energia elétrica, os bancos, as estatais, o transporte e o telefone. Mas de uns cinco ou seis anos para cá esse modo de acumulação se voltou para a agricultura. Esse modelo foi conhecido popularmente como neoliberalismo, mas em nossa opinião não é o melhor conceito para explicar esse modelo. Nós preferimos usar a denominação “Modelo que subordina a economia ao capital financeiro e internacional”, que chegou então à agricultura. Ou seja, ele passou a dominar o que antes eram as esferas da produção que estavam às margens das taxas de lucros maiores como era a produção agrícola. Nos últimos anos nós estamos vivendo uma mudança no contexto sócio econômico de produção agrícola, uma mudança provocada por essa dominação do capital financeiro e das corporações que não existia antes. Que mudanças são essas que estão presentes em alguns ensaios escritos e nas nossas cartilhas?

Primeiro, o capital vem com muito mais força para concentrar a produção. Para centralizar ele junta várias empresas de ramos diferentes, e eles desnacionalizam as empresas que atuam na agricultura. Esse capital financeiro internacional não se preocupa em ser proprietário de terra, ele não compra terra, mas passa a dominar todo o processo produtivo sobre a terra. Eles querem controlar as sementes, mas como controlar as sementes? Se antes a semente era atomizada, como dizemos “patrimônio da humanidade”, cada camponês tinha a sua semente? Eles introduziram a semente transgênica. Por trás das sementes transgênicas há uma lei de propriedade privada, lei de patente que garante a propriedade privada da semente. Temos com os transgênicos um processo semelhante aquele da privatização da terra, descrito por Marx, com o advento do capitalismo. Antes a terra era um bem da natureza, ainda que monopolizada pela nobreza, mas não era propriedade privada. O capitalismo na sua fase industrial introduz a propriedade privada da terra, transforma a terra em uma mercadoria.

Esse é o novo modo do capital dominar a produção agrícola: ele introduz a propriedade privada onde antes não havia, a mais nova é a das sementes. Eles passam a monopolizar a propriedade da semente, também passam a introduzir a propriedade privada da biodiversidade. As patentes são o mecanismo jurídico para agilizar esse processo. A biodiversidade diz respeito às milhares de formas de vidas diferentes, vegetais

e animais que há na natureza. Essas empresas podem fazer ou não pequenas mutações genéticas com esses seres vivos e registrar como propriedade privada. A utilização que vão dar para isso na agricultura dependerá do pagamento de *royalties*, ou uma taxa de juros que vem embutido na venda do produto, seja na forma de remédio, na forma de semente ou outra forma qualquer.

Em terceiro lugar, o capital passa a introduzir a propriedade privada da água. A nossa geração está assistindo esse absurdo. A água que é um bem da natureza e imprescindível para todos os seres vivos do nosso planeta, agora está à mercê da propriedade privada. A Coca-Cola tem uma taxa de lucro no Brasil maior na venda de água do que no refrigerante coca-cola. A Nestlé tem uma taxa de lucro maior vendendo água do que vendendo leite, iogurte. Todas essas grandes empresas estão se direcionando para privatizar e controlar de forma a oligopolizar o abastecimento de água potável, porque eles sabem que é um bem finito, de difícil renovação, então a tendência dos preços será crescer sempre.

Assim, o capital não tem mais interesse pela terra, mas ele passa a controlar todos os passos que lhe permitam acumular mais dinheiro. Ele controla as sementes, depois controla os fertilizantes químicos, os insumos, a maquinaria utilizada na agricultura, depois controla o comércio do produto. Qualquer um desses setores que eu falei possui vários exemplos, mas na agricultura o caso mais patético é o da soja. Roberto Rodrigues ia à televisão e dizia: “o Brasil é o maior exportador do mundo de soja, passamos dos Estados Unidos...” A soja é produzida no nosso território, mas quem vende para o exterior é a Bunge, a Monsanto, a ADM... Cinco grupos de transnacionais americanas e europeias é que monopolizam o comércio mundial da soja. Quem é que exporta a soja do Brasil? As Transnacionais.

Há uns três ou quatro anos atrás, quando a soja estava a quarenta e cinco reais o saco, os fazendeiros estavam todos felizes, ganhando dinheiro. Um amigo meu que atua no comércio exterior me explicou que a taxa média de lucros desses fazendeiros que estavam se exibindo era de oito por cento. A taxa média de lucro dessas cinco empresas que monopolizavam a exportação da soja era dezoito por cento sobre o mesmo produto. Então quem é que estava ganhando e ganha dinheiro com a soja brasileira? As Transnacionais.

As transnacionais também estão controlando as agroindústrias que produzem os alimentos beneficiados, além de estarem introduzindo nesses alimentos o processo de padronização, para poder produzir em escala, para poder utilizar a tecnologia que eles já dominam na Europa, nos Estados Unidos. Abrindo um parênteses, no Fórum Mundial da Soberania Alimentar haviam seiscentos militantes das organizações camponesas, ambientalistas, cientistas e governo. Era impressionante a similitude que havia dos problemas nos países e como as transnacionais estão padronizando os alimentos. As gôndolas de Supermercados em Hong Kong, em Pequim, na cidade do Cabo, são

praticamente iguais às do México, às de São Paulo, às de Cachoeirinha/RS. Isso é obra do capital, e isso trará conseqüências na organização social.

Estamos assistindo nos jornais o capital fazendo mais um movimento, tentando se apropriar da agroenergia, do potencial energético dos produtos agrícolas, seja da soja, do amendoim, seja pelo viés do álcool, da cana-de-açúcar ou das árvores. E é isso que o Busch veio aí combinar, não com o Lula! Vocês acham que o Busch veio à São Paulo, de graça? Com toda aquela parafernália de segurança dele? Seria muito mais tranquilo marcar o encontro com Lula ou lá, ou em Brasília, porque o Lula foi o último com quem ele falou, foi só para as câmeras. Na verdade o Busch veio aqui falar com a burguesia paulistana. Passou a noite inteira no Wilton Hotel se articulando com a burguesia, tanto para assumirem o projeto dos americanos como para a burguesia brasileira frear os argentinos, a Bolívia e a Venezuela. Por isso é que o Busch veio dizer para a burguesia: pare de investir na Venezuela, pare de investir na Argentina que lá não vai dar e invistam aqui. Foram tantas reuniões paralelas que não deu tempo para fazer todas que ele deixou o ministro do Comércio. O Busch é o capataz desse novo movimento do capital internacional que quer se apoderar dessa riqueza que nós temos, desse potencial representado pela terra, água e sol, que vai gerar a agroenergia.

Lá em Mali fomos pegos de surpresa: surgiu um debate muito interessante e nós chegamos a conclusão que a expressão Biodiesel que nós andávamos usando como negócio moderno, está errada. Não existe diesel de bio, bio combustível... Não existe combustível de vida. Na Via Campesina combinamos de começar a usar agrocombustível, agroenergia, diesel de origem agrícola, mas nós não temos certeza. Os cientistas que estavam lá conosco e os pesquisadores ficaram de fazer mais uma revisão bibliográfica para encontrar qual é a terminologia correta para usarmos para essa nova mercadoria que o capital está criando que é a energia de origem agrícola.

Essas mudanças no movimento do capital, evidentemente que além de representarem transformações na organização da produção agrícola capitalista, resultam em um novo modo de produzir na agricultura brasileira que nós estamos chamando de agronegócio. O agronegócio representa, em termos de conceito, a mesma coisa que representou a *plantation* para explicar o modo de organizar a produção no período colonial. As pessoas ficam histéricas porque o termo agronegócio, pelo “Aurélio”, é qualquer operação comercial agrícola. Outros dizem: o agronegócio foi uma simples tradução que a Associação Brasileira de *Agribusiness* fez, mas como ficaram com vergonha de chamar *agribusiness*, mudaram para agronegócio. Tudo bem, isso faz parte do processo, mas hoje já está incorporado na Sociologia e na Economia Política brasileira, mas verdade é que só no Brasil este conceito foi incorporado, isto é, agronegócio não apenas como um verbete, mas um conceito sobre um modo específico do capital organizar a produção agrícola.

E que novos princípios são esses? Aqueles que combinam os interesses do grande capital internacional que controla o comércio, os insumos, as máquinas, os agrotóxicos e a agroindústria com o dono da terra, o fazendeiro capitalista. O agronegócio é uma aliança desses dois atores: o capital internacional e o fazendeiro capitalista numa mesma operação. Para o fazendeiro capitalista fica a tarefa de possuir a terra, de exaurir os bens ambientais, de superexplorar os trabalhadores e entregar o produto para a transnacional. A transnacional diz: eu garanto pra vocês os insumos, os agrotóxicos e o mercado. Essa é a parceria.

Quero chamar a atenção para o fato de que muitas pesquisas, ensaios e artigos têm sido feitos abordando o que significa a degradação do meio ambiente, o modo do agronegócio produzir. Isso se vê com frequência, mas não temos visto artigos de pesquisas avaliando o grau de superexploração do trabalho, que o modelo do agronegócio impõe à nossa classe, Por quê? Notemos: a soja agora virou uma mercadoria internacional, para o mercado internacional e o preço é internacional. Não importa quanto se cultiva aqui no Brasil. Aliás, aconteceu um fenômeno engraçado com o capitalismo. Nós tínhamos aprendido que na concorrência cada vez que há queda de produção, o preço sobe. Bom, aqui no Brasil nós tivemos dois anos seguidos de queda de produção e o preço caiu também. Mas as manipulações e o controle que o capitalismo internacional fez do comércio mundial de soja implicou em quebra de preço e em quebra de produção no Brasil.

Então, se o preço da mercadoria é internacionalizado, se os preços dos insumos são internacionalizados, qual é o diferencial nosso? É que tem muita terra no Brasil? Mas tem muita terra no Canadá, tem muita terra na Argentina, tem muita terra no México, tem muita terra na África do Sul, tem muita terra na Austrália! Porque "diabos" ele veio plantar aqui? A produtividade também não é diferente. Varia entre uns quarenta a cinquenta sacos. É porque um tratorista na Austrália ganha dois mil dólares por mês, um tratorista na Europa ganha três mil euros, um tratorista nos Estados Unidos para plantar a mesma soja ganha dois mil e quinhentos dólares, e um tratorista no Brasil, daqueles muito bem pagos, ganha trezentos dólares. Ora, isso é ou não é superexploração do nosso trabalho?! Um mesmo trabalhador para produzir uma mesma mercadoria que vai se realizar no mercado internacional, recebe dez vezes menos do que o seu parceiro em outros países. Essa é uma das razões, não é a única evidentemente, que explica porque essas transnacionais vêm tanto aqui para o Brasil. Porque aqui as condições da luta de classes estão mais atrasadas, impõe uma super-exploração do trabalhador agrícola assalariado.

Essa é a grande mutação que está acontecendo hoje: o agronegócio como modo de produzir na agricultura decorrente do domínio do capital financeiro e internacional. E a segunda mutação é nas classes sociais. Sobre isso temos visto poucas pesquisas. É imprescindível que nos debrucemos a compreender quais são as transformações que

está havendo nas classes sociais no campo. A classe dominante do campo não é a mesma da década de setenta, não é mais o pecuarista atrasado, ignorante, truculento. Quem domina o processo produtivo são fazendeiros capitalistas.

Eu sempre uso como exemplo o Secretário da Agricultura do Serra, João Simplício Arruda, sobrinho do Plínio de Arruda. Ele tem mil hectares que herdou da família aqui no interior, fez mestrado na USP e Doutorado nos Estados Unidos. Voltou e se transformou presidente da Sociedade Rural Brasileira. Agora temos um sujeito que fala inglês, francês, que lê todo o jornal, não só a manchete, lê o caderno de economia, ou seja, é um sujeito preparado. Esse é o líder da classe dominante. É outro padrão das relações de exploração e é isso que nós precisamos compreender: essa imbricação que tem a classe dominante com o capital internacional. Quem é dono da Aracruz? Tem uma lista de quinze grandes acionistas. É emblemático ver o Banco Safra que tem sede em Mônaco, nos Estados Unidos; aqui no Brasil é o BNDES, é o grupo Votorantin, é o Grupo Lorenti, da Noruega, grupo da Finlândia... A Aracruz agora é esse capital. Como bem tinha nos advertido Marx, o capital não tem pátria. Ele só procura a quem explorar, onde dá maior taxa de lucro. Então, no campo da pesquisa, nós temos um problema que é de entender quem é essa classe dominante, como se comporta, como ela age. Isso é fundamental se nós queremos derrotá-la.

Também se produziu pelo agronegócio uma pequena burguesia agrária que está vinculada ideologicamente a esse setor. E nas classes dominadas a gente vai percebendo que o assalariamento rural permanente está desaparecendo, substituído pelas máquinas. Ou seja, nós estamos perdendo o proletariado rural clássico, e isso é uma mutação importante para as classes sociais; o campesinato vai ficando cada vez mais pobre mais marginal do processo de acumulação do capital. Se continuar desse jeito, se o agronegócio for predominante nas próximas décadas, o que vai sobrar para o campesinato pobre? Não será a Reforma Agrária. Vai sobrar INSS e SUS. Eles dizem já em documentos, “a melhor maneira de combater a pobreza no Nordeste não é a Reforma Agrária, mas ampliar os benefícios da Previdência”. Esta proposta é expressão do atraso social. Mas, quem está pesquisando isso? Quem é que nos ajuda a entender essa problemática?

Nós temos elencado três grupos de desafios que precisamos enfrentar. São desafios políticos que demandam soluções políticas e pesquisa científica sobre a realidade para ajudar a resolvê-los. Há algumas questões desse quadrante da história que só podem ser resolvidos por toda a classe trabalhadora. Primeiro desafio: a classe trabalhadora precisa acumular forças para enfrentar a classe dominante. Mas como é que se acumulam forças? A maioria das organizações trabalhadoras foi tão corrompida ideologicamente que nem mais utiliza os conceitos de acumular forças, de correlação de forças. É como se não existisse luta de classes! O próprio PT que é o partido hegemônico da esquerda, entrou em outra fase de elaboração teórica, porque confundiu acúmulo de forças, com

eleger mais vereador, mais deputados, mais governadores. O que tiramos de exemplo daí? Há um desvio ideológico porque se confunde acúmulo de classe com acúmulo de cargos. Aí não há avanços na luta de classes.

Segundo desafio: a necessidade do reascenso da classe trabalhadora como parte de um processo de ampla mobilização de massas, ou seja, é a classe em movimento, disputando seu projeto. Isso nós sabemos, mas como fazê-lo? Não depende da vontade dos dirigentes. São fatores psicossociais, quando a classe se indigna, como fizeram as mulheres da Revolução Russa. Ou seja, tem elementos aí que a pesquisa e o conhecimento científico têm que nos ajudar. O que não podemos é ficarmos no imobilismo esperando que venha o reascenso.

Terceiro desafio geral é a formação de quadros. Isso é quase um princípio de qualquer organização da classe trabalhadora. O que importa então, na pesquisa, na investigação? É que os tempos modernos implicam mudanças de métodos, de conteúdos, para saber quais são os temas tangentes que os quadros precisam dominar. Na inauguração da nossa Escola Florestan Fernandes o Jacob Gorender veio dar o seu testemunho do tempo em que ele era diretor da formação política do Partido Comunista. Ele explicou para nós como era a Escola de quadro de Moscou. Só que a escola de hoje não pode ser igual a uma escola do Partido Comunista de 1952 em Moscou. É isso que eu estou querendo colocar como debate: de que os métodos de formação de quadros vão mudando, ainda que o objetivo seja o mesmo: preparar companheiros e companheiras que estejam obstinados a fazer a revolução.

Quarto desafio: a classe trabalhadora construir seus próprios meios de comunicação de massa. No período de mídia eletrônica, de televisão caríssima, os movimentos levaram como sugestão para o Lula criar uma televisão pública para estar a serviço dos trabalhadores, mas os burocratas de plantão, tipo Hélio Costa, transformaram a proposta da mídia Estatal. O projeto de TV Estatal do governo Lula vai custar duzentos e oitenta milhões. Então note, para a classe trabalhadora ter acesso a um canal de televisão no Brasil, teria que ter um acúmulo de duzentos milhões de reais! Mas, sem televisão, como é que você se comunica com as massas? Então são temas que estão colocados aí e são sérios, como é que se produz líder de massa sem aparecer na televisão? Em quem você vai confiar em uma sociedade de massa como a nossa de cento e noventa milhões de pessoas? Só porque é batizado, crismado, bom pai, bom marido, não resolve.

Quinto desafio - este também aprendemos com os clássicos, com os processos históricos. O que faz mudança na sociedade é uma etapa da vida da gente chamada juventude. Muito bem, pegue as fotos da Revolução Russa, qualquer das revoluções, pegue a foto do Fidel chegando em Havana... Che que é o nosso ícone maior morreu com trinta e três anos. É como um dos nossos quadros, com trinta e três anos começam a fazer segundo grau, porque não teve oportunidade antes. Os processos revolucionários

quem faz é a juventude, mas quem está organizando essa juventude? Quem está botando idéia nessa juventude? Nós do MST temos um dilema grave com a revolução brasileira: como trabalhar com a juventude, sabendo que noventa por cento da juventude de nosso país mora na cidade, nas grandes cidades? Mas ninguém está se debruçando sobre isso. Estamos preocupados pela ausência de reflexão sobre isso.

E por último, o caráter da revolução. De 1945 a 1964, a polêmica principal dos intelectuais era acerca de qual seria o projeto de transformação. Nós agora estamos invertendo, ou seja, há outros desafios antes de nós decidirmos qual é o caráter da revolução. Nós queremos fazer mudança, mas é claro que nós vamos ter que fazer também uma reflexão de qual é o caráter das mudanças no Brasil. A turma do PSTU tem um que é: Socialismo já! Mas não conseguimos nem derrubar um corruptozinho de terceira categoria. Socialismo não é vontade, não é manifestação doutrinária, é correlação de forças. Como diria Stalin, “quantos tanques você tem”? Se tiver muito tanque pode falar em Socialismo, mas se você só tiver estilingue, no máximo que pode falar é em aumentar o fundo rural, mais verba para moradia... De outro lado, é verdade que o projeto socialista tem que estar no horizonte do nosso processo. Mas, até chegar no horizonte o que é que vai ter? É o projeto popular? É o projeto democrático popular que o PT defendia até oitenta e nove? O que é, então? Há de fato uma ausência de formulação que coloca como desafio ser construída, porque nenhuma força de esquerda – e isso é real – já descobriu por onde é o caminho! Pelo menos o que eu tenho lido das mais diferentes correntes de esquerda no Brasil, ninguém está dizendo “eu tenho um projeto e é por aqui”.

No segundo bloco há os desafios que são colocados pela Via Campesina, que abarcaria, vamos dizer assim, a classe trabalhadora no campo. Embora não temos a pretensão de sermos a única força de esquerda no campo, mas como nos relacionamos com a Via Campesina, é fato que aí ocorrem as reflexões mais avançadas. Vamos aos desafios que neste espaço temos refletido. Primeiro: dissecar o agronegócio. Nós temos que entender toda sua lógica, compreender profundamente a dinâmica das classes dominantes: quem são, como operam, os métodos de acumulação deles. Segundo, temos que discutir uma nova matriz tecnológica para a produção agrícola, porque essa matriz do agronegócio não serve para o trabalhador nem para o camponês. Nos últimos anos, com o apoio de vários de vocês, nós temos nos esforçado para construir outro referencial de matriz tecnológica para os trabalhadores. Temos consciência de que ela ainda não está totalmente esclarecida, que demanda continuar sendo elaborada e implementada, mas deverá se apresentar como novidade, como alternativa ao agronegócio.

Terceiro desafio é o tema da educação no campo. Até agora nós temos defendido como linha política a necessidade de ter uma educação específica do campo, mas nos ressentimos que falta muita elaboração sobre metodologia, sobre pedagogia, sobre conteúdos específicos para o campo, além da luta política de universalizar o acesso à escola.

Mas quando tiver a escola, o que é que se vai fazer lá dentro? Porque nós temos muitas escolas dentro dos assentamentos, que estão sobre a nossa influência política, mas vá lá dentro da sala de aula... reproduz-se a educação bancária, a opressão, o machismo. Então precisamos de escola, mas o conteúdo e a forma desta escola também precisam ser repensados. Uma coisa complementa a outra.

Quarto desafio da Via Campesina: e esse tema é novo: a soberania alimentar. Como nós vamos construindo essa nova visão de qual é o objetivo principal da agricultura? O objetivo principal da agricultura é o direito e o dever que cada povo tem de produzir os seus próprios alimentos, e isso aplicado em todos os espaços territoriais, em nível de país, de região, do Estado, do município e da sua comunidade. Nós temos assentamentos que querem comprar repolho, galinha no supermercado. Então o desafio é como introjetar essa linha política da soberania alimentar.

Já comentei anteriormente também como um desafio construir essa nova matriz energética. Nós somos a favor de uma energia agrícola renovável, porém produzida de uma forma sustentável, não pelo agronegócio. Mas não temos acúmulo de qual é a escala, qual é a proposta que nós temos para a agroenergia. Por enquanto nós estamos dizendo, que o agronegócio não serve, o biodiesel da Petrobrás não serve, o eco diesel não serve. Mas como nós vamos construir uma matriz energética diferente que consiga representar renda para o agricultor e soluções para a sociedade.

Outro desafio é o tema dos acordos internacionais. Agora, como todas as mercadorias agrícolas foram colocadas no mercado internacional, muitos acordos sobre preços, condições e mercado são discutidos entre a classe dominante a nível internacional. Se os camponeses não aprendem isso, nós ficamos à margem. Mas são negociações muito complexas, e de difícil entendimento. Quando o governo se sente fragilizado pela OMC, vai por acordos bilaterais, por convenções das Nações Unidas. Então não é simples fazer os camponeses se interessarem por isso. Na Via Campesina já tomamos uma decisão: vamos lutar contra a OMC, isso está claro. Nos mobilizamos como Via Campesina para fazer pressão na Convenção da ONU. A última que foi feita em Curitiba, em março do ano passado, nós fomos motivados pelos ambientalistas, mas depois que nós estávamos lá foi que nós vimos o tamanho da guilhotina que estava preparada pelas Nações Unidas: eles iam debater a liberação dos transgênicos a nível internacional. Em nível de país, vários como aqui mesmo no Brasil, nós freamos a liberação dos transgênicos.

Não conseguimos vitórias concretas, vão plantar a soja e o algodão, mas o milho nós freamos até agora. Assim também vários países tiveram correlações de forças dos camponeses para frear os transgênicos. Agora imaginam uma convenção da ONU que libera total?! E nós fomos lá para Curitiba por pressão das massas. Mas nós não tínhamos a dimensão do que aconteceria lá. Outro aspecto que nós barramos, foi a intenção das multinacionais que vinham com força para legalizar a produção de árvores geneticamente modificadas, em especial o eucalipto. Isso nós também barramos. Então

vocês imaginem a vitória que nós tivemos, porque se a Convenção fosse na Austrália, lá nem camponês tem! As multinacionais teriam implantado a nível internacional a liberalização do eucalipto a nível transgênico. Para se ter uma idéia, os cientistas lá em Curitiba nos disseram que o eucalipto transgênico tem capacidade de polinização com outras arvores num raio de até dois mil quilômetros. Nós corríamos o risco de que em determinado tempo, de cinqüenta a cem anos, todas as florestas iam ser “primas” dos eucaliptos. Ou seja, ele vai contaminando todas as árvores.

No tema do MST vou ser bem sucinto. Nós temos muitos problemas relacionados com a luta pela terra, porque como vimos no atual contexto da luta de classes, a Reforma Agrária não avança apenas na luta pela terra. Nós vamos continuar ocupando, mas só ocupando não mudamos o modelo. Nós temos desafios relacionados com o que fazer no assentamento, com a produção agrícola, com a cooperação agrícola... É um desafio remotivar o trabalho de extensão rural, organizar as nossas comunidades na forma da cooperação, criar espaços de maior sociabilidade nos assentamentos. O antigo modelo de assentamento que nós chamamos de “quadrado burro” porque divide uma área em quadrados e bota uma casinha em cada lote. Isso não serve para absolutamente nada, só para dividir os pobres. Então nós temos que criar um outro modelo de assentamento, que dê mais sociabilidade, que gere unidade das famílias, que eleve o nível de consciência, de cultura.

E por último, nós temos muitos problemas e dificuldades de como essas idéias bonitas que nós temos sobre a Reforma Agrária, sobre mudanças, conquistem os corações e as mentes da cidade, da população trabalhadora urbana, ou seja, como nós construiremos a hegemonia da classe trabalhadora. E como trabalhar estas idéias com os nossos parceiros da cidade.

OS MOVIMENTOS SOCIAIS E O CONHECIMENTO: UMA RELAÇÃO TENSA

MIGUEL G. ARROYO³

Começemos por uma constatação: os movimentos sociais em sua diversidade coincidem em lutar por seus direitos à educação, ao conhecimento e à herança cultural e intelectual, científica e tecnológica. Coincidem em lutar pelo acesso e pela permanência no sistema de educação, da educação básica à universidade e por ter acesso aos programas de apoio à pesquisa e à produção intelectual. Os movimentos sociais vêm produzindo reflexão sobre sua história e sua memória, sobre suas concepções, valores e projetos de sociedade, de campo, de transformação social. Produzem suas concepções de direitos coletivos e de políticas sociais, educacionais, de saúde, de reforma agrária etc.

Os coletivos populares organizados não demandam apenas o direito ao conhecimento acumulado, demandam ser reconhecidos sujeitos de produção de conhecimentos, valores, concepções de mundo, de ser humano... Esta nova postura estabelece uma nova relação mais tensa entre movimentos sociais e conhecimento.

Destaco alguns pontos nessa tensa e fecunda relação que exigem maior atenção, pesquisa e reflexão.

Primeiro ponto: Politizar essa tensa relação

As diversas exposições do Seminário e, com destaque, a fala de João Pedro e Roseli, deixaram um alerta: a relação entre conhecimento, pesquisa, movimentos sociais, não pode ser tratada com visões neutras, tecnicistas, reducionistas. Essa relação, por ser tensa, deve ser politizada. Por onde politizar essa relação?

A função da pesquisa e do conhecimento não pode ser reduzida a conhecer melhor a realidade. Há um grande acúmulo de conhecimento sobre a realidade, porém há pouco conhecimento e pesquisa sobre como intervir politicamente na realidade, sobre como avançar na transformação social. Os movimentos sociais trazem essa dimensão política, transformadora para suas lutas pelo direito ao conhecimento, à terra, ao território e à identidade.

³ Professor Titular Emérito da FaE - UFMG.

Mais ainda, como coletivos que lutam por essa transformação se propõem fazer da pesquisa e do conhecimento um instrumento de luta política ou de intervenção em uma direção transformadora. A pesquisa, lembrava João Pedro, é como munição para a denúncia. Há tempos em que a pesquisa e a produção teórica são menos denunciantes e será necessário retomar esse papel da pesquisa e do conhecimento: a denúncia.

A relação deve ser ainda politizada, retomando uma das funções políticas mais tradicionais nas lutas dos trabalhadores pelo conhecimento: formar identidades coletivas. Daí os movimentos populares não lutarem para que cada criança ou jovem e adulto, individualmente, tenham acesso ao conhecimento mas reivindicam o conhecimento como coletivos e como formador de identidades coletivas, de classe. Foi nessa direção política que a burguesia se apropriou do conhecimento e da herança cultural, para afirmar e impor sua identidade e poder de classe.

Ai esteve historicamente uma das tensões políticas no campo da produção e a apropriação do conhecimento: atender a interesses de classe. Por aí dá para entender a apropriação do sistema escolar por poucos e a exclusão sistemática da escola e da universidade dos trabalhadores das cidades e dos campos. Por aí passa a não neutralidade da produção, apropriação, sistematização do conhecimento e dos sistemas de ensino e dos órgãos de pesquisa. Campos de tensão política. De um lado a burguesia se apropriando destes espaços de ensino e pesquisa, usando a produção de conhecimentos para a formação de sua concepção de mundo como hegemônica, de outro lado o proletariado, os setores populares, lutando pelo acesso ao sistema educacional e ao conhecimento, à cultura, às ciências e às letras. Lutando por ter seus intelectuais e para que seus saberes sejam reconhecidos.

Segundo ponto: uma tensão superada?

Esta histórica tensão no campo do conhecimento estaria superada? Os ideais republicanos e democráticos não universalizaram a educação básica? O acesso ao conhecimento a nível superior não está se abrindo até aos setores populares? O reconhecimento de todo cidadão sem distinção de origem e classe ao direito à educação não virou consensual? O campo do conhecimento estaria perdendo sua histórica tensão política com a universalização do direito à educação? Não deveria ser aí onde os movimentos sociais empenhassem suas reivindicações e lutas? Universalizamos a educação básica e democratizaremos o campo do conhecimento? Não coincidimos todos sem diferenças de classe, de etnia, raça, cidade, campo, na defesa do direito universal à educação, ao conhecimento, a cultura e à ciência e tecnologia? Logo, despolitizemos estas velhas tensões sobretudo em tempos de globalização. Esses são os conselhos que recebemos.

Por aí o tema do seminário perde sentido, ou ao contrário, surge a questão de politizar ou como repolitizar o direito ao conhecimento em tempos de promessas de democratização de seu acesso via sistema de ensino. Será suficiente lutar pelo acesso e

permanência nas escolas e universidades para garantir o direito ao conhecimento e a herança cultural, científica e tecnológica?

A tensão política no campo do conhecimento não perdeu radicalidade no sentido de alterar a correlação de forças que se confronta na sua produção, legitimação, apropriação fora e dentro do sistema de educação. Ainda há espaços para pesquisar com detalhe as forças que continuam em confronto, as estruturas de poder, as relações de produção, assim como as concepções e valores hegemônicos, as culturas, os intelectuais de classe, o uso e apropriação dos centros de regulação, formulação de políticas, gestão do campo do conhecimento. Um campo menos democrático do que a proclamação do direito universal ao conhecimento parece supor.

Esta tensão está aumentando e um dos provocadores de tensão são os movimentos sociais ao reivindicarem entrar nesse “latifúndio do saber”, assentar-se nessa terra de onde historicamente foram excluídos. Mas sobretudo a tensão vem da pretensão de não virem de mãos vazias a aprender o conhecimento legitimado, mas pretenderem que seus conhecimentos sejam reconhecidos como legítimos.

Quando Paulo Freire e o movimento de educação popular tiveram a ousadia de reconhecer que os oprimidos eram produtores de saberes, culturas, valores, conhecimentos, concepções de mundo e de ser humano, as reações vieram de todo lado, sobretudo dos guardiões do conhecimento sério, científico, legitimado em pesquisa e em métodos científicos. Quando os movimentos sociais populares se atrevem a proclamar-se sujeitos de conhecimento e se propõem a ser sujeitos e não apenas objetos de pesquisa, as reações não serão menores porque reinstalam novas tensões no campo do conhecimento e da pesquisa.

Terceiro ponto: Outras leituras da realidade

Uma destas tensões vem da primazia dada pelos movimentos sociais à sua leitura do mundo ao aprendizado nas vivências, à sensibilidade, à arte de farejar a realidade e não apenas de encaixá-la em métodos e técnicas de observação. Sensibilidade, farejamento para encontrar novos significados silenciados, para torná-los significativos e acreditáveis. A função da pesquisa tem sido tanto revelar a realidade como ocultá-la, ou destacar aspectos do real que interessavam para comprovar visões legítimas e ocultar, silenciar e secundarizar aspectos do real incômodos ao conhecimento legitimado. Da realidade cabem múltiplas leituras. Os coletivos sociais trazem a sua, que pode não coincidir com a leitura legitimada como conhecimento. Mostram que ao longo de suas vivências da opressão e segregação e até extermínio aprenderam a farejar outros significados não coincidentes com as interpretações que as ciências deles fizeram.

Estes coletivos parecem nos dizer que nas artes de pesquisar não devemos excluir as artes de farejar a realidade nos aprendizados das vivências coletivas. João Pedro lembrou que pesquisar é cultivar a arte de farejar a realidade.

Nosso método é o cultivo de sensibilidades. O mais importante numa pesquisa é a sensibilidade com a realidade. Se nós dominamos o método mas não dominamos esta arte de farejar a realidade, não conseguiremos ir à realidade e seus múltiplos significados. Como formar novas sensibilidades e novos olhares? Paulo Freire nos falava de novas leituras. Penso que a arte de pesquisar é muito mais a arte de farejar a realidade e não apenas encaixa-la nos métodos e técnicas. Farejar para encontrar novos significados. Conhecer não é acrescentar mais e mais informações sobre a realidade, é atribuir novos significados sobre a realidade. Só há conhecimento quando são encontrados novos significados, porém quando apenas se trazem novos dados e novas informações não há conhecimento.

Essa arte de encontrar outros significados exige: sensibilidade, outros olhares, outras leituras e também outros valores. A pesquisa está muito relacionada à ética, não é só conhecimento, aliás conhecimento e ética estão aqui relacionados. Tem que haver uma política, uma ética politizada que ajude a pesquisar a realidade. A pergunta não é apenas com que método, mas com que valores me aproximo da realidade.

Todo conhecimento envolve valores, não existe por um lado conhecimento, por outro lado ética. Não existe por um lado pesquisa, por outro lado as conseqüências éticas e políticas. Temos que politizar a pesquisa no sentido de política.

Temos que instalar a dúvida onde há certeza, inclusive no campo dos conhecimentos e valores. Toda certeza não é boa conselheira para o conhecimento nem para a pesquisa. Se temos certeza, então para que pesquisar. Se tivermos já uma interpretação da realidade enquadrada, toda perfeita, não precisa pesquisar, está dado o conhecimento. Inclusive se temos um método consagrado, fechado, não há por que pesquisar. A pesquisa se faz pela dúvida, mas não para se ter a certeza, se faz pela dúvida para se instalar a dúvida, para desestabilizar conhecimentos, concepções e valores. O conhecimento moderno avançou quando se atreveu a duvidar, "duvidar é preciso", contra a certeza da concepção teocêntrica. Instalar a dúvida é função do conhecimento e da pesquisa. Descobrir valores e concepções tradicionais, repensá-las como forma de intervir na realidade. Tentemos aproximar-nos do tema: pesquisa, conhecimento, movimentos sociais nessa visão politizada.

Quarto ponto: O conhecimento, direito de Coletivos.

Tentemos avançar na pergunta, como fazer uma leitura política da relação conhecimento e movimentos sociais?

Começemos por uma constatação: todos os movimentos populares, movimento negro, indígena, quilombola, os movimentos do campo, também o movimento jovem, feminista, todos colocam o direito ao conhecimento como um direito de coletivos, não um direito individual (toda criança na escola, todo jovem na EJA ou na universidade). Não lutam por direitos individuais de sujeitos abstratos, mas de coletivos concretos.

É uma luta coletiva pelo direito a cursos de pedagogia da terra, de formação de professores-educadores indígenas, de entrada e permanência como afro-descendentes nas universidades públicas através de políticas afirmativas... Por que esta sensibilidade dos movimentos sociais ao direito ao conhecimento enquanto coletivos? Que novas tensões trazem ao campo do conhecimento? A tensão vem de tratar-se dos coletivos populares sempre segregados do conhecimento legítimo, hegemônico, enquanto coletivos.

O estranhamento e até as reações contra, vêm do fato de tratar-se dos setores populares, vistos ao longo da nossa história política e cultural como ignorantes, dominados por tradições e pelo senso-comum, que agora se atrevem a reivindicar como coletivos o direito ao acesso e a permanência nos templos sagrados do conhecimento. As reações vêm em defesa de uma concepção como que sagrada do conhecimento e dos lugares de sua produção, ameaçados de serem ocupados por coletivos rudes, ignorantes, sem hábitos de estudo e pesquisa, sem valores de trabalho, esforço e sucesso, até sem capacidade para o conhecimento.

Não esqueçamos que há uma cultura escolar e docente que por décadas considerou os filhos dos pobres, negros, indígenas, dos campos, como lentos, desacelerados, com problemas de aprendizagem. Eles engrossam os persistentes índices de reprovação e defasagem por levarem às escolas problemas de aprendizagem. O trato recebido pelos filhos dos setores populares nas escolas tem reforçado a cultura política de que os coletivos diferentes em classe, etnia, raça, campo, periferia tem menos capacidade para o conhecimento, às letras e às ciências.

Contra essa cultura política se defrontam os movimentos populares ao se atreverem a reivindicar seu direito como coletivos ao conhecimento. Um campo que tem donos com títulos comprovados por mérito.

O conhecimento é apresentado como um bem que se adquire com esforço, dedicação, trabalho, mérito pessoal. O acesso ao conhecimento está legitimado nesses valores. É um direito individual, conquistado por méritos individuais. Os movimentos sociais tentam inverter esses valores legitimados no campo do conhecimento, proclamando direitos coletivos, ações e políticas afirmativas para esses coletivos. Esta é uma das tensões políticas que os movimentos sociais instalam no campo pacífico do conhecimento

As reações estão postas: direito de todos sim, porém desde que os valores de qualidade, mérito, sucesso, seletividade, esforço individual sejam preservados. O medo é que coletivos vistos por séculos com valores contrários, rebaixem a qualidade do conhecimento e dos centros de sua produção e transmissão. Em princípio será aceito que em nome dos ideais republicanos e democráticos as portas do conhecimento estejam abertas a cada um, até negro, indígena, pobre, das periferias e do campo desde que entre individualmente por mérito e capacidade, provados em processos sérios de seleção. Não abrirão os centros do saber a coletivos que vem da margem.

A tensão está instalada e com novas dimensões políticas no momento em que os movimentos sociais invertem essas regras. A relação dos movimentos sociais com o conhecimento não se inspira nesses valores nem nessa lógica individualista, mas na lógica de afirmação de sujeitos coletivos de direitos coletivos, aos quais lhes foi negado o conhecimento e a herança cultural como coletivos, não como indivíduos. Os movimentos sociais alimentam suas lutas na consciência de negações coletivas de direitos, daí defenderem ações e políticas afirmativas, positivas, para os coletivos segregados. Os movimentos sociais repolitizam com extrema radicalidade o campo do conhecimento ao colocá-lo no campo dos direitos coletivos.

Quinto ponto: O direito ao conhecimento no conjunto dos direitos humanos

Os movimentos sociais não separam o direito ao conhecimento, à educação, do conjunto de lutas pelos direitos sociais, políticos, culturais, humanos. Tem consciência de que o direito ao conhecimento e à educação, à herança cultural, científica e tecnológica é inseparável das lutas pela terra, teto, trabalho, produção camponesa, das lutas pela memória, dignidade, identidades coletivas...

Nessa direção, a relação entre movimentos sociais e conhecimento adquire outras dimensões políticas. Alarga-se e se entrelaça com o conjunto das lutas pela libertação. O direito à educação, ao conhecimento, à escolarização, sempre esteve condicionado à garantia dos direitos humanos mais básicos. A história mostra que há uma relação estreita entre a negação desses direitos humanos mais básicos à vida, ao trabalho, à saúde, à dignidade, à terra, ao território e o direito à educação, ao conhecimento e aos bens da herança cultural. A promessa de que os direitos humanos básicos chegarão se cada um tiver acesso ao conhecimento, à ciência, às tecnologias, à escola tem se mostrado uma promessa vã. Os dados mostram o contrário: enquanto o conjunto dos direitos mais básicos não for garantido, o direito à educação e ao conhecimento não acontece. Este direito tem sido conquistado concomitante às lutas pelos direitos básicos.

Os movimentos sociais populares mostram estes processos históricos nas lutas pela terra, pela vida, pela memória e identidade, moradia... O direito ao conhecimento, à cultura, à ciência, à herança cultural, adquire outra dimensão ético-política quando atrelada às lutas por estes direitos.

Por aí os movimentos sociais trazem dimensões novas para o direito ao conhecimento. Inserem nesse campo uma outra dinâmica, outras indagações vindas das lutas coletivas por direitos em campos tão tensos como a terra, o trabalho, a disputa por projetos de campo, de reforma agrária, de moradia, de saúde, de memória e de identidades culturais...

Quando os coletivos que lutam por esta pluralidade de direitos básicos do ser humano se aproximam dos centros de produção do conhecimento levam essas indagações desinstalando certezas e concepções, alargam e dinamizam os campos do conhecimento.

Na história o conhecimento se renovou quando sintonizado com o que há de mais instigante na dinâmica social.

As lutas pelos direitos mais básicos negados a tantos seres humanos são o que há de mais instigante para a renovação do conhecimento e das letras, das ciências e tecnologias. Na medida em que os coletivos mais segregados dos direitos humanos básicos interrogarem a sociedade e forem sujeitos dinâmicos na sociedade estarão sendo sujeitos dinâmicos de conhecimento. Por aí passa uma das relações fecundas entre movimentos sociais e conhecimento.

Sexto ponto: O conhecimento liberta, mas que conhecimento?

Boaventura Sousa Santos⁴ tem nos alertado, na diversidade de seus textos, de que não há uma forma única de conhecimento, mas várias, e de que é preciso optar pela que favorece a criação de imagens desestabilizadoras e das atitudes de inconformismo. Ele nos lembra que não há conhecimento em geral nem ignorância em geral. Cada forma de conhecimento conhece em relação a um certo tipo de ignorância e vice-versa, cada forma de ignorância é ignorância de um certo tipo de conhecimento.

Essas lembranças de Boaventura podem ajudar-nos a repensar as relações entre os movimentos sociais e o conhecimento. Por que forma de conhecimento lutar? Pelo conhecimento que estabiliza? Que nos leva à atitudes de conformismo ou de inconformismo?

Se cada forma de conhecimento se define em relação ao que é considerado como ignorância e como ignorantes, seria necessário repensar os mecanismos sociais e culturais que classificam os coletivos sócio-étnicos-raciais do campo, os trabalhadores e o povo como ignorantes. Este ponto de partida levará a desprezá-los como incapazes de produzir conhecimentos. Boaventura diferencia no paradigma da modernidade ocidental duas formas principais de conhecimento: conhecimento-regulação e conhecimento-emancipação. O conhecimento regulação consiste numa trajetória entre um ponto de ignorância, designado como caos, e um ponto de conhecimento, designado por ordem. O conhecimento-emancipação consiste em uma trajetória entre um ponto de ignorância chamado colonialismo e um ponto de conhecimento chamado solidariedade. (pág. 85)

A questão passa a ser como tem sido identificados o conhecimento e a ignorância na regulação e na emancipação. Na regulação a ignorância é designada como caos e o conhecimento como ordem. Porém, o que passa a ser designado como caos e como ordem? Que coletivos são designados como ignorantes e como representantes do caos e que coletivos são designados como detentores do conhecimento e da ordem? “A ordem passou a ser a forma hegemônica de conhecimento e o caos, a forma hegemônica de ig-

⁴ *A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006, pág. 85.

norância". Nessa concepção hegemônica, a solidariedade e o conhecimento-emancipação passaram a ser regulados e vistos como produtores de caos, de desordem. Os coletivos que lutam solidariamente e produzem conhecimentos de emancipação passaram a ser designados como ignorantes, ameaçadores da ordem. A solidariedade desses coletivos e seus conhecimentos ameaçam a ordem, logo serão designados como ignorância e como ignorantes. "A hegemonia do conhecimento regulação permitiu a este recodificar nos seus próprios termos o conhecimento-emancipação".

Será necessário saber mais sobre os mecanismos de regulação do conhecimento e dos seus produtores pela burguesia, pelo capitalismo, pela racionalidade científica, pela globalização e pelo mercado, a tal ponto de se impor a visão de que o conhecimento somente será emancipador se for regulado pelos parâmetros da ordem, do progresso, da produtividade, do lucro, e não mais pelos ideais de transformação social. Aí está uma das tensões políticas no campo do conhecimento.

Por aí a vinculação entre movimentos sociais, suas lutas emancipatórias, sua solidariedade e seus conhecimentos-emancipação se debatem com a hegemonia dos processos de regulação. O conhecimento será reconhecido como tal se na ordem e para a ordem, para o progresso e para o futuro. O conhecimento que os coletivos em movimento trazem de suas vivências do passado e de suas lutas solidárias, emancipadoras do presente, será condenado como inspirador do caos, da desordem e do regresso. Não será reconhecido como conhecimento, mas como ignorância.

Os movimentos sociais têm experiência de como suas lutas e ideais transformadores reforçam a visão hegemônica de serem coletivos sumidos na ignorância, atrelados à tradições do passado, exatamente por fomentarem com suas lutas a desordem, por lutarem por formas de produção ultrapassadas no parâmetro do progresso. O conhecimento hegemônico se auto-protégendo, condenando e regulando o conhecimento-emancipação e os coletivos que o produzem e as lutas em que o produzem.

Boaventura aponta: "A orientação epistemológica tem que passar pela revalorização da solidariedade como forma de conhecimento... pela revalorização do conhecimento-emancipação em detrimento do conhecimento-regulação" (pág. 86)

Um dos campos de pesquisa deveria ter como objeto entender melhor estes processos tensos de regulação de conhecimento-emancipação que os movimentos sociais produzem. Desconstruir visões pejorativas, preconceituosas que persistem sobre esses coletivos sociais, suas lutas e sua história e cultura, seus valores, identidades e saberes como expressões de ignorância, de anti-progresso e de caos. Há resíduos negativos arraigados que são reafirmados pela visão que se tem e que se recria de que as lutas desses coletivos "ignorantes" desordeiros, somente confirmam esses resíduos negativos. Confirmam suas ignorâncias tradicionais.

Em que medida os movimentos sociais têm aprendido estratégias capazes de reagir a estes processos de regulação de seu conhecimento-emancipação? Será suficiente

cultivá-los entre si? Que mecanismos de solidariedade e articulação entre os diversos movimentos sociais poderiam ser criados para fortalecer a dispersa produção de conhecimento-emancipação?

Estas poderiam ser algumas das tarefas urgentes de pesquisa e de conhecimento. De um lado identificar estes resíduos de visões e concepções preconceituosas que agem como reguladoras. Pesquisar se estão e como agem nos diversos campos do conhecimento, e até na produção dos próprios movimentos sociais. Se entre eles não se dão processos de auto-regulação sobre que projetos e conhecimentos são mais emancipadores. De outro lado avançar mostrando a rica herança cultural, ética, intelectual, científica e tecnológica, estética e simbólica que ficou soterrada sob esses resíduos de preconceitos e de brutais mecanismos de hegemônica regulação, de silenciamento e desprezo pelo conhecimento popular emancipador.

Tornar inteligíveis aos coletivos sociais essas tensas relações entre conhecimento-regulação e conhecimento-emancipação seria um dos trabalhos da pesquisa e do conhecimento produzidos pelos movimentos sociais. Manter politizada a relação entre conhecimento e movimentos sociais.

MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO: PONTOS E CONTRAPONTO

LUIZ CARLOS DE FREITAS⁵

Aceitei conversar sobre aspectos do materialismo histórico-dialético e a pesquisa com a consciência que estaria entrando em uma temática que está, do ponto de vista acadêmico, fora do meu alcance e que é muito mais apropriada para ser desenvolvida por filósofos. Mas, acabei aceitando porque acho que compreender o método de Marx deve ser uma necessidade e um desafio coletivo. Aceitei também com a ciência de que um tema como este se presta mais a um curso inteiro do que a uma rápida palestra.

Entretanto, que passos temos dado para colocar o materialismo histórico em uma perspectiva que possa ser compreendida por “simples mortais” e para que se torne objeto de interesse da nossa juventude engajada? Todos sabemos que o método é essencial em uma pesquisa – depois de identificado o problema. Problema e método têm uma relação direta. Pesquisas não são feitas apenas na academia. No interior dos movimentos sociais, nas lutas sociais, é necessário pesquisar, analisar, traçar estratégia e conceber táticas.

Igualmente sabemos que nas várias frentes de lutas – para não dizer dentro dos próprios partidos que se dizem marxistas – o marxismo contemporâneo tem vivido mais do resultado de pesquisas passadas (importantes) do que do entendimento da metodologia materialista-histórico-dialética e sua aplicação.

Então, eu resolvi me arriscar fazendo uma conversa sobre esta questão, mais para reafirmar a importância do tema do que para estruturar uma abordagem estruturada e acadêmica. Não sou filósofo e o que me proponho fazer é trocar com vocês até onde eu consegui entender, com bastante humildade e com ciência de que estarei deixando ver mais as minhas ignorâncias sobre o tema, do que a clássica sabedoria esperada de um palestrante. Será um pouco do que eu consegui entender trilhando pelos caminhos das tentativas de me aproximar do materialismo histórico-dialético e realizar pesquisa o mais próximo possível desse quadro teórico, levando-se em conta o tempo disponível para esta palestra.

⁵ Professor da Faculdade de Educação da UNICAMP.

Dada a amplitude do tema, os limites para sua exposição, significa que alguns aspectos estarão um pouco simplificados. E simplificar, não é fácil. Como dizia Einstein, o difícil é falar fácil, já que o ato de simplificar exige compreensão em profundidade.

Eu comecei a ler sobre essas questões em 1968 e de lá para cá venho tentando entender cada vez mais. Lembro-me de que, à época, levava-se muito tempo para se ler “O Capital” de Marx. Era preciso ler em capítulos e de forma oculta. Escondia-se na barriga o capítulo ou o documento proibido, o qual era entregue às escondidas em um ponto de ônibus por um camarada. Ia-se lendo o capital dessa forma, precariamente, clandestinamente, pois se nos pegassem com “O Capital”, estávamos fritos. Foram dias de muita luta. Muita gente ficou a meio caminho porque morreu. Mas valeu.

Ouvi, hoje em outra atividade, a queixa de que o marxismo e seu método, o materialismo histórico-dialético, estariam em queda. Estariam lutando, como dizia um colega pela manhã, para não perder as últimas batalhas na academia. Eu quero dizer que isso não me causa nenhuma estranheza e não muda em nada o meu ânimo por lidar com o materialismo histórico-dialético. Por quê? Porque a academia tem seus compromissos de classe. Seus determinantes e suas contradições. A maneira como estas contradições se resolvem (ou não se resolvem) varia ao longo do tempo. A principal verificação de uma proposta de trabalho, de um método, é feita pela História. Caso as academias se antecipem e queiram dar por encerrado, de forma precipitada, um determinado método de trabalho, correm o risco de serem desmentidas pelo curso da História.

O materialismo histórico-dialético submetido aos rigores do desenvolvimento histórico poderá modificar-se naquilo que seja relevante e a História assim determinar. Até aqui, no meu entendimento, Marx continua sendo um crítico imbatível da estrutura de funcionamento do sistema capitalista *e sua superação* e conseguiu isso fazendo uso de um método que continua sendo uma das melhores formas que conseguimos construir historicamente de estudar a realidade, penetrar nessa realidade e construir categorias de entendimento sobre ela. E de modificá-la. Não se deve confundir “queda do socialismo real” com “queda do marxismo” e muito menos com “queda do materialismo histórico-dialético”. Estas áreas estão em diferentes posições, ou seja, da queda da primeira, não se deduz a queda das demais.

Como todo conhecimento humano é datado, também é assim com o materialismo histórico-dialético – não por vontade (ou ideologia) deste ou daquele acadêmico, mas por resultado histórico. O conhecimento humano é sempre uma construção aberta – daí seu sentido histórico. Assim é a pesquisa. Do que tenho ouvido e lido contra o materialismo histórico-dialético identífico, nas críticas, apenas posicionamentos ideológicos compreensíveis, ou então, preferências por outras formas de pesquisa a serem respeitadas.

O materialismo histórico-dialético (e o próprio marxismo) já foi proclamado por ideólogos ou por acadêmicos como em extinção inúmeras vezes ao longo da História

– Marx sofreu tais pressões ainda em vida. Mas a História reabilitou-o como um instrumento de análise e transformação da realidade outras tantas vezes.

Uma das dificuldades que enfrentamos ao tentar entender o materialismo histórico-dialético é o fato de que ele rejeita qualquer tentativa de formalização das suas maneiras de operar, do seu processo – daí sua característica dialética. Isso cria uma dificuldade, porque a nossa cultura é a cultura dos manuais, principalmente no campo da pesquisa. É a cultura do manual de pesquisa. É a cultura da etapa. Quem está interessado em aprender pesquisa, via de regra, deseja saber quais são as etapas que tem que seguir. É dessa forma que a demanda chega: como uso? Qual o caminho para estar fazendo uma pesquisa baseada no materialismo histórico-dialético?

Ocorre que o materialismo histórico-dialético rejeita a estratégia do manual. E essa rejeição é da sua própria natureza, por ser dialético. Essa é uma questão que eu acho central. Aqui, acho que os nossos filósofos poderiam nos ajudar pesquisando maneiras para encontrar alguma alternativa, que não fosse um etapismo, que não fosse a lógica formal, para nós conseguirmos entrar dentro da dinâmica do materialismo histórico-dialético. Não acho que tenhamos tido muito sucesso nesse processo. Isso é necessário para não ficarmos com a impressão de que este método é impenetrável e de que apenas grandes filósofos profissionais podem compreendê-lo. De que serviria um método de análise se não pudesse ser compreendido fora dos círculos acadêmicos? Em especial por quem está inserido nas lutas sociais.

Veja que Marx já na introdução da sua grande obra, que é O Capital, adverte para o fato de que o método de exposição é distinto do método de pesquisa. Há uma dinâmica de pesquisa e investigação e há outra dinâmica para a exposição do que foi achado na pesquisa. Nós costumamos confundir uma com a outra e tentamos juntar estes processos. Não é raro encontrarmos, nas universidades, um aluno de pós-graduação que ache que sua pesquisa se fará em capítulos que já são os de sua tese final. Quando lemos um relatório de pesquisa como uma tese de pós-graduação, temos a impressão que a pesquisa aconteceu na forma como descrita, primeiro o capítulo um, depois o dois, confundindo a dinâmica de pesquisa com a dinâmica didática de apresentação dos resultados.

Ou seja, a pesquisa dialética é mais fácil de ser vista em ação e não na estática das páginas dos relatórios de apresentação da pesquisa onde a formalização obriga ao rompimento dos múltiplos laços existentes na realidade e, não raramente, se limita ao que deu certo. A realidade é uma multiplicidade de relações em desenvolvimento com a qual o pesquisador tem que se confrontar e procurar compreender nas suas linhas mais centrais. Isso é o mais relevante. Não há um ponto certo de penetração nesta realidade, nem um ponto de chegada pré-definido. Pesquisar pelo método materialista histórico-dialético assemelha-se mais à atividade do pintor. Não há um início e um fim na pintura. Não há uma maneira certa e definitiva de criar uma pintura. Ela vai ficando

pronta a partir da atividade do pintor em vários pontos da tela. Até que emerge por completo com todas as suas relações.

A pesquisa é sempre um campo aberto. Não porque a realidade seja errática, mas pelos limites do pesquisador para apreender o real, por um lado, e pela própria dinâmica da realidade, por outro, sua historicidade. Se não compreendermos bem esta historicidade, vamos terminar como os pós-modernos, jogando a toalha e achando que tudo é relativo e nada pode ser apreendido com consistência. Ou então, pior ainda, vamos terminar como os positivistas achando que tudo é um “fato” que pode ser explicado pela sua causa. Não temos necessidade nem de um e nem de outro.

Desde Hegel, a dialética é carregada de conteúdo, ela deixa de ser uma mera “proposição” como no caso da lógica formal. Uma contribuição essencial de Hegel foi carregar a lógica de conteúdo. E ao carregar a lógica de conteúdo, emergem as contradições. Por quê? Porque a realidade é contraditória. E ao aproximar pensamento e realidade, ao tentar compreender como a realidade se comporta, as contradições que fazem parte do mundo são incorporadas na dinâmica do pensamento e o pensamento dialético emerge como um pensamento por contradição. Mais uma vez: a realidade não é errática ou incerta como querem os pós-modernos; ela é contraditória. Se não compreendermos bem esta dimensão, de novo, vamos acabar jogando a toalha e refugiando-nos no confortável mundo pós-moderno das incertezas, onde nada é contraditório e tudo se reduz a “linhas de fuga” e “multiplicidades” justapostas.

Nós podemos dizer sem grandes erros que a contradição é uma categoria central no materialismo histórico-dialético. Devemos, portanto, evitar tentativas de formalização da dialética, porque sendo ela um processo dinâmico, de movimento contraditório que incorpora os contrários e se supera na luta entre contrários para novas dimensões da realidade, ela não é passível de ser formalizada no sentido de que alguns gostariam de dispor de um “método”. Método já implica em alguma formalização. Sugiro que façamos um esforço para tirar da palavra “método do materialismo histórico-dialético” a compreensão de “método” como um esquema de utilização baseado em regras.

Uma das características fundamentais que distingue o materialismo histórico-dialético dos outros métodos é que o método materialista, como dissemos, ancora-se nas contradições. Os outros métodos não conseguem fazer isso porque não são dialéticos. E a realidade é movimento, a realidade é contradição e onde não há contradição não há movimento, desde o mundo natural até o homem. Sem contradição, sem movimento.

Para os positivistas se conheço os dados, as relações, se conheço as leis, causa, efeito, eu posso prever o efeito a partir da causa. O mundo (inclusive o social) é um conjunto de fatos objetivos e estáveis. Falso, porque os fatos não podem deixar de estar dentro de contradições. E não é uma questão de opção: “eu não gosto que o mundo seja contraditório”. É que se não há contradição, não há movimento, não há desenvolvimento,

nem História. Ou seja, há conseqüências práticas ligadas à negação da categoria da contradição.

Os positivistas queriam nos convencer de que as ciências humanas seriam melhor desenvolvidas se elas copiassem o método das ciências naturais. Era um método sério, o método das ciências naturais. Eis que agora, Prigogine um químico-físico, quer nos convencer de que a matéria tem história (Cf. Prigogine, 1996). Para ele, as leis usuais da física são leis para períodos de equilíbrios da matéria. Como os pesquisadores congelam em laboratórios os fenômenos que estudam, eles ganham estabilidade e equilíbrio. Portanto, os pesquisadores têm podido analisar mais freqüentemente as leis que regem o equilíbrio, mas eles se esqueceram de analisar os períodos da matéria quando ela não está em equilíbrio: suas fases de desequilíbrio.

Será que a matéria tem algum tipo de contradição? Parece que sim, não é? Desequilíbrio, conflito, contradição, ou seja, o contrário de harmonia, equilíbrio. Este mesmo pesquisador, Prigogine, dirá que a matéria sub-atômica quando se confronta com o processo de desequilíbrio (que nós chamaríamos de contradição), a própria matéria é levada pelas condições existentes a tomar, entre aspas, “decisões”. São decisões probabilísticas que ela toma e que criam um caminho que ele chama de “bifurcação”. De novo, contradições criam bifurcações. Seguir por um desses caminhos da bifurcação é uma questão probabilística e uma vez seguindo por um deles, após períodos de equilíbrio, novos desequilíbrios ocorrem, outras bifurcações aparecem e assim sucessivamente até que ele ganhe de novo um estado de equilíbrio. Note, então, essa sucessão de desequilíbrios, essa sucessão de bifurcações. Isso é história: mesmo a matéria não pode retroceder a uma bifurcação anterior. Décadas depois da tentativa dos positivistas de retirar a história do método das ciências sociais, eles estão vendo a história entrar no seu próprio método.

Mas é importante notar que essa teoria do Prigogine está sendo usada pelos pós-modernos para justificar que o mundo é um caos e que, portanto não há intencionalidade. A matéria e o homem se comportam ao acaso. Falso. Prigogine é muito claro ao dizer que o fato de haver desequilíbrio não significa que não existam regularidades, significa apenas que são outras as leis. Uma leitura atenta de Prigogine não autoriza o entendimento de que ele esteja propondo um universo errático, caótico, ao acaso. Isso convém à ideologia pós-moderna porque tira o lugar do sujeito como construtor da história, porque se tudo é acaso não há sentido em pensar um processo intencional de transformação da realidade.

Esta interpretação convém ao *status quo* porque desarma o sujeito e o impede de colocar-se como sujeito da sua história. Daí a máxima: não se preocupe com o amanhã o que vale é o hoje, já que sobre o amanhã você não tem controle nenhum. É o seqüestro do futuro. O que o pós-modernismo faz é exatamente isso, é seqüestrar o futuro das pessoas, seqüestrar o futuro da juventude, como se ela pudesse ser jogada num caos que automaticamente se organiza por autovoluntarismo.

Os pós-modernos captam a existência da contradição, mas eles a transformam em “multiplicidades”. Ou seja, eles acham que contradição envolve apenas dois pólos e que há mais que isso. Entretanto, apesar de uma contradição se dar entre dois pólos, não existe apenas uma contradição. Mais ainda, as contradições estão entrelaçadas. A contradição entre cidade e campo não pode ser examinada sem levar em conta a contradição entre capital e trabalho – entre outras. Nós temos centenas de contradições. Denominar isto de “multiplicidades”, como fazem os pós-modernos, não diz nada. Não aumenta minha compreensão. Multiplicidade não me leva a um entendimento maior da realidade, ao contrário, me leva à passividade ante a realidade. A contradição me provoca, me força a tomar posições. A multiplicidade me bloqueia, é paralisante. Quando muito, quero fugir do mar de multiplicidades, daí as tais “linhas de fuga” pós-modernas. Mas fugir da realidade apenas posterga o meu confronto com esta realidade e impede que eu tome uma posição hoje – a favor ou contra determinadas forças em movimento, em contradição. Por isso, eu prefiro um sistema de contradições e não um sistema de multiplicidades.

Temos também, hoje, o aparecimento de um novo conceito: “complexidade”. Seria o mundo uma complexidade? Sem dúvida. Estamos imersos em centenas de contradições entrelaçadas, complexas. Os sistemas construídos dialeticamente são extremamente complexos. Quer um exemplo? Leia “O Capital”. Ali está expressa a “complexidade” do sistema capitalista.

Aproveito para esclarecer que não é que eu seja contra a proposta da complexidade; não é que eu seja contra os pós-modernos e seu conceito de multiplicidade. É mais simples a minha posição: eu não preciso destes conceitos, porque tenho conceitos melhores. Quando os conceitos deles permitirem que eu avance mais na minha prática de pesquisa do que os que uso atualmente, eu serei o primeiro a saudar sua chegada. Mas, atualmente, eles não me fazem falta porque eu tenho outros que estão dando conta melhor. Pensar a realidade como uma “multiplicidade” errática é pior do que pensar a realidade como um sistema categorial contraditório, de múltiplas relações, ou como dizia Marx; “síntese de múltiplas determinações”. Ora, o que são “múltiplas determinações” senão a própria complexidade; a própria multiplicidade. E por entender que esta multiplicidade não é errática, abre-se a possibilidade de se extrair dela algumas “sínteses” (historicamente datadas) e a serem conferidas e superadas no curso da prática social. Síntese, portanto, não tem, aqui, o sentido de “meio termo” ou “ponto final”. São momentos do objeto em que novas contradições são abertas em nível mais avançado. O socialismo não é a ausência de contradições, mas a mudança da natureza de algumas contradições existentes e o aparecimento de novas.

Um sistema de compreensão de uma realidade envolve a produção, a partir da prática, de conceitos e categorias. Esta é a forma como o pensamento humano processa sua interação com a realidade. Conceitos e categorias são a matéria prima do pensamento

(Cf. Rosental e Straks, 1960). Conceitos e categorias são também a base do desenvolvimento de uma determinada ciência. Por isso, como adverte Marx, o capítulo inicial de *O Capital* é tão difícil. A pesquisa permite que se construam tais conceitos e categorias, bem como suas relações. Por exemplo: a “mais-valia relativa” é um conceito chave na compreensão da produção capitalista; a “produção da mercadoria” no capitalismo é fundamental na compreensão da “circulação da mercadoria” e suas relações. Para além das representações e das significações que o ser humano constrói, há um mundo de acontecimentos que é passível de ser conhecido e estudado. Tais acontecimentos podem ser sintetizados em conceitos e categorias carregadas de contradição no e pelo pensamento. O materialismo histórico-dialético diz respeito a este processo.

Marx deixou apenas dez páginas sistematicamente escritas sobre seu método (Cf. Marx, 1983). Nelas afirma que é necessário aprofundar nosso conhecimento abstrato (visão sincrética de mundo) em direção ao concreto como “síntese de múltiplas determinações”. No primeiro nível estão os fatos e as versões e visões que temos destes, como representações. Pelo pensamento, construindo os conceitos e categorias científicos, vamos aos poucos “pintando” um quadro mais “real”, no sentido de mais abrangente e objetivo daquela área investigada, na forma de um sistema conceitual que supera a visão inicial sincrética. Se o nível abstrato das representações ainda aparece velado, o nível do concreto emerge desvelando as relações investigadas (Cf. também Ilienkov, 1985). Marx levou 15 anos construindo o sistema conceitual explicativo do capitalismo e ainda não conseguiu acabar.

A construção de conceitos e categorias é um processo do pensamento em confronto com as singularidades e generalidades de um determinado processo particular investigado. Envolve, portanto, um particular (real investigado) e um exame do que é genérico e do que é singular neste particular. É a genericidade do particular que marca o nascimento do conceito ou da categoria, sem descartar sua singularidade, a qual é recuperada pela análise específica em cada caso particular. Aí está o sentido de se falar em conceitos como “ferramentas de análise”. O conceito ou categoria demarca a entrada da análise pelo que é genérico de forma a permitir enxergar melhor aquilo que é singular em um dado objeto investigado. É falsa, portanto, a queixa pós-moderna, de que o conceito encerra uma “opressão” sobre a singularidade do caso investigado. Para isso ocorrer é preciso que haja *ausência de análise*. Ao contrário, pela análise, a genericidade constitutiva do conceito “liberta” as singularidades do particular investigado. Essa genericidade também se denomina *essência*.

A este processo que parte da prática e avança para reconstruir no e pelo pensamento tal prática, como concreto pensado, soma-se outro em que tal concreto é submetido ao veredicto da prática como forma de verificação de sua adequabilidade ou como forma de permanente atualização. Conceitos e categorias tornam-se, então, instrumentos de compreensão e transformação da prática.

Enquanto uma estratégia do ser humano para abordar sua realidade, o materialismo histórico-dialético procura ser a expressão daquilo que se conseguiu acumular de entendimento sobre como opera a lógica do seu próprio pensamento. Por isso que é muito difícil reduzir o materialismo histórico a um método, a não ser como um método de pensamento.

As categorias da lógica dialética, as categorias da teoria do conhecimento materialista histórico-dialético são categorias que tentam reconstruir o desenvolvimento do pensamento humano e criar/recrir conceitos e categorias deste processo. É um esforço de pesquisa para reconstruir como o homem foi entendendo a sua própria lógica de pensamento. É muito mais amplo e por isso é muito mais importante do que um “método” que se possa escrever em um manual de pesquisa. Esse é um entendimento mais confortável do materialismo histórico-dialético: como categorias do pensar. Nesse sentido, elas representam aquilo que de melhor pôde o homem organizar, até aqui, enquanto entendimento da lógica do pensamento ao confrontar-se com a realidade. As três grandes categorias filosóficas em jogo são: *a matéria, a consciência e a prática*. No princípio havia a matéria, mas uma parte da matéria ganhou consciência sobre o restante da matéria e sobre si mesma. O materialismo histórico-dialético é a história de como uma parte da matéria ganhou consciência sobre a matéria e sobre si mesma, pensando. Ganhou consciência de uma prática.

Já é hora de esclarecermos os termos de nossa equação: materialismo histórico-dialético. O que é o materialismo? Materialismo, no sentido filosófico do termo, diz respeito ao seguinte: ser materialista é admitir que o mundo existe objetiva e *independentemente* do sujeito que o conhece. O materialista admite a existência de um mundo objetivo que pode ser conhecido e transformado.

Apenas para contrapor e facilitar a compreensão, tome-se a posição pós-moderna. Os pós-modernos não admitem a possibilidade de conhecimento da realidade. Só admitem a possibilidade de significar a realidade a partir do sujeito, ou como gostam de dizer “as realidades”. Para o pós-moderno é irrelevante verificar se a realidade existe ou não. Ela apenas pode ter sentido a partir daquele que a descreve e nos termos da sua “gramática”. Ao contrário, para o materialista, a realidade é uma materialidade objetiva. Se nós não estivéssemos nesta sala, essa sala continuaria a existir. Se eu nunca tivesse vindo aqui e nunca visse esta sala, ela estaria aqui. Mais que isso, interessa conhecê-la enquanto realidade objetiva e independente de quem a conhece – mesmo que quem a conheça o faça a partir de uma experiência que é pessoal e marcada por particularidades da pessoa conhecedora. Apesar das diferenciadas percepções que seus visitantes possam ter dela, ela existe e pode ser descrita nas suas contradições atuais e na sua evolução histórica. Há uma realidade objetiva, uma materialidade. Este é o sentido do materialismo. Ele é básico porque define a possibilidade de conhecimento, para além da significação que a sala tenha para mim.

Por que é preciso acreditar na possibilidade de conhecer? Porque nós queremos *transformar a realidade*. Nós não queremos só significar a realidade para nós. Significados existem. A subjetividade é um fato, mas ela não anula a objetividade. Eu acho que quem mais elaborou esta questão, Habermas, criou uma tríade muito interessante: objetividade, subjetividade e intersubjetividade. A intersubjetividade (uma subjetividade entre sujeitos, subjetiva) é um mecanismo que põe em cheque a subjetividade de cada um. Talvez por isso os pós-modernos detestem a idéia do coletivo e o considerem opressor. Se várias pessoas subjetivamente concordam com uma realidade objetiva, a probabilidade de que estas pessoas estejam identificando o mesmo é grande. O fato de haver subjetividade não significa que seja impossível conhecer, mas sim, que há mais de uma fonte e forma de conhecimento. Eu posso lutar (ou, como pesquisador, me preparar) para ser o mais objetivo possível, mas não posso me desvencilhar das minhas subjetividades. Nem é preciso.

Todo conhecimento é sempre um conhecimento provisório, ou seja, um conhecimento datado historicamente. Conhecimentos datados historicamente não têm a pretensão de se dizer perenes. Note-se que isso nos conduz ao segundo termo: histórico.

Uma descrição do real investigado, suas características e contradições, por mais completa que seja, não estará acabada sem um exame de como este real se desenvolveu historicamente. A evolução do objeto pesquisado mostra as razões históricas de sua constituição e o desenvolvimento das próprias contradições ao longo do tempo. Técnicas de estudo de caso são particularmente úteis neste processo, pois permitem um aprofundamento da descrição e um grande volume de informações sobre o caso estudado. Mas a escolha do caso a ser estudado é fundamental, pois deve conter as contradições do problema de pesquisa que são de interesse do pesquisador, bem como manifestá-las em seu estado mais avançado.

A descrição do estado atual e mais avançado do objeto é importante, ainda que não suficiente, pois permite que a compreensão do mais avançado ilumine as etapas menos avançadas pelas quais o objeto investigado foi se formando ao longo do tempo. As formas mais avançadas, ajudam a esclarecer as menos avançadas. Marx escreveu o *Capital* na Inglaterra, naquele momento histórico ali estava o capitalismo mais avançado.

A descrição e aprofundamento no real do pesquisador é também importante para se evitar a tendência a aplicar as categorias fundamentais apontadas por Marx de forma mecânica e sem a devida particularização. Elas não devem ser simplesmente generalizadas; devem ser instrumentos de análise. O marxismo é uma grande caixa de ferramentas analíticas. Uma atitude que tem reduzido o potencial do marxismo é o vício de se ler Marx e fazer uma passagem direta da leitura para a realidade particular do pesquisador, sem a devida descrição e análise desta realidade. Presos na dinâmica das lutas, deixamos de analisar.

Muito antes dos pós-modernos nós sabíamos que a realidade não era perene, pois ela é histórica. Se ela é histórica, ela muda. E é exatamente porque ela pode mudar

que nós temos compromisso político com a transformação, com a mudança. Isso faz com que eu tenha que atualizar permanentemente as categorias da realidade, modificar minha compreensão sobre a realidade. A realidade está permeada de contradições em desenvolvimento, portanto, não pode haver uma verdade perene. As verdades são sempre datadas historicamente, sujeitas à correção, sujeitas à modificação. Obviamente, são marcadas por quem as produz. São as melhores verdades que se conseguiu produzir em um dado momento histórico e é com elas que nós vamos atuar, pois é atuando com elas que podemos melhorá-las.

Quantas e quantas vezes ao longo da história nós corrigimos nossos entendimentos científicos? A verdade, portanto, é datada historicamente. Mas eu preciso do conceito materialista, por que eu quero modificar, eu quero garantir os processos de intervenção e modificação. Se eu perco este conceito, caio no relativismo que tudo justifica, e o relativismo é paralisador - por isso que ele é valorizado pelo *status quo*, pelas forças conservadoras. Se tudo é relativo ninguém tem a verdade. Se eu não posso conhecer a realidade, como vou modificar a realidade? Viva o presente, viva o dia de hoje, não nos preocupemos com o amanhã.

E com isso chegamos ao nosso terceiro termo: dialético. O materialismo, além de histórico, tem esse lado dialético. O sentido da dialética é que essa materialidade movimenta-se por ser contraditória. E se essa materialidade movimenta-se, significa que existem possibilidades de superar a materialidade de hoje. Portanto, *superação* é um conceito fundamental no âmbito da dialética.

“Superar”, no âmbito do materialismo histórico-dialético, implica em negar, mas implica, ao mesmo tempo, em preservar; essa é a beleza da dialética. Negar o que impede o novo, e preservar aquilo que dá base ao novo. Portanto, isso tem conseqüências práticas importantes na luta, no processo de luta. O novo não é algo que começará um dia por obra e graça de alguém. O novo já começou, o novo está em curso, agora. Aquela angústia: “mas quando é que vai mudar?” se resolve pelo conceito de superação. Já está mudando! A mudança pode não ter força para ser hegemônica, pode não ter força para se apresentar, para superar o velho, mas ela está aí, embrionária, em desenvolvimento. Ela está aí acumulando forças. Se os sujeitos estão ativos a mudança está presente, vai ganhando corpo, como água que se põe dentro da geladeira para virar gelo. Você vai lá põe o dedo, está líquida; põe o dedo de novo, está líquida, ainda não virou gelo; de repente, você vai verificar novamente e virou gelo, está dura. Tem que haver uma quantidade necessária de temperatura para que haja uma mudança qualitativa. Nos processos de mudança qualitativa supera-se aquilo que é incompatível com o novo, preservando aquilo que é compatível. Não se começa do nada, há um processo.

Em suma: nossa interpretação é materialista porque tem como base uma materialidade objetiva que pode ser conhecida e modificada, é dialética porque reconhece que essa nossa materialidade é contraditória, que essa materialidade se movimenta e,

se ela se movimenta, ela é histórica, ela cria uma história, ela faz história, nós fazemos história.

É melhor ficarmos com a noção de que o materialismo histórico-dialético é uma concepção de mundo. É sobre como eu encaro o mundo. Muito mais difícil. Mexe com o que cada um de vocês pensa sobre vocês e sobre o mundo. Por isso, não me sinto tentado por nenhuma destas propostas pós-modernas. Porque eu tenho o materialismo histórico-dialético como concepção de mundo. Então, vão ter que arrumar uma concepção de mundo melhor que a que tenho. Se quiserem me ganhar, vão ter que trazer outra concepção de mundo melhor. O que eu quero saber é: qual a concepção de mundo pós-moderna? E se a concepção de mundo pós-moderna for melhor, eu pulo para lá. Acontece que a concepção de mundo pós-moderna é uma concepção niilista, ou seja, uma concepção de que o futuro é nada. Eu não posso adotar como concepção de vida, uma filosofia que me diz: o amanhã não importa. Por trás da posição pós-moderna está o vazio. Está a ausência de sujeito ativo, construtor da história. Há colegas sérios que estão trabalhando na perspectiva pós-moderna, acreditam nisso e compraram essa visão de mundo e têm o direito de ter essa visão de mundo. Mas é preciso ficar claro: quando você segue uma proposta pós-moderna, ou quando você segue uma proposta materialista histórico-dialética, você está dentro de uma concepção de mundo. E você tem que ter consciência disso.

Importante assinar ainda que a construção do conhecimento no materialismo histórico-dialético tem origem na prática social e destina-se à prática social. Este é o critério de verdade e, ao mesmo tempo, de atualização da verdade pela prática social. É a maneira de saber se meus conceitos ainda são razoáveis, não estão tão errados. É de se esperar que se eu construo algum entendimento sobre a realidade e se esse entendimento me permite alterar a realidade, então, há alguma possibilidade de que aquilo que construí sobre a realidade, de certa maneira, dê conta daquela parte da realidade. Então, a prática, que é o começo do processo de conhecimento, é um critério de verdade. Eu consigo lidar com um determinado aspecto da prática, portanto, é provável que eu esteja com algum grau de conhecimento sobre ela, naquela data histórica que estou trabalhando.

Gostaria de chamar a atenção para mais algumas implicações para o processo de pesquisa. É prudente que, se eu quero investigar uma realidade, (e aí não importa se é para efeito didático, pedagógico, se é para efeito de conhecimento, se é para traçar estratégia, uma luta), é prudente olharmos para as contradições daquela realidade investigada. Quais contradições estão presentes nessa realidade que eu quero investigar. É bom entender e perceber tais contradições. No começo elas provavelmente serão um emaranhado de contradições permeadas pela percepção do senso comum. Teremos que aumentar nossa compreensão e a pergunta será: que forças estão em jogo nessas contradições? Há algum aspecto decisivo? Há alguma contradição que se sobressaia? Vou dar o exemplo da minha pesquisa para tentar ilustrar a que eu quero dizer.

As contradições são boas candidatas a problemas de pesquisa, afinal, um problema não passa de uma contradição. Há vinte anos atrás nós tínhamos um problema de pesquisa que era entender a prática pedagógica da escola capitalista. Afinal, é possível transformar em categorias o funcionamento da sala de aula e da escola capitalista? É possível abranger o funcionamento da escola com um conjunto de categorias explicativas da dinâmica da escola capitalista? Bem, para investigar isso, só havia uma alternativa: nós tínhamos que entrar dentro das escolas. Deveria estar em contato com as contradições e com o dia-a-dia, com o desenvolvimento, com o movimento ocorrido dentro das escolas. E foi o que nós fizemos. Um processo de pesquisa longo, de anos de contato com as escolas, tentando construir categorias que explicassem aquela dinâmica. Conhecedor de que essa escola não é igual para todos e com a minha concepção de mundo, me interessava em estudar escolas em que estivessem presentes as camadas populares.

Quer dizer, minha concepção de mundo já interferiu na própria escolha do problema e do local a ser investigado. Não interessava qualquer escola. Interessavam aquelas escolas onde certas contradições pudessem estar mais aguçadas, mais visíveis. Isso significava que eu não poderia, não deveria pegar, por exemplo, uma escola do centro da cidade. Eu tinha que pegar a contradição viva, ocorrendo lá na periferia da cidade. Se você vai investigar onde a contradição não está presente, não a verá, verá outra contradição, mas aquela desejada talvez não. Portanto a escolha do problema e dos sujeitos da pesquisa tem a ver com sua visão de mundo e com as contradições que você quer encontrar. As contradições têm que estar presentes para serem descritas, documentadas.

Deste processo, emergiu uma categoria que nos pareceu central no processo de explicação da dinâmica da escola capitalista: os processos de avaliação em sala de aula. Tais processos avaliativos pareciam ser uma categoria calcada em uma contradição que começava na relação entre professor e aluno, mas que, no fundo, estava sustentada numa relação de poder marcada pelo fato de que a avaliação é uma propriedade do professor e, portanto, ele tinha o poder final, porque ele tinha o poder de reprovar. Essa é a contradição que nós passamos examinando nos últimos dez anos, no interior das escolas. Como é que funciona essa engrenagem que leva ao afastamento do aluno das camadas populares das escolas e quais suas razões histórico-sociais.

Para chegar a esta compreensão tivemos que ir para dentro da sala de aula e verificar as contradições que estavam operando ali. Mais ainda, tivemos que encontrar a contradição principal e dar preferência a ela, relacionando-a com as demais. Sempre existem contradições mais fortes que modulam as outras ou parte das outras.

Neste processo, através de estudo de caso em uma escola, fizemos uso de técnicas de entrevistas com os envolvidos no processo educativo, técnicas de observação e registro das atividades escolares e de sala de aula, técnicas de análise de documentação da escola, entre outras. Com os dados descritivos da realidade em mãos, novamente nossa concepção de mundo voltou a atuar durante o processo de análise dos dados. As categorias

de análise vão emergindo da realidade (ou sendo adicionadas pelo pesquisador a partir de seu quadro teórico e sua visão de mundo). Em nosso caso, examinando o que era genérico e persistente na prática da professora com seus alunos, pudemos reconstruir o conceito de avaliação e construir a categoria da avaliação informal.

Entretanto, tivemos que recorrer aos historiadores para esclarecer como se constituiu historicamente o aparato escolar e sob quais razões históricas foi sendo moldada a forma escolar atual.

Ao longo do tempo, nosso objeto também sofreu mudanças. As contradições modificaram-se e tivemos que fazer atualizações em nossas análises. A partir de 1994 e mais acentuadamente em 1998 introduziram-se novas formas de exclusão no aparato escolar, com a utilização da progressão continuada nas escolas. A avaliação formal deixou de ser a referência central e, em algumas redes escolares, foi substituída pelo uso mais intensivo da avaliação informal.

Na pesquisa tudo começa com uma concepção de mundo e um problema. Qual é o nosso problema a ser investigado? A origem desse problema pode estar na literatura, pode estar na pesquisa de outros pesquisadores já feita anteriormente, pode estar diretamente na realidade.

A repercussão da concepção do materialismo histórico e dialético na pesquisa se manifesta também no entendimento de que o problema encerra uma contradição, por isso que é um “problema”. Dito de outro modo: é problema por que tem contradição, e mais, se é problema e tem contradição, atente, a solução está dentro do próprio problema, pois se há uma contradição, há forças em oposição, portanto a superação se dá por uma das forças existentes. Se eu entendo bem o problema e sua evolução histórica, conheço as forças em jogo e posso estudar bem as soluções, antever as possíveis soluções dentro do problema e seu entorno.

Analisando os problemas e conhecedor das forças que constituem o problema, eu consigo prever eventuais desenvolvimentos do mesmo, ou seja, eu consigo examinar eventuais superações que são possíveis de acontecer.

O problema capital/trabalho, ou se você quiser a exploração capitalista, é uma contradição básica no capitalismo. Duas, basicamente, são as possibilidades de superação: ou pelo campo do capital ou pelo campo do trabalho. Pelo campo do capital é o que nós temos, o aprimoramento constante do capital. A outra possibilidade é a superação pelo campo do trabalho. A superação do capitalismo terá que se dar por este pólo do trabalho, pelo meio da qual todos se tornam trabalhadores. Isso significa dizer que não haverá mais exploradores, não haverá mais aquele que vive da exploração, tendo todos que viver igualmente de trabalho.

Este é um exemplo de superação de contradições que são antagônicas e, portanto, sugere superação ou a manutenção por um dos pólos. Há outras contradições que não se comportam dessa maneira. Por exemplo: cidade e campo. Cidade e campo não estão

em uma contradição que tenha a mesma natureza da contradição capital/trabalho. Por quê? Porque eu não supero por um dos pólos. Não se trata da cidade vencer ou do campo vencer. Ou o campo destrói a cidade ou a cidade destrói o campo! Não é assim que nós queremos a superação. As contradições, na dependência de sua posição e importância, têm diferentes métodos de superação. Na contradição entre a cidade e o campo, nós estamos dentro de uma contradição que foi criada a mando de um sistema social, que é o sistema capitalista, e que elevou a antagonismo o que não deveria ser antagônico e, portanto a superação não será pela eliminação de um dos pólos, mas devolvendo aquilo que foi inadequadamente elevado a um grau de antagonismo, à condição de uma simples diferença essencial. O que deve haver entre cidade e campo não é um antagonismo, e sim uma diferença essencial. Só! É no âmbito do capitalismo que esta diferença é elevada a condição de antagonismo (Cf. Cheptulin, 1982).

Outro exemplo semelhante está na sala de aula. Na escola capitalista cada vez mais se agrava a contradição professor/aluno. Vai se resolver por um dos pólos? Não. Se eu resolver pelo pólo do professor eu tenho o autoritarismo; se eu resolver pelo pólo do aluno eu tenho o democratismo. Nenhum dos dois serve. É preciso notar que a relação professor/aluno foi antagonizada a mando de relações sociais que acirram esse processo no interior da sala de aula, como meio de adaptar o aluno a uma forma de poder que é a forma que foi e será valorizada no âmbito da sociedade capitalista. Portanto eu tenho que devolver a relação professor/aluno a uma condição de não antagonismo e isso só é possível através de um processo de transformação social, onde a relação professor/aluno seja baseada numa diferença essencial existente entre um e outro, ou seja, a diferença que se baseia no fato de um ter mais experiência do que o outro. Só!

Bem, já é hora de darmos lugar ao debate. Eu peço desculpas se trouxe até vocês apenas pontos tópicos e não uma intervenção articulada com começo, meio e fim sobre o materialismo histórico-dialético. O que eu pude trazer para vocês, no limite do tempo disponível, é um pouco da minha compreensão, o que consegui entender ao longo desses anos de tentativa de trabalhar dentro deste enfoque. Espero que estas apreciações possam ser úteis na prática de cada um de vocês.

Mais uma observação final: não dei a esta conversa um formato acadêmico. Deixei de fazer inúmeras citações de autores que me ajudaram a compreender este campo. Mas deve estar obvio a esta altura que o pouco que consegui aqui sintetizar o fiz sobre ombros de gigantes como Hegel, Marx, Engels, Lênin, por um lado, e de outro por autores mais recentes como Cheptulin, Rosenthal e Straks, Lefebvre, Ilienkov, Kopnin, Rosdolski, Sweezy, entre outros. Sem a pretensão de esgotar, cito abaixo uma bibliografia.

Bibliografia

- CHEPTULIN, A. *A dialética materialista: categorias e leis da dialética*. São Paulo: Alfa-Ômega, 1982.
- ENGELS, F. “Del socialismo utópico al socialismo científico”. In K. Marx e F. Engels. *Obras Escolhidas*. Moscou: Progresso, 1986, tomo III.
- FREITAS, L. C. *Uma pós-modernidade de libertação: recuperando as esperanças*. Campinas: Autores Associados, 2005.
- HABERMAS, J. *O discurso filosófico da modernidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- HEGEL, G. W. F. *Ciência de la lógica*. 2ª edição. Buenos Aires: Solar/Hachette, 1968.
- ILIENKOV, E. “Elevarse de lo abstracto a lo concreto”. In P. Sweezy e outros. *El capital: teoría, estructura y método*. 2ª ed. aumentada. México: Cultura Popular, 1985.
- KELLE, V. e KOVALZON, M. *Teoría e história*. Moscou: Progresso, 1985.
- KOPNIN, P. V. *Fundamentos lógicos da ciência*. Rio: Civilização Brasileira, 1972.
- KOPNIN, P. V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. RJ: Civilização Brasileira, 1978.
- KRAPÍVINE, V. *O que é materialismo dialético?* Moscou: Progresso, 1986.
- LEFEBVRE, H. *Lógica formal/lógica dialética*. RJ: Civilização Brasileira, 1983.
- LÊNIN, V. I. *Materialismo y empiriocriticismo. Obras escolhidas*. Moscou: Progresso, 1975, tomo IV.
- MARX, K. *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (grundrisse) 1957-1958*. México: Siglo Veintiuno, 1971.
- MARX, K. *O Capital*. São Paulo: Abril, 1983.
- MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- MARX, K. e ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Hucitec, 1987.
- PRIGOGINE, I. *O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza*. São Paulo: Ed. da UNESP, 1996.
- ROSDOLSKI, R. *Génesis y estructura de El Capital de Marx (estudios sobre los grundrisse)*. México: Siglo Veintiuno, 1978.
- ROSENAL, M. M. e Straks, F. M. *Categorias del materialismo dialéctico*. México, Grijalbo, 1960.
- SWEEZY, P. e outros. *El capital: teoría, estructura y método*. 2ª ed. Aumentada. México: Cultura Popular, 1985.

O IEJC/ITERRA E A PESQUISA

EQUIPE ITERRA ⁶

Introdução

Esta fala tem por base um estudo⁷, em andamento, sobre como estamos fazendo o processo de pesquisa no IEJC, especialmente a partir dos Trabalhos de Conclusão de Curso - TCC's (processo e produto). A motivação desse estudo decorre de um certo incômodo com relação aos resultados, apesar dos esforços para alterar os processos e as exigências. Pretendemos, até o momento, qualificar o processo e o produto do TCC como parte de uma estratégia pedagógica articulada por um programa de educação em ciências.

I – Contexto

O IEJC – Instituto de Educação Josué de Castro é uma escola que está situada em Veranópolis, no RS. Esta escola é uma das Unidades da sua mantenedora, o Iterra – Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (constituído em 1995). Antes da constituição do IEJC, havia cursos em funcionamento desde 1990, em Braga, RS. Eles eram coordenados por educadores ligados ao MST e legalizados pela Escola Uma Terra de Educar, do então DER – Departamento de Educação Rural, da Fundep – Fundação de Desenvolvimento Educação e Pesquisa da Região Ceieiro. A partir de 1993 os cursos passaram a ser acompanhados por uma Coordenação Político Pedagógica – CPP, de cada turma, denominada na época de EAP – Equipe de Acompanhamento Pedagógico, definida pelo MST e a Escola. Eram elas que comandavam o processo pedagógico de cada turma.

No IEJC funcionam ou funcionaram os seguintes cursos de EBNM – Educação Básica de Nível Médio e EP – Educação Profissional que fizeram TCC:

- a. MAG – Magistério ou Normal (desde 1990). Neste mês de março esta iniciando a 12^a turma.

⁶ Roteiro organizado pela equipe: Roseli Caldart, Marcelo Andreatta, Sandra Dalmagro e Paulo Cerioli. A exposição no Seminário foi preparada e realizada por Paulo Cerioli.

⁷ Financiado pelo Ministério de Ciência e Tecnologia, através da parceria ITERRA – MCT.

- b. TAC – Técnico em Administração de Cooperativas (desde 1993). Atualmente está na 10ª turma e inicia a 11ª em maio próximo.
 - c. TAA – Técnico em Administração de Assentamentos ou “militantes”. Só teve uma turma que iniciou em 1998.
 - d. TSC ou Saúde – Técnico em Saúde Comunitária (desde 2001). Está em sua 3ª turma.
 - e. Educação de Jovens e Adultos – EJA-Médio (desde 2003). Teve duas turmas. Existem também cursos de Educação Superior que fazem interface com o EBNM e a EP por acontecerem na Escola:
 - f. Especialização em Administração Cooperativista – CEACOOOP. Ele iniciou em 1998 em uma parceria com a Unisinos.
 - g. Pedagogia da Terra – Via Campesina. A 2ª turma está em andamento. Ele iniciou em 2002 em parceria com a Uergs.
 - h. Licenciatura em Educação do Campo. Iniciará em 2007, em parceria com a UnB.
- Há também cursos de Educação Superior que aconteceram em outros locais e que também fazem interface:
- i. Pedagogia da Terra. Uma turma que iniciou em 1998 em parceria com a Unijuí.
 - j. Especialização em Administração Cooperativista – CEACOOOP em parceria com Unicamp.
 - k. Especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento. Uma turma que iniciou em 2003, em parceria com a UnB.

II – Procedimentos

O estudo que estamos fazendo, até agora, consistiu nos seguintes passos ou procedimentos:

1. Leitura e análise de uma amostra de TCC's de todos os cursos de nível médio que o fizeram (10% do universo dos trabalhos, a saber, 54 de 553). Deixamos de lado os 95 TCC'S da Educação Superior⁸. No total são, por enquanto, 648.
2. Breve pesquisa documental no Centro de Documentação Haydée Santamaría, do Iterra, que procura guardar a memória da escola e dos cursos.
3. Diálogo com alguns educadores de MPE - Metodologia de Pesquisa que serviu de subsídio para o resgate histórico da pesquisa no IEJC (junto com o item anterior).
4. Leituras sobre esse tema.

⁸ 45 da Pedagogia da Terra I e 50 da Especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento.

5. Quadro com os cursos/turmas e a identificação de fases ou períodos no percurso dos TCC's, que veremos no ponto a seguir.
6. Diálogo com a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio – EPSJV, do Rio de Janeiro, em vista das especificidades da pesquisa na Educação Básica de Nível Médio combinada com cursos técnicos ou de educação profissional. Ele foi feito por ser uma escola com uma experiência similar ao IEJC.
7. Diálogo no Coletivo Político Pedagógico – CPP do IEJC, em vista de analisar a situação atual e projetar possibilidades de avanço.
8. Socialização de nossa experiência neste II Seminário Nacional “O MST e a Pesquisa”.

Temos ainda os seguintes passos previstos:

1. Construir uma orientação metodológica do IEJC/ITERRA para o processo e produto dos TCC's (que podem incluir variações por curso).
2. Produzir subsídios para o trabalho com pesquisa na educação básica de nível médio e educação profissional.

III – Histórico (caminho percorrido na construção dos TCC's)

Após um levantamento preliminar de informações nos parece possível identificar quatro fases em relação ao modo de condução desta atividade no IEJC, a saber:

1. Tarefa do Curso: resultado final (1993/5 – 1996)
2. Construir o processo em vista do resultado: procedimentos (1995/6 – 1998)
3. Qualificação do processo de pesquisa: mais atenção ao método (1997/8 – 2002)
4. Cada Curso ajustando seu procedimento (2000 – 2007)

Retomamos, agora, fase por fase:

1. Primeira fase: Tarefa do Curso: resultado final (1993/5 – 1996)
 - a. Curso / Turmas:
 - i. TAC I e II: os estudantes vinham de cooperativas e tendiam a retornar as mesmas. Estas turmas iniciaram em Braga (1993 e 1994) e terminaram em Veranópolis (1995 e 1996).
 - b. Breve histórico do início (TAC I):
 - i. Decisão de exigir o TCC no final do curso, em março de 1993. Influência do TDC – Técnico em Desenvolvimento Cooperativo.
 - ii. Início do curso, em junho de 1993.
 - iii. Definidas as linhas que deu origem às “Orientações sobre o Trabalho de Conclusão de Curso”, em maio de 1995.
 - iv. Encaminhada a tarefa com os/as estudantes pela EAP – Empresa de Assessoria Pedagógica em agosto de 1995.
 - v. Bancas de Defesa dos TCC's em janeiro de 1996: 5 meses após.

- c. Influência:
 - i. Seminário "Pesquisa e Movimentos Populares", promovido pelo Departamento de Ensino Superior, da Fundep, em setembro de 1993.
 - ii. Documento para debate e revisão do Documento Básico do MST (1994/95) e Programa de Reforma Agrária, editado em julho de 1995.
 - iii. Construção do SCA – Sistema Cooperativista dos Assentados, especialmente das CPA's – Cooperativas de Produção Agropecuária.
- d. Leitura da fase:
 - i. Aulas – não teve aula de metodologia da pesquisa. Houve apenas encaminhamento da tarefa.
 - ii. Escolha do tema – de acordo com a área de aprofundamento do curso (eram quatro áreas de gestão empresarial: finanças e contabilidade; organização da produção; planejamento e controle; mercado e comercialização). Os educandos escolhiam a área a partir de um diálogo com a comunidade de origem.
 - iii. Orientação – não houve uma orientação personalizada. Os educandos buscavam ajuda no TC, aonde fosse possível, a partir de suas necessidades.
 - iv. Normas – deveriam ser utilizadas as normas técnicas, mas cada um deveria buscá-las. Apenas exigiu-se um número mínimo de páginas (25 a 50).
 - v. Pesquisa de campo – não teve orientação (o educando realizava o estágio na área de aprofundamento e o mesmo servia como instrumento de pesquisa).
 - vi. Pesquisa bibliográfica – não teve orientação específica, mas a necessidade de leituras era colocada pelo foco do aprofundamento técnico.
 - vii. Processo – deveria começar na 5ª etapa (eram seis). Foi inventada uma etapa extra (7ª) onde aconteceu a defesa dos TCC's diante de banca. Exigia-se que o trabalho apresentasse uma proposta de intervenção, com a respectiva metodologia de aplicação, em vista da superação do problema da realidade estudado.
 - viii. Banca – utilizou-se como referência as bancas acadêmicas, dando oportunidade para um momento de intervenção da plenária. Havia um tempo de defesa oral mínimo e máximo. Aqui se inventou o "ritual das bancas" (Abertura / Educando / Banca / Educando / Presentes / Educando). Os membros da banca eram todos do MST. As bancas eram organizadas pela escola (não pelo curso). Os não-aprovados tiveram que refazer o trabalho com a orientação indicada e o defenderam em banca especial.
- 2. Segunda fase: Construir o processo em vista do resultado: procedimentos (1995/6 – 1998)
 - a. Cursos / Turmas:
 - i. MAG V – Aconteceu em Braga. Esta turma foi base para esta nova fase. Nas turmas anteriores (I a IV) não teve TCC's.
 - ii. TAC III e IV – Estas turmas iniciaram em Veranópolis.

- b. Histórico:
 - i. TCC/MA – Orientação para a Turma (jan/96): Chama de Monografia (MAG V).
 - ii. “Aprofundamento e Metodologia do Trabalho Científico – MTC” (TAC).
- c. Influência:
 - i. Mesma da anterior.
 - ii. Compreender a elaboração do TCC como uma estratégia de formação humana (MAG).
- d. Leitura desta fase:
 - i. Aulas – Inicia a disciplina de MPE - Metodologia de Pesquisa ou Metodologia do Trabalho Científico - MTC. Desde a 4ª etapa no TAC (a parte anterior era encaminhada pela EAP), e desde a 3ª etapa no MAG.
 - ii. Escolha do tema – A partir de um diálogo com a comunidade de origem. No TAC surgem mais dois focos ligados à questão orgânica do MST: “formação e capacitação” e “construção e organização” que permitiu a investigação de novas temáticas.
 - iii. Orientação – Cada educando deveria ter um orientador, dentro da organização, que acompanhasse a elaboração do trabalho, no Tempo Comunidade.
 - iv. Normas – Fez-se uma simplificação das normas técnicas para construção dos trabalhos (estrutura). Isso foi trabalhado em sala de aula.
 - v. Pesquisa de campo – No caso do TAC continuou da mesma forma da fase anterior. O Magistério não detalhou os procedimentos de pesquisa de campo.
 - vi. Pesquisa bibliográfica – Começou a ser trabalhada, com a indicação de materiais e registros de leitura.
 - vii. Processo – Começa a elaboração de projeto para o TCC, mas não como projeto de pesquisa. Seria um pouco mais que um sumário.
 - viii. Banca – Mesmas características da fase anterior. O MAG V (Fundep) também seguiu esta mesma lógica de bancas, mas organizadas pelo curso, dada a circunstância de realização fora da sede da escola.
- 3. Terceira fase: Qualificação do processo de pesquisa: mais atenção ao método (1997/8 – 2002)
 - a. Cursos / Turmas:
 - i. TAC V e VI
 - ii. MAG VI e VII
 - iii. TAA ou “Militantes”
 - b. Histórico:
 - i. Elaborada uma espécie de manual pelo educador responsável (TAC).
 - ii. Incentivo à pesquisa: “Quem não pesquisa, não tem direito a palavra” (Mao Tsé Tung).

- iii. Chegada de nova educadora de MPE (TAA/TAC) que procura radicalizar o método (MHD).
- iv. Preocupação com a introdução do MHD. Insiste-se na necessidade de historicizar (1º capítulo).
- c. Influência:
 - i. A partir de 1997 começou o debate sobre pesquisa no MST que culminou na versão 1 de agenda de pesquisa, em novembro de 1998. A versão 4, de novembro de 2000, foi editada no Caderno do Iterra n. 3: “O MST e a Pesquisa”, editado em outubro de 2001.
 - ii. Curso Superior fora da escola (graduação). Fazer TCC, já que no EBNM se faz.
- d. Leitura desta fase:
 - i. Aulas – aumentou a carga horária desse componente. No caso do TAC o processo foi da etapa 3 a 7. No TAA da etapa 2 a 6. Em ambas as turmas haviam tarefas previstas para o TE e para o TC. No MAG VII o processo começou na 2ª etapa.
 - ii. Escolha do tema – O MAG VI elabora o primeiro esboço da agenda pesquisa do MST, com as demandas do Setor de Educação (julho de 1998). O tema passou a ser escolhido a partir da agenda de pesquisa e das necessidades da comunidade de origem e do respectivo Setor ao qual o curso estava vinculado.
 - iii. Orientação – cada educando deveria procurar seu orientador no TC e há uma tentativa de orientar a orientação a partir da escola (o que se esperava deles). No TE a orientação era feita pelo professor de Metodologia, com atendimento pessoal e para além das aulas. No caso do TAC fez-se carta para os orientadores tratando do que se esperava deles. No MAG VII houve uma experiência de orientação de um grupo temático, no TE e no TC, através de encontros do grupo em Veranópolis e contatos por correspondência e telefone.
 - iv. Normas – Idem fase anterior (estrutura). E trabalhamos mais as citações (texto).
 - v. Pesquisa de campo – exigia-se pesquisa de campo e relatório de pesquisa. Valorização e diversificação dos procedimentos (entrevistas, observação).
 - vi. Pesquisa bibliográfica – passou a ser mais exigida (com as fichas de leitura, por exemplo), pedindo-se um diálogo maior com os referenciais utilizados e alguma elaboração própria sobre eles.
 - vii. Processo – passos a cada etapa
 - 1. Discussão sobre pesquisa (“Quem não pesquisa não tem direito à palavra”); Agenda de pesquisa e definição do tema.
 - 2. Estudo das normas técnicas e elaboração do projeto de pesquisa.
 - 3. Como fazer pesquisa de campo e pesquisa bibliográfica; Realizar a pesquisa de campo e fazer um relatório sobre ela.

4. Fazer o esquema, o sumário do TCC e iniciar a sua elaboração.
 5. Defesa em banca. Firmou-se o nome *monografia*.
 6. Nesta fase deixa de ser obrigatório incluir no trabalho uma proposta de intervenção na realidade, embora continue o princípio do vínculo entre teoria e prática (saber e agir). No Técnico em Saúde Comunitária permanece a exigência.
- viii. Banca – Defesas na última etapa. No MAG VII a defesa começou na penúltima etapa.
4. Quarta fase: Cada Curso ajustando seu procedimento (2000 – 2007)
 - a. Cursos / Turmas:
 - i. TAC VII a X.
 - ii. MAG VIII a XI. O MAG X foi só profissional (técnico).
 - iii. TSC I e II.
 - iv. EJA Médio I e II. Este curso é só Médio (não profissional).
 - b. Histórico:
 - i. Preocupação em radicalizar o método do MHD, em outubro de 2002.
 - c. Influência:
 - i. Levantamento Bibliográfico do MST, Cadernos do Iterra n. 4, editado em março de 2002.
 - ii. Este período teve influência do início de curso de educação superior no Iterra (Pedagogia da Terra)
 - d. Leitura desta fase:
 - i. Aulas – tiveram como referência de discussão o caderno “MST e a Pesquisa”. A agenda de pesquisa foi relativizada pelos cursos devido às novas demandas dos Setores e a busca de outras referências (reflexões sobre metodologia da pesquisa).
 - ii. Escolha do tema – idem à fase anterior. A EJA, porém, não teve uma delimitação de tema pela agenda ou pelo componente.
 - iii. Orientação:
 1. No MAG constituíram-se grupos de orientação temática durante o TE. A Turma IX trouxe vários orientadores vinculados à universidades. O curso ainda não organizou bancas de qualificação.
 2. No TAC organizaram-se bancas de qualificação e na Turma X grupos de orientação.
 3. A Saúde também teve bancas de qualificação e uma tentativa de organização pontual de um grupo de orientação temática. O processo de TCC foi vinculado ao estágio.
 4. O EJA 1 teve orientação para a escrita do texto pela equipe de acompanhamento pedagógico e o EJA 2 não teve grupo de orientação no TE. Teve procedimentos de qualificação do texto.

- iv. Normas – de modo geral houve flexibilização das exigências, embora continuem sendo trabalhadas (resumo que está no Caderno “O MST e a Pesquisa”).
- v. Pesquisa de campo – em alguns cursos valorizou-se a experiência dos educandos não se estabelecendo procedimentos específicos de trabalho de campo para a elaboração do TCC.
- vi. Pesquisa bibliográfica – em alguns cursos foi menos enfatizada; em outros mais.
- vii. Processo – há uma tendência de começar e terminar antes o processo de construção dos Trabalhos de “Conclusão” de Curso. Em alguns cursos os TCC’s deixaram de ser tratados como monografias.
- viii. Banca – houve duas experiências diferenciadas, com apresentação de trabalhos em seminários (EJA II e MAG X); foi pela natureza distinta das turmas (só Médio ou só Técnico).

IV - Método

1. Desde o início o TCC visava: a escolha de um problema (objeto); a sua análise (aprofundamento); e uma proposta de intervenção na realidade de forma organizada (práxis). A tarefa da pesquisa é interpretar e transformar a realidade.
2. Temos uma opção teórico-metodológica principal: “optamos” pelo MHD - Materialismo Histórico Dialético. Este método é mais desejável, cientificamente mais profundo e historicamente mais pertinente.⁹
 - a. Não se trata de uma escolha teórica, mas existencial: ele é principalmente uma exigência da práxis dos Movimentos Sociais.
 - b. No ponto de vista dos oprimidos é o método mais avançado porque acreditam na possibilidade da transformação em vista do bem estar de todos, respeitando as diferenças (critérios a partir das necessidades reais, definidas coletivamente). O ponto de vista da burguesia é mais atrasado porque aposta na conservação (muda para conservar).
 - c. Não se trata de uma posição “dogmática”, mas compreendendo-o como uma concepção de mundo e um método de interpretação/transformação da realidade.
3. Pressupostos:
 - a. Aprender a olhar/interpretar a realidade onde estão agindo. Fazer do exercício de pesquisa uma ferramenta a mais no aprendizado de uma leitura/análise dialético-materialista da realidade.
 - b. Perceber que teorias falsas conduzem a realidade, bem como o senso comum.
 - c. Lembrar que pesquisa é pesquisa e ação é ação e de que ambas podem se potencializar.

⁹ Expressões tomadas de Gaudêncio Frigotto, em fala de outubro de 2002 em seminário com a equipe Iterra.

V – O que estamos discutindo enquanto Escola

1. Balanço dos TCC's (54 de 553 trabalhos da EBNMeEP, escolhidos entre aqueles que se situam na média superior)
 - a. Apresentam temáticas relevantes, problemas da realidade.
 - b. Apresentam uma riqueza empírica, no sentido de informações da realidade, seja pela experiência dos educandos, seja pelos procedimentos utilizados.
 - c. Há uma separação da construção teórica com os dados empíricos. Não dialogam entre si.
 - d. A conceituação é frágil, insuficiente para compreender / interpretar o objeto da pesquisa.
 - e. Poucas referências sobre os procedimentos de pesquisa utilizados. Falta clareza sobre a metodologia.
 - f. As referências bibliográficas são insuficientes ou porque não vão além da produção do MST, ou porque não esgotam os próprios materiais do Movimento.
 - g. Apresentam uma boa estruturação (divisão em capítulos), mas em poucos trabalhos as partes dialogam entre si.
 - h. As conclusões são frágeis, não indo além do “bom senso” e não contendo as aprendizagens tiradas no desenvolvimento do trabalho.
 - i. Em quase todos os trabalhos aparece uma construção histórica que conta a origem da realidade estudada, mas ela não se vincula às raízes do problema. Desse modo, o histórico fica ilustração.
 - j. Falta distanciamento entre pesquisador e objeto, acarretando no desvio do foco e em jargões de militância e desabafos.
 - k. Os trabalhos apresentam problemas que evidenciam fragilidade no processo de orientação.
 - l. De modo geral os educandos têm uma noção do que consiste uma pesquisa.
 - m. De modo geral, os trabalhos lidos estão bem redigidos. No entanto, acreditamos que nesse aspecto a amostra não corresponde à totalidade dos trabalhos.
2. Constatação
 - a. Constatamos que o nosso problema não está na estruturação do processo do TCC em si (quando o comparamos com o processo do TCC da EPSJV), mas o traz à tona, e o mesmo está na perda de intencionalidade, do que se deseja e espera com esta estratégia pedagógica.
 - b. Nos damos conta da importância da “Educação em Ciências” e de que estamos fazendo uma trajetória neste sentido (TCC → Pesquisa → Educação em Ciências).
 - c. Percebemos que a pesquisa no MST possivelmente abrange três tarefas (seriam níveis?):

- i. Preparar as pessoas para aprender a ler e interpretar a realidade, em vista da transformação (qualificar os procedimentos e aprendizado de habilidades básicas).
 - ii. Sistematizar algumas áreas e processos vividos nos 20 anos (definidos pela organização).
 - iii. Pesquisar em vista dos próximos 20 anos (demandas estratégicas da organização).
3. Problematização
- a. Poucos trabalhos têm sido efetivamente aproveitados para intervir na realidade. A formação de quadros se dá melhor quanto mais próxima da realidade (inclusive física) ela acontece e se aproxima ao máximo, teoria e prática.
 - b. Há um movimento contraditório na trajetória dos TCC's: enriquecemos o processo (salto de qualidade) e, ao mesmo tempo, o reduzimos a um componente curricular (MPE). A pesquisa no IEJC está restrita a uma estratégia levada a cabo pelo componente de Metodologia de Pesquisa em vez de estar integrada ao conjunto do currículo.
 - c. Cada curso “toca” o seu processo do TCC (faz o seu caminho) fragmentando a proposta da Escola quanto ao processo de elaboração do TCC.
 - i. O TCC também é um exercício para despertar a curiosidade de compreender a realidade e aprender como fazer (ler e interpretar a realidade).
 - ii. A tarefa é “apetrechar” (preparar) as pessoas.
 - d. Também inexistiu uma proposta da escola quando a “Educação em Ciências”: cada componente toca do seu jeito, quando toca. O que existe são poucas ações isoladas, por mérito de educadores e educadoras.
 - e. Nas parcerias a Universidade tende a dar o tom da pesquisa (“o que” e o “como”).
 - f. Não há clareza do papel da orientação e dependemos de um trabalho pontual, de voluntários. Por isso, cada turma “parece começar do zero”.
 - g. A diferença entre o nível médio e superior não é tão rígida e objetiva, de fácil distinção.
 - i. Há a possibilidade de uma distinção avaliativa, ou seja, a exigência de um grau mais elevado de elaboração no nível superior, mas garantindo um mesmo formato de processo (passos/procedimentos).
 - ii. Outra possibilidade seria estabelecer níveis de pesquisa, por exemplo: médio (mudar o olhar e procedimentos); profissional (linha de pesquisa); graduação (projeto de pesquisa articulado por uma questão, de acordo com a agenda da organização); pós-graduação (?).
 - h. Há limites de compreensão e entendimento por parte dos educadores (professores, orientadores, coordenadores...) da relação entre pesquisa e ciência, e destas com a nossa concepção de mundo.

- i. Apesar de todos os esforços realizados pela escola, por causa dos limites de formação de alguns educandos, urge qualificar os processos educativos em vista da apropriação de habilidades básicas (ler, escrever, interpretar, procurar um dicionário, somar...).
- 4. Síntese (provisória):
 - a. Ter por rumo um Projeto de Sociedade (para além do capital).
 - b. Ter por base um Projeto de Educação que vise a formação humana enraizado na pedagogia socialista (omnilateral / formação).
 - c. Na dimensão do conhecimento do Projeto de Educação dar ênfases aos processos escolares.
 - d. Ter a Ciência como um modo / tipo de produção do conhecimento que exige um método de interpretação da realidade (preocupação com o rigor e procedimento / passos do método): não é só intuição, é suor.
 - e. Perceber a Pesquisa como uma das ferramentas de construção da ciência.
 - f. Na escola a pesquisa é estratégia pedagógica (princípio) por ser forma ou jeito de organização do estudo (exercícios diferentes em tempos diferentes) e deve haver um processo específico (TCC) o mais real possível (vivência orientada do método entendido como série de passos em vista de uma obra).
 - g. Toda a pesquisa visa a Práxis que interage com o Projeto de Sociedade e de Educação.
- 5. Elementos de Projeção (em debate)
 - a. Radicalização na implementação do método do MHD.
 - b. Estabelecimento de uma estratégia pedagógica (talvez incluindo programas específicos) que trabalhe a dimensão da “Educação em Ciências”.
 - i. Rediscutir o jeito de estudar.
 - ii. Integrar a pesquisa no currículo, de modo a ser tratada com intencionalidade em vários componentes curriculares e em outros espaços educativos além da sala de aula.
 - iii. Criar “programas” ou atividades, aproveitando os tempos e espaços existentes na escola, em vista de avançar nas habilidades básicas necessárias para consecução de uma pesquisa (leitura, escrita, cálculos, interpretação, elaboração, análise, procurar livros e dicionário na biblioteca...).
 - iv. Ter o processo e o produto do TCC como uma estratégia de estudo, sem abrir mão do componente curricular Metodologia da Pesquisa, pelos aprendizados específicos que podem permitir.
 - c. Atualização/re-elaboração de uma agenda de pesquisa para os cursos do IEJC. Ter linhas de pesquisa que orientem: não retroceder a escolha aleatória ou sem parâmetros.
 - d. Necessidade de preocupar-se com novos educadores em MPE e sua formação.

- e. Necessidade de constituir um grupo de orientadores permanentes.
- i. Processo de Pesquisa precisa de orientação, geral à turma e personalizada para cada estudante.
- ii. Organizar uma “orientação para o trabalho de orientação”, definindo princípios, tarefas e procedimentos.
- f. Contribuir na formação da inteligência local ou regional (laboratório de pesquisa): leitura e interpretação; decisão (não certezas, mas apostas), e capacidade de operacionalização.
- g. Continuar e avançar nas reflexões sobre as diferenças no processo de pesquisa no nível médio e superior, incluindo nessa discussão os orientadores. Uma das diferenças diz respeito ao rigor na avaliação do produto.
- h. Avançar no estudo sobre conhecimento científico, iniciação científica, pesquisa, e na relação de tudo isso com nosso projeto de educação e de intervenção na sociedade.
- i. Enfim, continuar esta discussão de problematização e projeção trazendo junto a questão trabalhada no Seminário de Luziânia sobre a perspectiva da “educação tecnológica” ou “politécnica”.¹⁰ Qual a relação entre os desafios que aquele seminário colocou ao IEJC e esta discussão específica sobre “educação em ciências”, sobre pesquisa e sobre TCC? Que “revisões” implicam no próprio projeto político-pedagógico de nossa escola e de cada um de seus cursos?

¹⁰ “... seu objetivo principal é que os trabalhadores compreendam os fundamentos científicos que estão na base das diferentes tecnologias que caracterizam as relações de produção e os processos produtivos, bem como as tecnologias ou os conhecimentos tecnológicos que estão na base das diferentes técnicas de produção, seja de bens materiais ou de bens simbólicos. Interessa-nos especialmente compreender os processos produtivos mais complexos e os que são próprios dos assentamentos, do campo, incorporando a *cultura* própria deste trabalho e buscando desta forma *superar a oposição entre trabalho manual e intelectual*”. (Documento Final do 1º Seminário Nacional sobre Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária, setembro 2006, pg. 7.)

O ESFORÇO METODOLÓGICO PRESENTE NO CURSO “TEORIAS SOCIAIS E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO” – PEQUENA SISTEMATIZAÇÃO

MARIA LÍDIA SOUZA DA SILVEIRA¹¹

Estas anotações foram feitas com o destino de uma fala específica sobre metodologia, elaborada a partir de uma experiência em andamento na Universidade Federal do Rio de Janeiro em parceria com a Escola Nacional Florestan Fernandes – a do Curso Teorias Sociais e Produção de Conhecimento.

Este curso tem a duração de dois anos e meio e seus estudantes são companheiros trabalhadores, militantes e dirigentes não só do MST, mas de outros movimentos sociais. Eles ficam internos na universidade por um período de dezessete ou dezoito dias e tem aulas durante todo esse período, isto é, tem aulas expositivas, seminários, filmes, atividades culturais, respeitando a organicidade do movimento. O curso não é um curso qualquer. Trata-se de um curso de extensão desenvolvido dentro da UFRJ voltado aos movimentos sociais, e que tem contado com a participação de professores de várias universidades, de alunos da pós-graduação e da graduação, estes em especial da área de Serviço Social.

A solicitação de publicação rápida desta fala não faz dela, de imediato, um texto com os rigores e precisões teóricas próprios de um texto acadêmico. O sentido de uma possível contribuição para as ações em curso no Movimento, vinculadas à produção de conhecimento, me fizeram, com todas as limitações de alinhavos de fala, socializá-la, demarcando no entanto, suas limitações e simplificações para um texto escrito.

A minha fala está organizada em dois momentos. No primeiro vou falar das bases teórico-políticas que dão sustentação à metodologia adotada. Posteriormente vou apresentar elementos concernentes à forma, ou seja, como buscamos na esfera da metodologia, do como se está fazendo, adotar procedimentos coerentes com o Método.

¹¹ Professora da Escola de Serviço Social e Coordenadora de Extensão do Núcleo de Estudos de Políticas Públicas em Direitos Humanos da UFRJ.

1- Bases de sustentação da Metodologia usada:

- Método Marxista – no processo do conhecimento, como lógica do pensamento e como esforço de apreensão do movimento do real. Necessária é a assunção das perspectivas materialista, histórica e dialética.
- Adotar esta lógica implica necessariamente no estabelecimento das relações da ciência com a luta de classes; e na adoção de categorias fundamentais para o Método Dialético: a historicidade, a contradição e o princípio de totalidade.
- Em especial sobre este ponto de vista da totalidade, por ser um dos que os alunos têm mais dificuldade em apreender, uma rápida explicação: o princípio da totalidade significa que o fenômeno estudado pode ser compreendido como momento do todo, ele é uma parte deste todo. Assim, “os fatos isolados são abstrações, são momentos artificialmente separados do todo, os quais só quando inseridos no todo correspondente adquirem verdade e concreticidade” (Kosik, 1976: 41).

2- Referenciais teóricos utilizados

Como referenciais essenciais na busca de efetivação da construção do Conhecimento, privilegiamos Marx (Contribuição à Crítica da Economia Política); Karel Kosik (especialmente o livro *Dialética do Concreto*); Antonio Gramsci (Concepção Dialética da História e o trato das categorias de senso comum e bom senso) e Leandro Konder (Ideologia).

No sentido do Conhecimento referenciado nestes autores, vou destacar alguns elementos que julgo importante serem considerados e trabalhados pedagogicamente:

1. o conhecimento é sempre limitado; o real é muito mais rico que as apropriações que dele fazemos;
2. sua construção necessita de dois elementos importantes, segundo Leandro Konder: a) desconfiança – que tem a ver com a ideologia: o meu ponto de vista e intuições conterão sempre elementos da ideologia vigente; b) autoconfiança - está ligada ao conceito de Práxis: a atividade do sujeito humano é dotada da intencionalidade de interferir no mundo, de conferir-lhe sentido, transformando-o e transformando-se. E estas escolhas e decisões precisam ter fundamento consciente.

Karel Kosik reafirma estes elementos ao ressaltar que o conhecimento é atividade, é esforço. É um dos modos de apropriação do mundo pelo Homem. Nesse processo, o Homem descobre e explica a realidade, lhe atribuindo sentidos. Ao mesmo tempo ele cria, constrói sentidos para si mesmo. Estas construções são produtos histórico-sociais. Conhecer as coisas em si, transformando-as em para si, submetendo-as à Práxis. A consciência no âmbito da perspectiva da práxis, registra e constrói – *projeta*.

Um outro elemento importante nesta abordagem é o senso comum. O Homem vive e age imerso no senso comum, portanto vive acriticamente: ele vive no mundo, mas esta forma de estar no mundo não permite que compreenda o sentido efetivo das

coisas, o real. O Homem se move na superficialidade, no imediatismo, na aparência das situações... Portanto, um dos desafios é o de, nos termos de Gramsci, tornar crítica uma atividade já existente. Fazer a passagem do senso comum ao bom senso implica, portanto, em conhecer o real, explicá-lo no seu desenvolvimento e movimento.

Esta realidade que se necessita conhecer é sempre inesgotável, irredutível ao saber. Está sempre a produzir o novo, as contradições nela existentes estão sempre colocando novas questões à compreensão construída pelos sujeitos.

Kosik ressalta também, ao falar de uma dimensão prático-espiritual do mundo, que o Homem vê mais do que aquilo que percebe imediatamente. Ele dá o exemplo de um ruído de um aparelho que se aproxima e se afasta. Posso distinguir se é um avião ou helicóptero, diz ele. Assim, da minha audição e da minha vista, participam junto de algum modo, todo o meu saber, a minha cultura, os meus pensamentos e reflexões, as minhas experiências, sejam vivas, sejam ocultas na memória. A realidade é, portanto, um todo indivisível de entidades e significados. Assim, cada coisa ou situação que o Homem concentra o seu olhar, a sua atenção, a sua ação, a sua avaliação, emerge de um todo que o circunda, que ele percebe como um pano de fundo indeterminado, não expresso e não percebido explicitamente. Assim, as ações práticas vividas e o senso comum sobre elas, colocam o Homem em condições de orientar-se no mundo, manejar as coisas, mas não permitem compreendê-las. O que significa demarcar que o homem vai se mover nesta aparência superficial da realidade.

3- Reiterando aspectos básicos:

Conhecer o real implica em explicá-lo tendo como base seu desenvolvimento e momentos de seu movimento. E o seu ponto de partida é exatamente este concreto aparente, fato, acontecimento, que se apresenta em sua aparência fenomênica. Mas o sentido do exame está no seu movimento, que vai produzir um resultado não conhecido. Assim, o pensamento ao finalizar esta construção, chega a algo diferente qualitativamente daquilo de onde havia partido.

Do caótico, da imediata representação, da aparência (fato, feição da realidade), se procede a análise (que se constitui na determinação das relações existentes na realidade, na maneira ou modo como as situações da realidade se dispõem e compõem em si e entre si, no espaço e no tempo), e se chega ao concreto ricamente articulado.

São as relações presentes na realidade que o pensamento vai buscar apreender e representar mentalmente, constituindo assim o que entendemos por Conhecimento. Os objetos do conhecimento – situações e feições da realidade que se busca conhecer – embora vistos de forma individualizada, o fazem como elementos do sistema de relações em que se totalizam. Totalidade é mais que soma de partes. A elaboração do conhecimento é a descoberta, apreensão, representação mental – pela análise – destas relações que estão na realidade. E este é um trabalho do pensamento.

4- Metodologia: como fazer este percurso?

4.1- Procedimentos gerais

Este é o esforço coletivo empreendido ao longo do curso. Alguns procedimentos se revelam essenciais nesta direção:

1. O esforço em ter como referência, de fato, o uso do Método;
2. Tomar também como ponto de partida dos sujeitos-trabalhadores-alunos participantes, o senso comum presente na sua inserção e explicação da vida, como algo que está inscrito na sociedade burguesa;
3. Fornecer, para além das ferramentas teóricas mais gerais trabalhadas pelo curso, a possibilidade da feitura de mediações, de uso de outras categorias teóricas que auxiliem na articulação entre o universal e o particular;
4. Acolher indistintamente a todos, trabalhando as diferenciações teóricas, de acúmulo intelectual e de maturidade política e até geracional, num esforço de que a movimentação das orientações aos trabalhadores não privilegie os portadores de elaborações mais refinadas, ou ainda as formulações mais politizadas. Nesse sentido partimos do princípio de que não há um modelo de ponto de chegada e que os trabalhadores, sujeitos singulares na sua história e experiência de vida e acesso a bens culturais, etc, vão produzir uma síntese explicativa, produto do esforço de abstração, absolutamente importante para que outras análises possam vir a ser produzidas posteriormente, ou ainda novos sentidos para a sua inserção crítica e consistente na luta social. O que pode significar, portanto, é que não se “produz conhecimento”, não sai, da grande maioria, algo original e de fôlego teórico.

Neste sentido uma reflexão, do meu ponto de vista, se impõe: não é muito importante para os trabalhadores enfrentar o desafio de superar o mero relato desprovido de historicidade e análise teórica, ainda que, ao final do processo do curso, não sejam produzidos textos refinados e substantivos? Não haverá um enorme ganho por parte destes militantes em entenderem mais a realidade e produzirem suas sínteses sobre um tema, questão, fenômeno, potencializando assim a feitura, em outros momentos, de outras análises e inserções na luta mais consistentes? Penso que se está a fornecer instrumentos essenciais de compreensão da realidade que permitem fundamentar explicações sobre o real, buscando superar a adoção de chavões ou repetições de conteúdos de lideranças, o mais das vezes desprovidas de sentido para aqueles que as repetem. Há, portanto, que se investir em estudos, leituras, atividade/trabalho. Exigir dos trabalhadores a elaboração de sua síntese, a partir de um esforço que é coletivo, mas que é também, necessariamente, de cada um.

4.2- Metodologia: O Processo de trabalho

I) No nível mais amplo:

- acesso aos alunos dos elementos teóricos mais gerais;

- acesso ao método;
- escolha por cada aluno de um tema, objeto de sua investigação (já na 2ª etapa);
- inscrição deste tema numa linha de investigação. Cada linha articula e engloba um conjunto de temas que terão um trato coletivo de Orientação. Construímos para cada uma delas uma ementa agregadora.

Por exemplo, a linha “Educação, Cultura e formação da Consciência” tem como objetivo problematizar a relação entre educação, cultura e processos de formação da consciência atravessados pela lógica da mercantilização da sociedade burguesa. Localizar a ação da ideologia na manutenção das relações de dominação de classe, na conformação de determinada consciência social e de valores compatíveis com o poder dominante. Discutir formas de clarificação ideológica, de reapropriação do saber, conformando os nexos entre cultura e política, ressaltando as potencialidades da educação popular e da educação do campo. Situar e discutir distintas feições da religiosidade. Localizar a construção de nova hegemonia no interior de práticas das classes trabalhadoras. Aprofundar as formas e o papel da formação política nos processos de construção da consciência e da consciência de classe, apontando seus limites e possibilidades.

No seu interior, cito alguns temas que a compõem, desenvolvidos por alunos do curso: Formação da consciência com relação aos inimigos de classe, Educação do campo; A relação da Igreja em Santa Catarina e os movimentos populares na formação de consciência de classe (desde os anos 70); Envelhecimento da população do campo e êxodo da juventude - o papel da educação; Religiosidade dos trabalhadores do campo do nordeste; Método Dialético e Educação popular; A função da educação popular no momento de descenso das lutas, entre outros.

Cada linha compõe, portanto um Coletivo que trabalha junto com orientadores que a acompanham.

II) Linhas gerais do trabalho desenvolvido no âmbito do Coletivo da Linha de Pesquisa:

- Retomada do sentido de metodologia a partir do referencial marxista. (uso do texto do Bernardo Mançano Fernandes do Caderno do ITERRA n. 3 “O MST e a Pesquisa” e de Maria da Gloria Gohn – A Pesquisa das Ciências Sociais – Considerações Metodológicas, no caderno CEDES);
- Garantir espaço de socialização e debate coletivo dos temas;
- Proceder as orientações individuais (ao longo das demais etapas).

III) A apresentação das monografias

Buscou-se garantir um espaço coletivo de socialização e debate das questões e interpelações postas no âmbito dos trabalhos, descartando-se qualquer sentido comparativo e de competição entre trabalhos ou ainda, atribuição de notas. A apresentação

dos trabalhos foi feita a partir das linhas de investigação, com os desníveis naturais de formulação já esperados. Os trabalhadores que não concluíram seus trabalhos tiveram um tempo menor para explicar o que fizeram e até onde elaboraram suas reflexões.

A partir das apresentações dos que os concluíram, a turma levantava questões e ponderações. O grupo de orientadores composto por professores, mestrandos e doutorandos teve a tarefa de posteriormente, por linha, sistematizar questões levantadas pelas apresentações, problematizá-las e reabrir o debate. A avaliação geral da turma foi muito positiva. Penso que merece ser salientado a importância deste esforço de elaboração de sínteses teórico-políticas e do ambiente coletivo ali criado, entre companheiros, debatendo temas da maior importância, demarcando diferenciações e polêmicas, num clima real de companheiros de percurso estratégico. Salientaria eu, num campo coletivo criado das classes trabalhadoras.

Referências Bibliográficas

- GENNARI, Emilio. *Senso Comum e Bom Senso*. São Paulo: Editora Vergueiro, 1995.
- GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da História*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1981.
- KONDER, Leandro. *A Questão da Ideologia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. Tradução Célia Neves e Alderico Toríbio, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976, 2ª edição.
- MARX, Karl. *O Capital*. Vol. 1, livro 1, tomo 1, São Paulo: Nova Cultural, 1983.

A PESQUISA NOS CURSOS NORMAL E MÉDIO E PEDAGOGIA DA TERRA: UMA PARCERIA ENTRE O MST/BA E A UNEB

MARIA NALVA RODRIGUES DE ARAUJO¹²

Este texto é um esforço de socialização das discussões e proposições que estamos fazendo no contexto de desenvolvimento da pesquisa nos cursos formais, frutos da parceria entre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST e a Universidade do Estado da Bahia – UNEB, desde 1999. Seu objetivo, num primeiro momento, foi o de atender a uma solicitação da coordenação político-pedagógica dos cursos formais do MST, materializada no II Seminário Nacional “O MST e a Pesquisa”.

Cabe salientar que este não é um texto acabado, mas o início das sistematizações de reflexões coletivas que viemos fazendo ao longo do processo. As reflexões aqui feitas versam sobre a nossa prática social, cujo contexto da produção do conhecimento em desenvolvimento se dá no seio de um Movimento Social (o MST). Traz, portanto, a sua permanente luta contra todas as formas de opressão da sociedade capitalista. Assim, a temática tratada aqui é matéria em constante debate.

Entendemos por pesquisa a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Considera-se que nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. Desse modo, o ponto de partida do ato de pesquisar é a prática social (Minayo, 1992). A pesquisa científica tem por finalidade organizar possibilidades para descobrir objetos que transforme os horizontes da vida (Chizzootti, 1996).

O exercício da pesquisa exige teoria, conhecimento e método. Para Marx (1996: p. 16), “o método de investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, e de perquirir a conexão íntima que há entre elas”. Desse modo, Marx nos chama a atenção para a seriedade com que

¹² Integrante do Coletivo Nacional de Educação do MST, professora do Departamento de Educação/Campus X (dez) da Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

devemos tratar o método de pesquisa. Ao mesmo tempo o autor nos indica que a pesquisa não poderá ser superficial.

Na mesma direção, Mao Tse Tung (1979) também condena a superficialidade da pesquisa e alerta para os riscos das superficialidades quando afirma que “os nossos camaradas precisam entender que sem investigação não há direito à palavra, e que fraseologia pretensiosa, distribuída a torto e a direito, e a simples enunciação de fenômenos em ordem numérica 1, 2, 3, 4 de nada servem. (...) No trabalho de seja que setor for, precisamos primeiro conhecer a situação real para então fazermos bem o trabalho” (TUNG, 1979, p, 22).

No MST, o princípio da pesquisa vem se colocando como demanda da luta social desde o seu início. Apesar do esforço, acreditamos que a pesquisa pode ter sido incorporada ao Movimento sem o rigor necessário indicado pelos autores mencionados anteriormente. Isto se deve ao fato de que, ao longo da sua história, os sujeitos do MST tiveram o direito à palavra sem a prática da pesquisa como atividade científica; apenas pesquisas especulativas ou coleta de informações superficiais.

Posteriormente, houve a incorporação da pesquisa no interior dos cursos formais do Movimento, para que os/as educandos/as exercitassem o ato de indagar, de interrogar sobre os problemas da humanidade, do país, dos acampamentos/assentamentos, utilizando métodos adequados, para, desse modo, buscar a superação de problemas inerentes à prática tradicional da pesquisa.

No que tange aos princípios da educação no MST, um deles enfatiza que a educação é para a transformação da realidade. Este princípio aponta para uma necessidade de pesquisa das práticas educativas realizadas nos acampamentos e assentamentos do Movimento. Ou seja, não se propõe transformação de uma realidade que não se conhece. Neste caso, para que se possa transformar a realidade, é preciso conhecê-la. Daí a demanda da pesquisa, tão presente.

Considera-se que um dos instrumentos para se conhecer a realidade é a investigação. E essa ação, para ser qualificada, precisa de sujeitos com conhecimento da realidade, que saibam interpretá-la e ao mesmo tempo propor elementos para a sua transformação. É nesta perspectiva que se dá a importância e necessidade da pesquisa no âmbito dos cursos formais do MST a partir do Ensino Médio¹³.

Além do exercício mencionado acima, outra proposição do MST é o combate à auto-suficiência presente na postura da maioria de seus integrantes, que pensam que, pelo fato de conviver de forma permanente com uma determinada realidade, já a co-

¹³ O Trabalho de Conclusão de Curso -TCC foi introduzido nos cursos formais do MST inicialmente no Curso Técnico em Administração Cooperativista-TAC, posteriormente foi estendido aos cursos de Magistério, a partir da 5ª Turma. Hoje o TCC integra a proposta pedagógica de todos os cursos formais do MST nos níveis Médio e Superior, independente de ser ou não exigência legal da Universidade certificadora. Um exemplo disso foi a primeira turma de Pedagogia da Terra do MST/ ES, em convênio com a Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, onde não estava previsto no curso a elaboração de TCC, mas mesmo assim foi incorporado.

nhecem o suficiente para propor a sua alteração. Deste modo, o Movimento propõe romper com o olhar que naturaliza o processo, pois para o MST a pesquisa necessita também ser uma postura de vida de seus militantes.

Assim, podemos afirmar que, para o MST, a pesquisa é um instrumento que contribui para o processo de emancipação dos sujeitos do campo. A pesquisa é parte do compromisso do Movimento na luta pela transformação da sociedade. Nesta perspectiva, a pesquisa proposta traz uma intencionalidade, está comprometida com o projeto de sociedade que defendemos e, ainda, refuta a pretensa neutralidade defendida pelos positivistas.

Partindo desses pressupostos, há que perguntar, qual tem sido então o referencial de pesquisa nos cursos formais do MST? Qual é o método e a teoria do conhecimento que dão conta das nossas demandas enquanto classe trabalhadora? Aqui não valem as incertezas. Temos clareza que o materialismo histórico-dialético deverá ser o principal caminho.

Os Cursos concomitantes Normal e Médio, realizados no Estado da Bahia e propostos pelo MST, tiveram como objetivos possibilitar aos educandos/as o contato com a pesquisa, o desenvolvimento da atitude de investigação, de análise da realidade e a apresentação de proposições visando a superação das problemáticas diagnosticadas. Além disso, foi instituída pelo Coletivo de Coordenação do Movimento e da Universidade a iniciação à pesquisa com a apresentação de um Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, ao final do Curso. Para a efetivação deste trabalho, a disciplina Metodologia da Pesquisa introduzida na grade curricular buscou propiciar aos educandos a iniciação à pesquisa, tendo em vista a construção dos trabalhos monográficos. Esta atividade foi realizada pautando-se nos seguintes objetivos:

a) Desenvolver nos educandos a atitude de investigação sobre as práticas sociais e educacionais em que estão envolvidos; b) Possibilitar aos educandos o contato com o ato de pesquisar partindo da problemática que o Movimento enfrenta, através da observação, coleta de informação, (empíricas e bibliográficas) registro, sistematização e o exercício da análise; c) Desenvolver o exercício da argumentação através da expressão escrita e oral; e d) Envolver os educandos na busca criativa de soluções para a problemática que o Movimento vem enfrentando (Relatório do curso, março de 2004).

Neste processo, os educandos elaboraram trabalhos monográficos baseados em projetos de pesquisa, sob a orientação/colaboração de professores do curso, militantes e amigos do Movimento que possuíam titulações distintas, desde a graduação até doutorado em educação.

De acordo com o relatório-síntese desta atividade, os temas escolhidos pelos educandos variavam entre registro e sistematização de práticas educativas desenvolvidas pelos sujeitos do MST (história dos assentamentos, práticas educativas na Educação de Jovens e Adultos, nas escolas e em espaços não-escolares, como a organicidade e

constituição dos núcleos...); problemas enfrentados pelo conjunto do Movimento, tais como: produção, meio ambiente, lazer, organização da juventude nos assentamentos, cuidado com a infância, saúde e, ainda, a Pedagogia do MST nas escolas dos assentamentos e acampamentos.

Como está se desenvolvendo a experiência de pesquisa no Curso de Pedagogia da Terra?

A pesquisa até então desenvolvida no curso Pedagogia da Terra vem se articulando em duas frentes: a pesquisa no âmbito do ensino e a pesquisa visando à elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso - TCC.

No tocante ao ensino, no âmbito dos componentes curriculares, a pesquisa vem se desenvolvendo no campo da coleta de dados sobre a realidade dos educandos, realizada no Tempo Comunidade, tendo em vista a construção de propostas de intervenções pontuais. Esta atividade é desenvolvida no coletivo dos educadores, a partir das demandas apresentadas pelo Setor de Educação do MST.

Em reunião dos professores, coordenação e dirigentes da educação do MST realizada para o planejamento do segundo semestre do curso, refletiu-se sobre a importância do curso para o desenvolvimento dos assentamentos, discutindo-se a respeito de que tipo de conhecimentos são necessários para um educador responder às demandas colocadas pelos movimentos sociais do campo na atualidade.

Das inúmeras questões levantadas, considerou-se importante iniciar um movimento de leituras sobre alguns aspectos da realidade vivenciada pelos educandos nos seus assentamentos de origem. Destas reflexões nasceu o projeto interdisciplinar de pesquisa, para ser desenvolvido durante o segundo Tempo Comunidade, durante o período de setembro a dezembro de 2005.

Partiu-se do pressuposto que não poderíamos ajudar na transformação da realidade apenas no “achismo”, sem nenhuma base de dados concretos. Desta forma, concebeu-se a pesquisa tendo como objetivos:

- Fazer um diagnóstico interdisciplinar nos assentamentos e acampamentos de origem dos educandos;
- Fornecer um produto/ matéria-prima para subsidiar a continuidade da construção do conhecimento nas disciplinas subsequentes do curso de Pedagogia da Terra;
- Contribuir com o Movimento no sentido de fornecer um diagnóstico da situação dos assentamentos pesquisados para possível elaboração de planos de ação.

Para o Tempo Comunidade do terceiro semestre, que aconteceu no período de março a junho de 2006, foi acordado entre Setor de Educação do MST, educadores e a coordenação do Curso a realização de um censo da situação educacional dos assentamentos de onde provêm os estudantes.

A realização do censo educacional das escolas dos assentamentos teve como objetivos: a) obter dados mais precisos para subsidiar a construção dos projetos político-pedagógicos das escolas dos assentamentos e; b) subsidiar os educandos na proposição de projetos de intervenção através dos estágios supervisionados.

A partir dos dados coletados, reflexões preliminares estão sendo feitas no âmbito dos componentes curriculares, algumas intervenções pontuais estão sendo desenvolvidas, principalmente no componente curricular Prática Pedagógica. O registro das referidas reflexões está sendo feito pelos próprios educandos em artigos.

No tocante a pesquisa com o objetivo de elaboração dos Trabalhos de Conclusão de Curso, a turma encontra-se (V semestre) na fase de conclusão dos projetos de pesquisa. Sob a orientação do componente curricular Pesquisa e Prática Pedagógica, o caminho até então percorrido foi:

- Estudo das visões das principais matrizes teóricas que norteiam a produção do conhecimento e a sua expressão na pesquisa e no modo de vida.

- O projeto de pesquisa: A problematização das questões vitais e necessárias ao coletivo, elaboração de perguntas científica e questões investigativas; os objetivos, o que diz a literatura acerca da nossa prática nos acampamentos e assentamentos; os procedimentos técnicos da pesquisa; e os tipos de pesquisa; as fontes, os instrumentos, a análise; os relatórios.

A organização do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento científico:

- A investigação da prática pedagógica - os pares dialéticos: objetivo - avaliação; forma-conteúdo; tempo-espço; professor-estudante - trabalho pedagógico;

- O balanço da produção do conhecimento sobre educação e MST: realidade e possibilidades (Programa da disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica, 2007).

Tomando como referências as indicações de Marx e Mao Tse Tung no tocante à necessidade do rigor na pesquisa, indispensável se faz levantar algumas constatações para o debate no Movimento, tomando por base a análise dos TCC's do primeiro curso Normal Médio realizado no MST BA. Crê-se que podem fornecer indicativos para que os demais cursos reflitam acerca dos trabalhos até então produzidos. Os trabalhos analisados, produtos dos cursos formais (tomamos como referência o curso Normal Médio do Estado da Bahia), apresentam muitas fragilidades. Estamos, talvez, chegando a falsificar a idéia de pesquisa. As indagações a seguir partem de constatações construídas a partir da leitura destes trabalhos:

- *A superficialidade* - As pesquisas encontram-se no nível da descrição e registros, faltando problematizações, estabelecimento de nexos, ligações com outros elementos que não estão ao alcance das aparências. Ou seja, os trabalhos ficam ao nível dos fenômenos, e não atingem a essência. Os elementos da realidade para além das aparências não estão presentes nos trabalhos, persistindo uma fragilidade de interpretação da realidade.

- *O pragmatismo* - Os trabalhos procuram dar respostas imediatas à problemática que está ao alcance do estudante. Assim procedendo, os educandos não pensam a partir de uma perspectiva mais ampla, a estratégia da organização. Daí uma indagação: como entender o cotidiano e sua imediaticidade enquanto categoria central da análise, sem submeter o processo de pesquisa ao nível do senso comum, da reprodução imediata da vida, enfraquecendo a vinculação da pesquisa com a luta mais geral empreendida para a transformação social?
- *Ausência de fundamentação filosófica* - Falta-nos o cultivo da postura filosófica: ao invés de dar respostas, fazer perguntas. A pesquisa nasce das perguntas e interrogações feitas sobre a realidade. O domínio do Método dialético requer o domínio da filosofia. A pesquisa que conhecemos ao longo de nossa educação escolar é a reprodução do saber ou a cópia das idéias. Não temos tradição na educação escolar de produção do conhecimento, mas apenas de reprodução. Estas marcas da educação escolar estão presentes nos trabalhos monográficos dos educandos, ou seja, fazer cópias não é produzir conhecimento.
- *Realização dos trabalhos por obrigação e não por convencimento da importância da pesquisa para a luta política* - É preciso qualificar os educandos para que eles façam pesquisa para além do trabalho monográfico. Isto requer, como aponta Paulo Freire, uma postura de interrogação frente à realidade. Ou seja, é preciso construir a convicção da necessidade da pesquisa para a luta pela emancipação, o que é diferente da obrigação imposta pelas universidades de exigência do TCC. Deste modo, a pesquisa precisa ser um atrativo para se completar os estudos, questionamentos e dúvidas levantados e/ou iniciados durante os cursos, fazendo desse ato um ato de prazer e não um sacrifício. Neste sentido, mais uma interrogação emerge: poder ser considerada pesquisa um trabalho de conclusão de curso (forçado e sob pressão) que, depois de concluído, é abandonado como se fosse algo inoportuno? Em que nível?

Considerações nada finais

Se os cursos não têm provocado a necessidade de pesquisar, eles permitem que os educandos, militantes do MST, se satisfaçam com as práticas, por vezes já desgastadas. Assim, a realidade não apresenta perspectivas de transformações.

É importante refletir e observar se no âmbito dos cursos formais, dentro de suas especificidades, está sendo fornecida a fundamentação teórica necessária para que os educandos subsidiem suas pesquisas. Nestes, encontram-se uma “salada” de teorias por falta de clareza teórica. Deste modo, apresenta-se como demanda imprescindível o estudo das matrizes teóricas. Afirmamos, radicalmente, que ou se estuda teoria ou não haverá pesquisa de qualidade.

Alguns elementos que precisamos refletir e decidir no campo da pesquisa nos cursos formais do MST:

1) Precisamos compreender e assumir que os cursos formais não podem dar conta de todas as áreas do conhecimento. Desta maneira, torna-se necessário priorizar as áreas do conhecimento para a realização das pesquisas para produção monográfica nos cursos. No nosso entendimento cada curso, embora não se limite apenas a sua área, deve ter um propósito a alcançar, não se pode pesquisar tudo. Por exemplo: como pesquisar *cooperação* somente com a introdução do ensino de Pedagogia? Pesquisar *produção* em cursos de Magistério?

2) Limitações quanto à opção pelo referencial dialético de pesquisa. Sabemos que a maioria dos nossos professores foi formada na perspectiva positivista e avançaram, no máximo, para a fenomenologia, tendo enormes dificuldades de materializar a pesquisa na perspectiva dialética. A nossa fundamentação nesse referencial é muito pequena. Portanto, ao optar pelo método dialético precisamos ter clareza que o nosso limite, tanto na fundamentação teórica quanto nas orientações aos educandos é ainda muito grande. Deste modo, é importante refletir: como optar pelo método dialético, visto que a maioria dos orientadores tem formação em uma vertente compreensiva, fenomenológica ou positivista?

Pensamos que as reflexões acima elencadas são algumas das questões importantes que as Coordenações Político-Pedagógicas (CPP's) necessitam discutir. Neste contexto, ressaltamos a urgência de se refletir acerca do papel político das CPP's como representantes do Movimento no âmbito dos Cursos formais e sua formação permanente para dar conta dos desafios que ora vão se apresentando na totalidade dos cursos.

As CPP's devem refletir permanentemente sobre a pesquisa no Movimento bem como nos cursos, ajudando os educandos a formular as questões/indagações sobre a realidade em movimento e contribuindo nas escolhas dos objetos de pesquisa. Devem também alertar para a fundamentação e os instrumentos, referências bibliográficas, bem como questionar as posturas contraditórias dos educandos.

Assim, o estudante-militante-pesquisador é um quadro em ação, pois ao mesmo tempo em que pesquisa, faz-se um pesquisador na perspectiva da transformação da realidade.

Por último, o momento precisa ser de reflexões acerca das contribuições que as pesquisas realizadas no âmbito dos cursos formais têm dado ao MST. Acreditamos que mais uma pesquisa pode responder a esta pergunta que, com certeza, se desdobrarão em outras tantas indagações.

Referências Bibliográficas

MARX, Karl, *O capital: critica da economia política, Livro I*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org) *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1999.

TSE TUNG, Mao. *Obras escolhidas*, tomo III. São Paulo: Alfa Omega. 1979.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez, 1996.

A PESQUISA NOS CURSOS DE AGROECOLOGIA E NAS ESCOLAS E CENTROS DE FORMAÇÃO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO NO PARANÁ¹⁴

NILCINEY TONÁ¹⁵

1. Comentários Iniciais

Neste texto procura-se trazer, ainda que de forma muito breve, o acúmulo pedagógico obtido a partir das experiências concretas das Escolas e Centros de Formação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e Via Campesina (VC) no estado do Paraná. Apontam-se também alguns elementos que valem a pena ser compartilhados e alguns aprendizados conquistados no movimento de construção dos nossos cursos e escolas, apesar da diversidade de trajetórias e realidades de cada espaço. Aliás, em outro momento pode-se pensar numa reflexão a respeito da experiência de cada Escola.

Os diferentes cursos de agroecologia desenvolvidos no Paraná são complexos, assumem uma proposta pedagógica baseada nos princípios do MST e no acúmulo pedagógico de outros cursos, sobretudo do Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC). Não se entrará em descrições mais detalhadas do conjunto dos cursos e escolas, mas na forma como a pesquisa se apresenta nesses processos/espacos. Como este tema ainda é bastante amplo, faz-se o esforço de destacar alguns aspectos importantes de como se tem tratado a questão da pesquisa nas nossas práticas formativas.

Para isto, apresentam-se algumas informações sobre os Centros de Formação e Escolas dos movimentos sociais no estado; a seguir discute-se a pesquisa nas escolas e cursos, acompanhando de modo aproximado uma seqüência cronológica e buscando articulá-la com o desenvolvimento dos próprios cursos e escolas, chegando até a conformação atual; por último, são apresentadas algumas lições e reflexões acumuladas durante o processo. Tem-se clareza dos limites deste texto, cujo objetivo principal é compartilhar as experiências acima apontadas e as aprendizagens de seu caminho.

¹⁴ Este texto foi elaborado a partir da apresentação sobre a “Rede de Centros do Paraná” no II Seminário Nacional “O MST e a Pesquisa – Pesquisa e Educação Científica nas Escolas e Cursos Formais do MST”, realizado na Escola Nacional Florestan Fernandes, de 14 a 17 de março de 2007.

¹⁵ Engenheiro Agrônomo, militante do Setor de Produção, Cooperação e Meio Ambiente do MST-PR.

2. Sobre a “Rede” de Centros de Formação e Escolas dos Movimentos Sociais no Paraná

Os cursos se desenvolvem nos Centros de Formação e Escolas dos movimentos sociais, distribuídos em diferentes regiões do estado. Não se constitui propriamente numa rede, mas há articulação, com trocas de experiências e alguns encaminhamentos comuns, além de debates que estabelecem certa unidade. Mas cada espaço tem sua particularidade, sua dinâmica e sua autonomia, vinculadas às estratégias do MST E VC. A seguir alguns dados básicos sobre esses espaços.

CEAGRO – Centro de Desenvolvimento Sustentável e Capacitação em Agroecologia

Centro de Formação criado em 1993 para o Curso Prolongado, realizado ainda em barracos de lona preta. A partir daí vai se constituindo como espaço para uma série de atividades. Desde 1998 inicia a discussão da matriz tecnológica e, a partir de 2003 começam cursos de Agroecologia.

Localiza-se no município de Cantagalo, com abrangência na Região Centro do Paraná – região com a maior concentração de famílias assentadas no estado. É também espaço de atividades nacionais.

Escola José Gomes da Silva (EJGS)/Instituto técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITEPA)

Era um espaço de realização de cursos não formais. Em 2000 cria-se o Instituto na perspectiva de ser uma referência em pesquisas de Agroecologia nas áreas da Reforma Agrária e para a realização de cursos. Localizado no município de São Miguel do Iguazu, tem abrangência estadual. No caso do curso de agroecologia envolve mais as regiões oeste e sudoeste do estado. É espaço também de atividades nacionais e internacionais (proximidade com a tríplice fronteira Brasil-Paraguai-Argentina).

Escola Milton Santos (EMS)

Criada em 2002 em área cedida pela Prefeitura Municipal de Maringá, esta escola tem por objetivos a formação de técnicos militantes para desenvolver a agroecologia. Devido à proximidade com a realidade urbana, também busca fazer a propaganda da Reforma Agrária. Única de nossas escolas que não se localiza em área de assentamento. Tem abrangência estadual, envolvendo nos cursos de Agroecologia principalmente as regiões norte e noroeste do estado.

Escola Latino Americana de Agroecologia (ELAA)

Criada a partir de um acordo feito entre Via Campesina, Governo da Venezuela e Governo do Paraná. Desde 2005 desenvolve o curso de Graduação em Tecnologia

em Agroecologia (primeira turma). Localiza-se no município da Lapa. Constitui-se enquanto espaço da Via Campesina, com abrangência nacional e internacional.

Importante ressaltar que nenhuma destas escolas está legalizada enquanto escola, sendo assim denominadas porque fazem escolarização com os cursos formais, mas todos eles em parceria com a Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná (ET-UFPR), que certifica os cursos e contribui na sua construção.

3. Breve histórico dos cursos e da pesquisa nesse movimento – lições na caminhada

A definição do MST de desenvolver a Agroecologia como uma nova matriz tecnológica para os assentamentos, a partir de 2000, impulsionou os cursos enquanto instrumentos de preparar militantes para esta tarefa (prioritariamente), com intuito também de não depender de assistência técnica oficial ou de técnicos “de fora”, conveniados. O Objetivo era formar pessoas com uma nova postura em relação às famílias, de confiança dos movimentos sociais e neles “enraizados”. Os cursos, por sua vez, impulsionaram as atividades que tínhamos nas escolas e no próprio surgimento de outras.

O primeiro curso não formal, o primeiro “Prolongado em Agroecologia” iniciou-se na Escola José Gomes da Silva em 2001, com duração de 60 dias. Desde aí, mesmo com o pouco que se conhecia de Agroecologia, a preocupação com a pesquisa esteve presente, pelo menos na intenção de que não fosse um aspecto “acessório” nos cursos, mas algo fundamental, sobretudo pelos três motivos apontados a seguir.

- a) Primeiramente, pelo princípio de que é necessário compreender a realidade para transformá-la;
- b) De modo particular porque a Agroecologia é algo novo para o MST, que merece ser pensada em sua estratégia, seus limites e possibilidades;
- c) Agroecologia não se faz simplesmente com a aplicação “mecânica” de conjunto de técnicas, de pacotes prontos (como a agricultura convencional); ela exige o conhecimento de princípios e de técnicas, mas que terão aplicações e conseqüências diferentes para ambientes diferentes e os correspondentes modos de organização da existência humana nesses ambientes. Isto é, a agroecologia exige conhecer a dinâmica da natureza – que varia de acordo com o tipo de solo, vegetação, clima, relevo etc. – e saber como manejá-los para produzir. Exige, portanto, conhecer a realidade e ser sujeito de sua transformação.

Aquele curso seria um ensaio metodológico para os cursos técnicos de nível pós-médio em agroecologia que o MST discutia no Paraná, enquanto necessidade de autonomia nos nossos assentamentos e construção orgânica da Organização. O local (EJGS/Itepa) estava definido para ser referência para desenvolvimento e irradiação de experiências que apontem para uma nova matriz tecnológica nos assentamento. Mas, concretamente, não havia nenhuma experiência agroecológica que já estivesse sendo

desenvolvida naquele centro e, portanto, apresentou-se uma contradição entre a proposta do curso e a realidade concreta, que necessitava ser superada.

a) Unidades de Produção Agroecológicas (UPAs)

Aqui surge um *primeiro elemento relacionado à pesquisa*, para responder as *necessidades da escola* (construção da agroecologia): organizam-se as Unidades de Produção Agroecológicas (UPAs). Essas unidades (por exemplo, horta, tratamento de lixo, adubação verde etc.) são desenvolvidas para contribuir no avanço dos grandes objetivos do curso. Portanto, elas consistiriam no esforço teórico e prático de pensar a transição para a agroecologia a partir de algumas atividades específicas, na EJGS/ Itepa, nas condições que lá se encontravam, apontando os limites e as possibilidades.

A partir daquele “prolongado” foi construída a parceria com a ET-UFPR para realização de cursos formais. Com as primeiras turmas desses cursos (Técnico em Agropecuária com Ênfase em Agroecologia), que se iniciam entre 2002 e 2003 na EMS e CEAGRO, assumem-se as Unidades como instrumentos metodológicos, de responsabilidade das coordenações pedagógicas dos cursos.

Os principais objetivos das UPAs:

1. Propiciar a interação entre prática e teoria, a partir da aplicação dos conhecimentos de agroecologia pelos educandos em situações concretas, reais, e que tenham relevância prática (aprender a fazer e/ou garantir atividades essenciais, como alimentação), econômica (produção para mercado e/ou sustento familiar), de experimentação (pesquisar, validar conhecimentos, conhecer aspectos de uma realidade) e ambiental (práticas e processos que garantam condições para o desenvolvimento da proposta agroecológica e a preservação/conservação ambiental).
2. Colocar aos educandos situações que exijam esforço teórico e prático de resolução de problemas e desafios reais, mediadas por planejamento e análise sistematizada do processo produtivo.
3. Motivar para o estudo, à formulação teórica e prática e à construção de alternativas reais, onde o grande desafio dos educandos é a mudança do modelo tecnológico e os passos necessários para empreendê-la. Para a motivação, os educandos devem ser sujeitos do processo.
4. Permitir aos educandos a aprendizagem do método de abordagem e planejamento do trabalho técnico. É uma tarefa que poderão realizar cotidianamente na organização dos assentamentos, percebendo e explorando as contradições e limites encontrados, buscando a partir deles desenvolver formas de ação para sua superação.

Alguns procedimentos também foram desenvolvidos: registro em caderno próprio, avaliação e planejamento periódicos, tempo específico reservado para esta atividade.

Quando a EJGS/Itepa iniciou a primeira turma do curso Técnico em Agroecologia Integrado ao Ensino Médio, assumiu as unidades (UPAs), porém com outra denominação (Campos de Investigação e Produção Agroecológicas - CIPAs). Os objetivos e procedimentos foram bastante semelhantes às UPAs. Muitas dificuldades foram enfrentadas na construção desta ferramenta metodológica, que passou por diversos momentos/configurações, conforme as condições objetivas dos Centros/Escolas e dos Cursos.

Situação A: Inicialmente, as UPAs eram configuradas como parte de atividades de determinado setor de trabalho (na maioria os setores ligados à produção, mas não somente), e os educandos eram desafiados a planejar aquela atividade (por exemplo, produção de suínos alternativa), investigar, realizar práticas produtivas necessariamente ligadas à agroecologia. Isto encontrou uma série de dificuldades, como a falta de experiência e conhecimento dos educandos para planejar e executar, resistência dos responsáveis dos setores (que eram trabalhadores permanentes dos Centros/Escolas) em relação às propostas dos educandos e a agroecologia, além de não haver um planejamento estratégico dos Centros/Escolas que se desdobrasse em planejamentos estratégicos dos setores. O desafio proposto estava além das condições dos cursos e escolas.

Situação B: Tendo em vista todas estas dificuldades, julgou-se que havia a necessidade de reduzir o âmbito do desafio proposto e focar atividades mais pontuais, que os educandos tivessem mais condições de realizar, sem barrar nos limites da organização do trabalho do centro. As unidades passaram a ter o caráter principal de realizar investigações em agroecologia que, dependendo dos resultados alcançados, seriam incorporados na dinâmica produtiva dos Centros/Escolas.

Avaliou-se, posteriormente, que o foco foi por demais reduzido, perdendo-se a possibilidade de oferecer resultados objetivos na produção necessária à manutenção das atividades. Concluiu-se que a investigação deveria ser parte do processo vivenciado nos espaços, buscando basicamente superar os limites que o processo produtivo apresentasse. Ao se reduzir aos pequenos ensaios, limita-se a pesquisa, nega-se a perspectiva de totalidade. Além disso, os Centros/Escolas não são instituições de pesquisa, muito menos propõem que educandos estejam formados estritamente para ela.

Outra consequência desse processo foi o fato de os educandos assumirem apenas o trabalho nas unidades, priorizando a investigação e as observações (por exemplo, de um Sistema Agroflorestal), e não o trabalho nos setores das escolas – na produção nas lavouras, por exemplo.

Desse conjunto de experiências – que se entrelaçam – temos atualmente os seguintes desdobramentos sobre as UPAs e alguns aprendizados:

- EMS e EJGS têm desafiado os educandos a estruturar os setores das escolas, e os ensaios devem ser incorporados a eles. No momento não há unidades com tempo específico para elas.

- ELAA também assume as unidades, e ainda as mantém principalmente para pesquisa (com a denominação de Unidades Camponesas Agroecológicas – UCAs), até porque os setores estão em estruturação inicial.
- CEAGRO avançou para que as UPAs voltem novamente a ter uma conformação semelhante aos setores do Centro (*situação C*). Esta é a última conformação, assumida por este Centro e realizada a partir da segunda turma (Turma Chico Mendes), que vai desfazendo a contradição que havia entre setores e UPAs, aproximando-as cada vez mais, de forma que possam tornar-se a mesma coisa ao longo do tempo.

Isto só é possível devido ao amadurecimento do projeto estratégico do CEAGRO, ao apoio de assessores com bastante acúmulo de conhecimento e experiência em agroecologia e a participação dos educandos, inclusive como responsáveis dos setores e/ou UPAs no Centro.

Na medida em que se “consolida” a organicidade das escolas, em que se organizam setores, definem-se melhor as tarefas, a pesquisa pode ser incorporada no cotidiano (tempo escola); assim, há mais possibilidade de desenvolver com educandos/as esta dimensão.

Onde não está madura esta condição, há o risco de os educandos assumirem apenas unidades (e não os setores) ou transformar todo trabalho/produção em atividade experimental – o que comprometeria o trabalho socialmente útil de sobrevivência do coletivo e das escolas. Se a pesquisa para qualificar o que se faz exige tempo, a tal ponto que pode comprometer o trabalho, mesmo na condição que se encontra, esta situação cria a necessidade em escolher entre um ou outro – daí, obviamente, sobressai a escolha pelo imediato.

Se não há uma espécie de programa de pesquisa pensado em cada local, a qualificação do que se inicia fica limitada e não há acúmulo, as experiências tornam-se mais pontuais e pessoais e correm sério risco de serem perdidas quando se ausentam da escola as pessoas que as conduziram.

b) A Pesquisa perpassando Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC)

Ao se iniciarem os cursos formais, em regime de alternância, surge o *segundo elemento relacionado à pesquisa*, o desafio da *pesquisa na/com a base*, e a elaboração dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). Ou seja, o desafio de *que a pesquisa perpasse Tempo Escola e Tempo Comunidade*, novamente enquanto questão teórico-prática.

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é o estímulo desse processo, na forma de Projeto de Inserção (PI). Este termo foi usado para designar que não se trata de escrever um trabalho no final dos cursos, mas ter o caráter processual, de elaboração e prática no decorrer do processo formativo. Ao mesmo tempo, o Projeto de Inserção pretende ser um instrumento de inserção nos movimentos sociais, definindo essa elaboração e ação

conjuntamente nas instâncias dos movimentos a partir de suas necessidades concretas. Desse modo, contribui para conhecer melhor a realidade das próprias regiões/brigadas/assentamentos de origem, sendo uma atividade entendida também como parte da tarefa do sujeito enquanto militante-técnico.

O Projeto de Inserção foi desenvolvido com as duas primeiras turmas (do Curso Técnico em Agropecuária com Ênfase em Agroecologia) no CEAGRO e Escola Milton Santos. Teve-se como referência a publicação “O MST e a Pesquisa”, e o resultado escrito seria na forma de monografia, semelhante à experiência do IEJC (basicamente os mesmos passos). Percebeu-se, já aí, que os cursos de agroecologia, nas condições das escolas no Paraná tinham diversas particularidades que o material não dava conta. A disciplina de Introdução à Metodologia Científica deveria dar conta de orientar esse processo de elaboração, e basicamente ela era reduzida a isto.

Com esse processo, percebemos alguns limites. Era um primeiro exercício de pesquisa por parte dos educandos e havia grande dificuldade na elaboração teórica, na organização das idéias e na escrita; os temas eram muito pontuais e diversos, em geral sobre questões não estratégicas no manejo dos sistemas de produção das famílias, descolados; faltava conhecimento e grande dificuldade em lidar com a teoria; orientação era extremamente precária.

A Turma Chico Mendes (turma 2) do CEAGRO iniciou com outra perspectiva. Ela faz parte do Programa do Leite Sul (para produção de leite a base de pasto pelos movimentos da Via nos estados do Sul do país), com ênfase na produção animal agroecológica, com metas bem definidas.

Por conseguinte, mudou o caráter do TCC, passando a ser um Projeto de implantação da produção animal (através do Pastoreio Racional Voisin) com cinco famílias para cada educando/a. O desafio colocado era planejar, fazer e registrar todo esse processo.

Enquanto avançamos em relação aos Projetos de Inserção, percebemos que o desafio prático foi melhor orientado, e assim a maioria conseguiu implementar experiências práticas. O foco ficou mais claro. Quanto aos principais limites, percebeu-se que educandos/as não conseguiram ligar o planejamento técnico da implantação da produção animal com a totalidade nos lotes/unidades familiares camponesas; faltou fundamentação teórica para compreender as diferentes realidades das ações concretas; trabalhos não trouxeram os registros das experiências interessantes e descobertas da prática, inovações, adaptações, etc (grande riqueza do processo).

Desse conjunto de experiências, que se entrelaçam, temos hoje diferentes experiências em andamento (relação Tempo Escola e Tempo Comunidade e os TCCs). Mais recentemente, quando se constituiu a Escola Latino-Americana de Agroecologia, utilizou-se a contribuição do “Diálogo de Saberes”, sendo este um método que pretende colocar em prática, com famílias camponesas, os conhecimentos escolares e técnicos mais sistematizados, dito “científicos”. Esta experiência também busca avançar

na construção de uma base teórica que contribua para que se cometam menos erros nesse processo, através de uma postura não arrogante da ação técnica, reconhecendo o conhecimento dos sujeitos do campo (saber popular), testados pela observação ao longo de extensos períodos.

Nos cursos, faz-se um exercício orientado do Diálogo durante cada Tempo Escola, colocando-se o desafio para cada educando(a) realizá-lo, com cinco famílias, durante o Tempo Comunidade. Educandos e educandas são desafiados(as) a terem procedimentos mais claros de leitura da realidade.

O primeiro momento dessa caminhada visa conhecer a história de vida e relações na família, além da produção e manejo do agroecossistema, através de um itinerário técnico, mapa da biodiversidade e levantamento de dados agronômicos e econômicos dos subsistemas, instrumentos estes que fornecem dados de infra-estrutura, paisagem, biodiversidade, organização e necessidade de trabalho e distribuição ao longo do ano (forma de diagnóstico participativo). A partir desse olhar discute-se a possibilidade de introdução de novas práticas, arranjos no sistema, reorganização do trabalho... A cada etapa subsequente se procura problematizar sobre o que a família percebe de si e do agroecossistema ou paisagem, buscando conhecer mais detalhes.

Durante as diversas visitas, os educandos/as identificam com as famílias os limites para o desenvolvimento da agroecologia e vão propondo, a partir daí, introduzir novos elementos, muitas vezes através de experimentações (considerando a lógica das famílias, partindo dos mais simples podendo até chegar a propostas de ensaios controlados); é construído um referencial de manejo do conjunto das atividades do agroecossistema.

A cada etapa do exercício orientado os educandos elaboram relatórios, objetos de discussão no Tempo Escola. Há uma unidade didática (“disciplina”) que orienta esse processo – Desenho e Manejo da Paisagem ou Diagnóstico e Desenho de Agroecossistemas – com possibilidade de vir a ser o fio condutor dos cursos, articulando os conteúdos de outras unidades didáticas a partir da prática.

As Escolas dos movimentos sociais e a parceira ET-UFPR têm discutido (e esse processo já começou na prática) a possibilidade de experimentar transformar o TCC em uma sistematização desse processo teórico-prático, cujo objetivo é propor o manejo dos agroecossistemas (mesmo que não aprofunde nas técnicas produtivas de cada linha específica). O trabalho pode vir a dialogar com as famílias sobre os limites, possibilidades e potencialidades, contribuindo para orientar um processo de desenvolvimento da agroecologia, mas cuja decisão de implementação caberá a elas.

A disciplina de Introdução à Metodologia Científica dá suporte e aprofunda outras questões, desde concepção de ciência e métodos científicos, os exercícios de elaboração teórica, aspectos técnicos da escrita e conhecer procedimentos básicos da experimentação agrônoma.

Esta proposta de transformar o Diálogo de Saberes na base da elaboração do TCC está ainda em construção, sendo experimentada na ELAA e nas duas turmas da EMS, além de ser uma das possibilidades de TCC da turma da EJGS.

No CEAGRO há algumas particularidades neste processo de interação que vale a pena destacar: o primeiro momento busca definir o local da leitura da realidade (micro e relação com o macro); a partir do segundo momento com as famílias a postura é mais propositiva e o desafio já é de iniciar atividades práticas tendo em vista a Agroecologia; é importante construir o “desenho do agroecossistema”, preocupando-se com a totalidade e tendo cuidado com as atividades produtivas definidas como estratégicas regionalmente; o desafio é construir com as cinco famílias um grupo de pesquisa, onde atuem juntos educandos e camponeses; os educandos trazem a problemática para o Tempo Escola e criam grupos de discussão. Neste caso, pesquisa é interação entre teoria e prática, enquanto prática coletiva, não acadêmica e individual. Ainda neste espaço, educandos e educandas assumiram também a Unidade Regional de Pesquisa (URP)¹⁶.

Essas elaborações se constituirão em projetos de pesquisa produzidos pelos educandos(as), vinculando essas experiências com a teoria, traçando objetivos e justificativas. A cada etapa este é retomado, sendo reelaborado a partir das atividades práticas e investigações empreendidas. Como resultado final, mais que um bom projeto/plano, interessa a atividade concreta (pois é ela que possibilita todo processo).

Neste caso, o componente de Metodologia Científica e os conteúdos que tratam do método de trabalho de base são suportes para este processo de interação e elaboração dela resultante.

Ressaltaram-se as duas principais formas em que a pesquisa se apresenta nos cursos de agroecologia e escolas dos movimentos sociais no Paraná. Vale registrar que não são as únicas. Verifica-se a pesquisa presente nas aulas, nos pequenos ensaios, sistematizações sobre diferentes aspectos do processo educativo etc. Contudo, na maioria das vezes não são iniciativas planejadas enquanto parte das estratégias pedagógicas dos cursos e escolas.

4. Outras reflexões e algumas questões e desafios a enfrentar

Há ainda algumas reflexões, no sentido de lições e aprendizados que emergem dessas experiências, além de desafios e questões que estão postas para avançar no que se refere à pesquisa nos cursos e escolas dos movimentos sociais do Paraná, apenas apontados a seguir.

¹⁶ A URP é uma unidade da Rede de Pesquisa dos Movimentos Sociais, tem por objetivo a realização de atividades de pesquisa e experimentação em vista do desenvolvimento científico e tecnológico da produção camponesa da região. Pretende-se que as atividades dos cursos (tanto TE quanto TC) na área de produção agroecológica atuem de forma articulada com a URP - CEAGRO. Os(as) educandos(as) integram-se ao esforço de pesquisa, participando da concepção e condução de experimentos com o objetivo de incorporarem novos conhecimentos como parte de seu que fazer como técnicos em agroecologia.

- a) É importante olhar a totalidade dos cursos e escolas para perceber os tempos e espaços privilegiados da pesquisa. Esta deve ser parte das estratégias pedagógicas, não apenas acessória.
- b) Ao pensar a pesquisa, considerar as condições necessárias: elaboração de procedimentos, orientação e acompanhamento, continuidade...
- c) O dinamismo do próprio movimento social impõe diversas mudanças no modo de organizar as atividades teórico-práticas, provocando diferentes formas de tratar a pesquisa e fazendo avançar sua proposta, tendo em vista a criação do novo e a superação do velho.
- d) Desafio de pesquisar e agir na particularidade (sobre a agroecologia, por exemplo), sem perder de vista a totalidade, o que é estratégico para os movimentos sociais etc.
- e) O tempo de elaboração e planejamento de uma atividade geralmente não coincide com o tempo da implementação de sua proposta, portanto, isto é um desafio dos TCC, sendo necessário conhecer o limite de suas proposições.
- f) De acordo com objetivos e área dos cursos, procedimentos das ciências humanas não respondem, por outro lado a ciência cartesiana nos leva a equívocos e é insuficiente. Permanece para nós a questão: como deve ser, então, a pesquisa em Agroecologia?

O SENTIDO DA PESQUISA NO MST

CÉLIA REGINA VENDRAMINI¹⁷

Este texto tem como ponto de partida os debates ocorridos no II Seminário Nacional “O MST e a Pesquisa”, numa tentativa de problematização da amostra de práticas e reflexões em torno do trabalho com pesquisa nos cursos e escolas vinculados ao MST. No painel, foram apresentadas quatro experiências: da Rede Centros de Formação do Paraná; dos cursos desenvolvidos no Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária - ITERRA; do curso Teorias Sociais e Produção do Conhecimento em parceria com a UFRJ e dos Cursos de Magistério e Pedagogia da Terra do MST e UNEB da Bahia.

Considero que a riqueza maior do seminário foi o relato das experiências, que expressam a prática social do MST, um movimento que contesta e ao mesmo tempo propõe. É pelas experiências que vemos a materialização dos ideais, as possibilidades concretas de realização de projetos, e nestas também são revelados os obstáculos e os desafios a serem enfrentados.

Aqui recorremos ao historiador inglês E. P. Thompson¹⁸, quando diz que “a experiência não espera discretamente, fora de seus gabinetes, o momento em que o discurso da demonstração convocará a sua presença. A experiência entra sem bater à porta...” (1981, p. 17). Pela experiência, os homens se tornam sujeitos, experimentam situações e relações de produção. Mais do que isso, a experiência impõe necessariamente o pensamento e a reflexão.

Neste sentido, penso que a experiência tem que se apresentar aqui como o ponto de partida e o ponto de chegada, mediada pelo debate teórico. Assim, procuro problematizar sobre quatro elementos presentes no debate do seminário: o que é a pesquisa; o que pesquisar; pra que pesquisar; e quem pode / deve pesquisar.

¹⁷ Professora no Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

¹⁸ *A miséria da teoria: ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

1. O que é a pesquisa?

A pesquisa foi aqui apresentada em dois sentidos / dimensões: como estratégia pedagógica e como pesquisa científica.

A pesquisa como estratégia pedagógica é uma forma de questionamento ao ensino convencional/tradicional, centrado na mera transmissão de conhecimentos. O uso da pesquisa no contexto escolar/educacional implica apostar na aprendizagem, na busca pelo conhecimento, na criação.

Se por um lado, esta estratégia contribui para um processo de aprendizagem criadora, por outro lado, tem aparecido em documentos dos organismos internacionais para a formação de professores, com o foco nos alunos e na sua auto-aprendizagem, simbolizado no lema “aprender a aprender”, em que todos aprendem pela prática, uns com os outros e “constroem” o conhecimento, ou melhor, o pseudo-conhecimento. Tal orientação pode esvaziar o conteúdo da escola e do papel do professor enquanto profissional.

O segundo sentido atribuído à pesquisa refere-se à pesquisa científica. Esta requer método, metodologia, rigor de análise, pressupõe a relação entre a realidade e o pensamento, a teoria. É uma forma elaborada e sistematizada de compreensão e análise da realidade social, que deve estar presente nos processos formativos. Por meio da pesquisa, cria-se a possibilidade de uma formação mais rigorosa, crítica e questionadora. Para isso, requer tempo, disposição dos envolvidos, intencionalidade pedagógica e condições materiais para o seu desenvolvimento.

2. O que pesquisar?

Observamos que o Movimento dos Sem Terra tem ampliado suas ações, alianças e formas de luta e intervenção social, tem criado uma demanda importante e complexa de formação nos assentamentos e acampamentos e tem aberto diversas frentes em termos de formação e escolarização. Tal situação impõe um conjunto de temas-problemas de pesquisa. Diante disso, devemos ter uma agenda de pesquisa?

Em primeiro lugar, consideramos que não há como limitar ou controlar o conhecimento, ele acompanha a dinâmica, o movimento da vida, os problemas que se apresentam no cotidiano, numa sociedade cada vez mais complexa.

Em segundo lugar, avaliamos que a orientação ou eixo da pesquisa no MST deve ser o método ou a concepção que é base comum para o desenvolvimento das pesquisas. É o que une ou articula o conjunto das problemáticas sociais que se apresentam para pesquisa. Podemos tomar como exemplo a experiência aqui relatada do curso Teorias Sociais e Produção do Conhecimento coordenado pela UFRJ que tem um fio condutor claramente apresentado, o Materialismo Histórico Dialético.

Isso significa considerar o conteúdo comum das investigações, que é a própria vida humana, as relações sociais, que podem se apresentar de diversas formas. Como

apreender as relações sociais teoricamente? Não o poderia ser por meio de categorias estáticas, pelo fato da realidade estar em constante movimento, sendo este por si só contraditório.

Para Marx, ao produzir as relações sociais em conformidade com a sua produtividade material, os homens produzem também as idéias, as categorias, isto é, as expressões abstratas dessas mesmas relações sociais. “Assim, as categorias são tão pouco eternas quanto as relações que exprimem. São produtos históricos e transitórios”.

A pesquisa pode ser pequena, despreziosa, singular, mas é expressão da totalidade. Para ser revolucionário, não precisa necessariamente pesquisar a consciência de classe, as cooperativas, o caráter revolucionário dos movimentos sociais, o imperialismo, o capitalismo... Pode-se e deve-se pesquisar a escola, a avaliação, a organização do trabalho pedagógico, a alfabetização, a relação professor e aluno, como expressões singulares de uma totalidade social mais ampla.

Não há tema de maior ou menor importância. O que vai fazer diferença não é o tema em si, mas a forma de se aproximar da realidade, de questioná-la e, especialmente, o projeto que temos como perspectiva, o que queremos alcançar, o que nos move a pesquisar. Para isso há necessidade de assumir uma opção teórica, que tem como base uma concepção de mundo, como foi assinalado nas exposições sobre o Iterra e os cursos formais da Bahia.

3. Pra que pesquisar?

Neste seminário ficou bastante claro que a pesquisa implica em leitura da realidade, em intervenção, em denúncia e deve ser também instrumento de luta. Para isso, ela deve possibilitar a superação da aparência para alcançar a essência do fenômeno social.

Para isso, não basta sensibilidade para o social, para o pobre, para o negro e o velho. É preciso uma direção, um método de aproximação da realidade que permita alcançar as verdadeiras causas e conseqüências da pobreza, da intolerância ao negro, ao pobre e ao velho, que possibilitem visualizar dialeticamente as formas de superação desses fenômenos aparentes que escondem a perversa exploração de uma classe sobre outra. Uma classe que tem cor, raça, sexo, endereço, filhos, escolaridade. Portanto, ela não é abstrata, é real.

A pesquisa deve buscar respostas teóricas e práticas para os problemas da vida. Como?

a) Pelos relatos dos cursos socializados neste seminário, observamos que já vem sendo desenvolvida uma prática de pesquisa-ação, de uma pesquisa que se propõe a estudar, a problematizar a realidade e, ao mesmo tempo, a intervir na realidade. Isso foi observado, por exemplo, por meio do Diálogo de Saberes, dos Centros de Formação do Paraná; por meio da vinculação da pesquisa ao “Tempo Comunidade”, no curso de Pedagogia da Terra da Bahia; no desafio do ITERRA de vincular a pesquisa com

os problemas locais e regionais, onde os alunos ou a escola estão inseridos. Portanto, me parece que a pesquisa-ação já é uma prática e ao meu modo de ver ela tem que ser potencializada, qualificada, porque ela permite interrogar, sistematizar teoricamente e intervir na realidade.

b) A pesquisa precisa nortear todo o curso, não pode aparecer só no Trabalho de Conclusão de Curso - TCC. Para isso, os cursos têm que garantir espaços, desde o seu início, para a elaboração de diagnósticos da realidade e de suas categorias de análise, para pensar o método e as metodologias (não como conjunto de regras).

O debate deste seminário se encaminhou para uma possível opção pelo Materialismo Histórico Dialético, já presente na direção de experiências de formação aqui apresentadas. Se esta for a opção, tem-se que garantir uma formação e professores que trabalhem nesta perspectiva. Não basta a opção.

Sobre os problemas crônicos dos alunos para ler, interpretar, escrever, identificados nos cursos, os quais estão presentes em todas as escolas, não há outra forma de buscar resolvê-los que não seja pelo exercício sistemático da leitura e da escrita. A pesquisa séria, rigorosa impõe esse exercício. Lembro aqui de Humberto Eco, quando diz que na produção intelectual, 5% é inspiração e 95% é trabalho, exercício, estudo, escrita. Não podemos esperar pela inspiração ou pelas idéias geniais, ou por uma lâmpada que irá acender e nos iluminar. A criação é fruto de muito esforço de estudo e interpretação.

Pode-se buscar apoio importante na arte, no teatro e na literatura, para provocar a expressão, a exposição e a criação por meio de diferentes linguagens. Devemos pensar nestes problemas já no início da formação/escolarização das crianças nos assentamentos e acampamentos, com o estímulo à leitura e ao uso e abuso da imaginação.

Ainda com relação ao TCC, consideramos que este não precisa necessariamente se apresentar na forma de uma monografia, podem ser programadas outras formas de síntese e apresentação de um trabalho, por meio de vídeo, documentário, artigo, projeto pedagógico, proposta de intervenção social, produtiva ou educacional.

4. Quem pode/deve pesquisar?

O MST ousa ao incluir o TCC nos cursos de nível médio. E faz muito bem. Não considero que esta seja uma exigência incompatível com os jovens que estudam neste nível de ensino. A função da escola é provocar, é lançar as bases e criar condições para que os educandos se superem, para que ultrapassem o senso comum, para que se desafiem constantemente.

Paralelamente, é necessário criar as condições para o exercício da pesquisa, em termos de suporte material (livros, equipamentos, laboratórios), de orientação teórica e metodológica, e de tempo disponível. A pesquisa mais rigorosa e séria exige tempo para a leitura, o encadeamento de idéias, a observação da realidade, a análise e a sistematização. Portanto, ela segue em direção contrária às tendências para as respostas

rápidas e imediatas aos problemas sociais, permanecendo no reino da aparência dos fenômenos.

Cabe chamar a atenção novamente à experiência do curso da UFRJ aqui apresentado, na orientação e acompanhamento dos trabalhos produzidos pelos educandos em diferentes níveis de desenvolvimento e elaboração, considerando o ponto de partida de cada um e o que conseguiu avançar.

Por fim, gostaria de refletir sobre o papel do conhecimento. Vivemos numa sociedade cada vez mais complexa e difícil de ser compreendida em sua totalidade, além de ser constantemente falseada. Há um conjunto poderoso de mecanismos de interiorização de idéias, de padrões de comportamento, de valores, que nos impedem de alcançar a essência dos problemas sociais e que nos mantém alienados, alienação esta gerada no trabalho sob o capital. Neste contexto, o conhecimento que requeremos é aquele que nos ajude a desmascarar esta situação, que conduza à desalienação e que nos aproxime o máximo possível da realidade social.

Não fazemos coro com os que proclamam a “sociedade do conhecimento” que falseia a verdadeira sociedade que vivemos, a sociedade do capital, que se mantém sobre a exploração e alienação do trabalho humano, com o suporte da ciência e da tecnologia.

Como afirmaram Marx e Engels na *Ideologia Alemã*: “Os filósofos se limitaram a *interpretar* o mundo de diferentes maneiras; o que importa é *transformá-lo*.” Neste sentido, a pesquisa deve ajudar a apontar soluções para os problemas sociais, a identificar o que de novo está sendo construído pelo movimento social na direção da emancipação social.

ELEMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM PROGRAMA DE PESQUISA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO

PEDRO IVAN CHRISTÓFFOLI¹⁹

Introdução

O presente texto foi elaborado a partir da apresentação oral realizada durante o II Seminário Nacional “O MST e a Pesquisa”, promovido pelo ITERRA e sediado na Escola Nacional Florestan Fernandes - ENFF. Ele se insere no campo das provocações iniciais, onde se busca estimular os companheiros para que se somem ao debate. Tem, pois, um sentido de convite, de chamamento à reflexão coletiva e ao debate em torno do tema da Pesquisa no Movimento Social.

Ainda que o texto tenha surgido a partir das referências do seminário, sofreu alterações e emendas com base nas reflexões posteriores ao seminário propiciadas pelo distanciamento temporal e pelas reações à fala e ao texto inicial. O texto é apresentado de forma ainda pontuada, refletindo sua origem numa exposição oral, mas também manifestando o fato de o mesmo necessitar um maior aprofundamento e uma continuidade da reflexão, agora muito mais coletiva do que individual, visto que a provocação já está colocada para o conjunto do movimento.

1. Concepção de pesquisa e de produção do conhecimento

O conhecimento deve servir para avançar a compreensão da realidade, para fomentar a luta em vista da transformação da realidade, nos dar mais ferramentas na luta social. A pesquisa já vem sendo adotada nos cursos formais dos Movimentos Sociais do Campo – os cursos visam formar militantes para a luta social. No entanto, devemos avançar ainda mais, além do nível inicial que atingimos e da formalidade que a mesma foi adotando ao longo do tempo. Precisamos formar atitude de pesquisador, no sentido filosófico, de entender a realidade para transformá-la. Desenvolver e fomentar a atitude curiosa, criativa, perante a realidade e o mundo. Ou como diz a já célebre frase de Mao Tsé Tung: “quem não pesquisa a realidade não tem direito à palavra”.

¹⁹ Do Setor de Produção, Cooperação e Meio Ambiente do MST.

A pesquisa deve nos municiar para o enfrentamento da luta de classes, também no campo científico. Como nossa sociedade se divide em classes sociais, se organiza e movimenta sobre contradições e as realidades são extremamente dinâmicas, a pesquisa se converte em ferramenta de conhecimento fundamental, como práxis social vital para qualquer força política que pretenda disputar a hegemonia.

A Ciência se tornou uma força produtiva do capital (Marx). A idéia do cientista isolado em seu laboratório, com idéias geniais surgidas ao acaso, faz parte dos contos de fada ou de história. Com o advento do capitalismo como modo de produção dominante, a produção científica e tecnológica se converte em uma arma, uma necessidade no processo concorrencial, uma vez que cada capitalista enfrenta uma guerra permanente contra seus opositores no mercado. A produção científica passa a ser estimulada, organizada e controlada pelo capital. A tarefa de pesquisa inicialmente restrita à esfera pública, mas a serviço do capital, passa a ser privatizada, incorporada à estrutura orgânica das empresas. As universidades e institutos de pesquisa exercem portanto um papel auxiliar, mas fundamental²⁰, no processo de competição capitalista. Elas devem gerar²¹ o conhecimento que será implementado nas unidades produtivas e servirá para enfrentar a concorrência²² em termos de preço, qualidade, etc.

Outro aspecto diz respeito à ideologia embutida no processo mesmo de produção e legitimação científicas. A noção de ciência como neutra, como fruto do conhecimento mais avançado e inquestionável, existente num determinado momento, corresponde muito mais a uma noção ideológica²³ de disputa social, do que à realidade dos fatos²⁴. Os cientistas não são sujeitos sociais neutros, assim como sua ciência não o é.

Como conseqüência, num projeto de enfrentamento estratégico, temos que considerar a necessidade de questionamento da ciência domesticada pelo capital, uma vez que ela vem sendo utilizada para combater os movimentos sociais e para manter o povo na “ignorância” chancelada pelas meias verdades científicas, como no caso dos transgê-

²⁰ Geralmente cabe às instituições públicas lidar diretamente com a produção de “ciência básica”, mais cara e demorada, enquanto que às empresas caberia a produção de aplicações tecnológicas, a “tecnologia” ou “ciência aplicada”, numa divisão de trabalho científico a serviço do capital.

²¹ Obviamente essas instituições não são monólitos a serviço do capital. Há fissuras e contradições que podem, devem e estão sendo exploradas pelo movimento social. Isso precisa ser ampliado, como parte tanto da luta ideológica e contra-hegemônica, como da geração de conhecimentos voltados às demandas das classes subalternas.

²² Um aspecto a se ressaltar é que em alguns países a unidade de classe da burguesia em torno de um projeto nacional e/ou imperialista leva a que se invista pesadamente com recursos do Estado para criar instituições de ensino e pesquisa que sirvam ao conjunto das empresas capitalistas daquele país. Por isso é essencial também a um projeto hegemônico capitalista, a esfera da produção científica e tecnológica, na qual se inclui ainda a formação de quadros técnicos e profissionais qualificados para as empresas.

²³ Uso o conceito ideologia aqui neste ponto específico, no sentido de falseamento da realidade, como utilizado por Marx, a ideologia como sendo uma distorção da realidade. Nos outros pontos do texto o conceito de ideologia é utilizado numa perspectiva mais ampla, significando “visão de mundo diferenciada” onde, portanto, também a classe trabalhadora teria a(s) sua(s) visão(ões) ideológica(s) correspondente aos seus interesses históricos.

²⁴ Elementos nesse sentido, ainda que sem a conotação de luta de classes, podem ser vistos, por exemplo, em KUHN, Thomas. A estrutura das revoluções científicas.

nicos, do deserto verde, dos mitos do agronegócio. Portanto, a Ciência pode e deve ser vista como espaço de luta de classes nesses mesmos espaços (organismos geneticamente modificados, desenvolvimento sustentável, agroenergia, deserto verde...).

O afirmado no parágrafo anterior indica que há um campo de disputa na legitimação científica das práticas sociais, empregadas pelo capital. É recorrente, por exemplo, que nossas propostas em vários campos da disputa sejam qualificadas como atrasadas, como jurássicas, etc. numa evidente tentativa de desqualificação. O discurso científico sai da esfera do laboratório, da academia e passa a ocupar em muitos momentos o centro do debate numa busca de legitimação dos interesses do capital. O caso dos transgênicos talvez seja o mais evidente exemplo disso.

2. Pesquisa ligada organicamente ao Movimento Social

No período recente da história, os Movimentos Sociais têm se situado no centro da luta de classes pelas transformações sociais em nosso país. Voluntária ou involuntariamente fomos colocados no foco de atenção da luta. Isso não apenas na questão agrária, mas também no conjunto de mudanças sócio-políticas e econômicas. Com o recuo do sindicalismo e de partidos de esquerda, o movimento social organizado em âmbito nacional ou disperso em uma miríade de pequenos movimentos e organizações da sociedade, articulados em redes multicêntricas, acabam se tornando os principais obstáculos à implementação das estratégias definidas pela classe dominante no Brasil.

Os Movimentos Sociais do Campo (MSC) vem se esforçando em várias frentes (internas e externas) para construir a estratégia da transformação social e para a luta no campo da reforma agrária. Nesses embates fica claro que não somos capazes por nós mesmos, de forma fragmentada ou isolada, elaborar os elementos para a disputa por hegemonia na sociedade.

Logo, a pesquisa deve estar vinculada à estratégia do Movimento Social. Deve contribuir para o entendimento dessa realidade que é cambiante, que está sob constante transformação. Para funcionar dessa forma, a iniciativa de conduzir politicamente a pesquisa, precisa ser vista e apropriada como tarefa orgânica pelos movimentos. Precisamos dar um salto de qualidade em relação ao que acumulamos e experimentamos até hoje. Para isso o Movimento Social precisa constituir um espaço de articulação e de orientação sobre o processo de pesquisa. Enxergamos uma oportunidade e uma possibilidade de qualificar ainda mais do que temos alcançado até hoje, a partir da constituição das escolas de formação de segunda geração, que incorporam quadros qualificados e uma rede de professores-pesquisadores de forma colaborativa combinando ações presenciais e à distância.

A sugestão é que isso se dê via a constituição de um ou vários coletivos que possam acompanhar essa questão, dar tratamento político estratégico ao tema. Esse espaço poderia futuramente evoluir na forma de um departamento de pesquisa ligado po-

liticamente aos coletivos de direção política da(s) escola(s). No entanto, esse esforço deve ser visto em perspectiva. Temos que ir desenvolvendo algumas experiências que permitam acumular, sistematizar, e retornar para debate. Fazer rodar a espiral da práxis social (prática-teoria-prática).

3. As ferramentas necessárias:

A seguir são elencados alguns elementos em vista do estágio atual, que permitam irmos avançando no rumo anteriormente apontado.

3.1. Constituir a agenda de pesquisa

- Precisamos retomar e organizar uma agenda de pesquisa, que reflita a prioridade política estratégica colocada pelo movimento social frente às necessidades das lutas pela transformação social no país.
- Seria uma agenda dinâmica, inserida organicamente no movimento e mediada pelos coletivos da(s) escola(s) (vistas não como espaço físico, mas sim como espaços virtuais de articulação), que por sua vez se articularia com os demais coletivos e instâncias do Movimento Social.
- Implicaria uma ação política, uma busca ativa desses coletivos tanto para dentro como para fora do Movimento Social. Implica em buscar ativamente articulação, diálogo e elaboração teórica. Ou seja, não ser apenas um espaço que se abre às falas dos professores e pesquisadores externos, mas que sugere pautas, que questiona, que leva questões de pesquisa, que articula recursos e grupos de pesquisa, que busca incorporá-los mediante a criação de espaços e grupos de pesquisa...
- Também seria tarefa do coletivo discutir e estimular junto às coordenações dos cursos internos dos movimentos que educandos assumam temas de pesquisa definidos como prioritários pela organização.
- Essa agenda não seria uma lista estática de temas. Ela deveria ser considerada dinamicamente, levando em conta inclusive os enfrentamentos da luta de classes num determinado período. Por exemplo, nos próximos anos pode-se prever enfrentamentos diretos com setores específicos do agronegócio como o canavieiro e de oleaginosas (agroenergia), o setor florestal (eucalipto), a disputa pela biodiversidade (transgênicos) etc. Então a prioridade dada às pesquisas tomaria em conta esses embates, estabelecendo ordem de prioridade.
- A agenda deveria entrar em níveis mais avançados de detalhamentos para alguns dos temas que são mais candentes e prioritários na elaboração teórica da luta ou das necessidades de enfrentamento (muitas vezes ao nível tecnológico). Fazer um mapeamento dos conhecimentos necessários estabelecendo um planejamento, com objetivos, demandas organizativas que permitam ir cobrindo aspectos da agenda em grandes linhas ou dos pontos detalhados.

- Ir alocando educandos ou constituindo grupos de pesquisadores e militantes sociais que se debruçariam sobre a temática e produziriam dados, reflexões, metodologias e materiais para discussão do tema. Também contribuiria para os educandos identificarem temas de pesquisa. E ajudar a preencher as lacunas na reflexão.

3.2. Constituir junto à ENFF e outras escolas de nível mais avançado, os coletivos de pesquisa

Uma tarefa imediata seria instituir coletivos de pesquisadores e militantes sociais, nas escolas mais qualificadas dos movimentos sociais, que reúnam uma certa massa crítica de ativistas, dirigentes, e quadros do setor de formação. Esses grupos de pesquisa seriam montados com formatos diferenciados dos grupos acadêmicos, que reúnam pesquisadores em tempo integral (“externos” ao movimento), com militantes sociais e ativistas da linha de frente, para cada uma das temáticas principais (constituindo linhas de investigação-ação) que permitiriam avançar na construção coletiva do conhecimento, ligado à práxis social e aos interesses do movimento social e da luta pela transformação mais ampla da sociedade.

É fundamental essa junção entre ativistas sociais, que estão organicamente ligados às estruturas dos movimentos sociais e que também militam nas linhas de frente, com pesquisadores externos, comprometidos com a causa da transformação social. Como já foi dito, não se trata de reproduzir grupos acadêmicos de pesquisa - como há tantos nas universidades brasileiras. Aqui o objetivo é produção de conhecimento estreitamente vinculado às necessidades da luta de classes e à construção de elementos da contra-hegemonia. E isso não apenas no campo das ciências sociais, senão que nos vários campos do conhecimento. É preciso que avancemos mais, mas o grupo de pesquisa é um passo necessário para uma grande caminhada.

3.3. Estabelecer linhas de pesquisa e iniciar a formulação e articulação de pesquisadores

Uma vez constituído um coletivo de pesquisa orgânico ao movimento, ele deve também buscar articular pesquisas realizadas fora dos movimentos sociais – junto a outros atores como as universidades, ONG’s e instituições públicas (EMBRAPA, IPEA, FIOCRUZ...). Isso porque algumas questões que nos colocamos são muito mais amplas do que a questão agrária. Dizem respeito à dimensão da luta mais geral pela transformação da sociedade. Não vai se construir um gueto para o movimento social, ou a “ciência do movimento”. Isso vale tanto para os cursos que se tem em parcerias, como para os cursos “puros” que as universidades mantém. Por isso é fundamental buscar acessar pesquisas e informações que já existem, mas que não estão ao alcance dos movimentos sociais e que precisam se tornar públicas também nos momentos das lutas (mas não só).

Podemos apresentar demandas que possam ser adotadas por estudantes de graduação, de especialização, de mestrado ou doutorado que não são diretamente ligados aos movimentos. Basta encontrar e articular professores que possam se somar no esforço de pesquisar temáticas de interesse, ainda que eles não adotem necessariamente a mesma metodologia das escolas ou dos cursos dos movimentos.

3.4. Como lidar com a pesquisa nos cursos formais do Movimento Social

A pesquisa tem que ser pensada em níveis, ainda que os princípios sejam os mesmos. Não se pode considerar todos os níveis de ensino ou dos cursos como sendo o mesmo estágio e refletindo a mesma capacidade de elaboração. Temos a necessidade de pensar estágios diferentes com objetivos diferentes, com vistas à pesquisa. Para isso devemos ter claro que existe uma importante parcela dos educandos que estão em um estágio de iniciação à pesquisa. E não deve ser cobrado um aprofundamento inadequado, das questões analisadas e discutidas nos Trabalhos de Conclusão de Curso.

Por outro lado, há ativistas que têm condições de elaboração teórica muito mais aprofundada, condizente com seu grau de militância, com sua experiência e com sua capacidade de formulação e análise da realidade. Portanto, temos condições de exigir em graus diferenciados as reflexões e contribuições. Nos estágios iniciais, podemos inclusive indicar a realização de atividades mais focadas no enfrentamento de questões concretas (como exemplo, no curso TAC - Técnico em Administração de Cooperativas, realizado no ITERRA - poderemos focar em problemas das cooperativas; nos de agroecologia – enfrentamento de gargalos tecnológicos simples).

4. Questões do método

Avançamos na idéia de que o método que iremos utilizar se estrutura em torno do Materialismo Histórico e Dialético - MHD. No entanto há questões que não se resolvem com essa afirmação:

- Faltam orientadores que sigam esse método. O MHD está no canto do ringue. Em muitas universidades os conteúdos marxistas foram varridos. E professores ou estudantes que queiram pesquisar nessa linha são enfrentam tentativas de ridicularização/hostilização.
- Faltam professores que dominem o método e que se disponham vincular-se organicamente à nossas escolas. O enfrentamento ao modelo hegemônico não se dá sem pessoal preparado. Desafio de constituir coletivos de educadores que dominem elementos do método de Marx.
- Mesmo muitos quadros formadores internos aos movimentos não dominam claramente o método ao ponto de se aventurar a conduzir pesquisas ou orientações baseadas nele.

- Como aplicar o MHD nas ciências “duras”? Nas ciências sociais isso é relativamente mais fácil, mas como fazer nas outras áreas onde não fica tão evidente a metodologia coerente com o método? Ex. agroecologia, saúde...
- Faltam materiais didáticos, textos e guias que orientem a condução metodológica de pesquisas com base no MHD.

5. A materialidade dos Centros de formação como elemento pedagógico e espaço de pesquisa

O espaço material dos centros de formação e pesquisa também influi no processo pedagógico e pode se tornar elemento de reflexão que possibilite avançar nos momentos tanto de formação quanto de pesquisa. Ao nos referirmos ao espaço material informamos que o entorno, as relações econômico-produtivas, as lutas sociais, a esfera da tecnologia, são elementos que devem ser tomados em conta no processo formativo e se constituem em matéria prima para a pesquisa da realidade social.

O envolvimento do centro com o entorno é um desses aspectos, mas a sua materialidade interna também traz elementos importantes e que podem facilitar ou dificultar as questões da pesquisa. A disponibilidade de materiais didáticos, de bibliografia básica e de pessoal qualificado (formadores, educadores, equipes de trabalho, etc.) é fundamental. Sem elementos como esses, dificilmente avançaremos para além dos limites estreitos a que nos colocamos hoje em muitos dos cursos e níveis de formação que obtemos.

É preciso ter projeto estratégico para os centros, envolvendo os educandos e coletivo de educadores. Temos necessidade de buscar assessoria qualificada, mas fundamentalmente ir conformando massa crítica interna aos centros, que seja capaz de produzir reflexões no campo da produção do conhecimento. Para isso devem ser reforçadas as parcerias com pessoal das universidades, algumas ONGs militantes, etc.

A seguir listamos algumas ações iniciais no campo da pesquisa, passíveis de serem feitas nos nossos centros mais estruturados:

- Constituir um grupo no movimento social para aprofundar a discussão.
- Designar um coordenador para o coletivo de forma a atuar ligado organicamente à ENFF, no caso do MST.
- Estabelecer discussão para definir algumas linhas prioritárias para iniciar o processo de articulação de pesquisas de interesse estratégico para as organizações.
- Estabelecer consultas com pesquisadores e professores próximos para consolidar a proposta

Exemplos de temáticas de pesquisas - agroecologia

Como em diversas falas do seminário foram apontados desafios e sugestões de temáticas de forma mais ampla, resumo aqui alguns elementos iniciais de reflexão em

torno da agroecologia. Na pesquisa e reflexão em torno desta temática, enfrentamos limites sérios nas questões metodológicas e de conteúdos:

- De um lado temos reflexões idealistas sobre os objetivos e o desenvolvimento dessa ciência. De outro temos visões com base no MHD, mas que resvalam para um racionalismo produtivista que desconsidera completamente o papel ideológico e estratégico da agroecologia.
- Há também limites das visões ortodoxas no campo do MHD em relação à questão ambiental.
- Porém há uma clara insuficiência teórico-metodológica na abordagem do resgate cultural (encontro de saberes), que fica apenas nisso. Desafio de combinar a metodologia que busque o reconhecimento do saber gerado pela produção das condições de vida dos agricultores e comunidades tradicionais, mas que não fique apenas numa afirmação do popular contraposto ao científico. Há que se desafiar de modo a combinar com a robustez da validação científica a complexificação da análise ambiental.
- A pesquisa tem de contribuir com o desafio da produção agroecológica em escala, sem perda dos princípios, mas enfrentando o objetivo de assegurar a produção para o abastecimento da sociedade, estimulando novos padrões de consumo. A produção para alimentar o conjunto do povo brasileiro não pode ser relegada ao modelo agroquímico-genético. A agroecologia deve ser capaz de dar respostas também às necessidades massivas de produção de alimentos, fibras e energia.
- Os centros de formação têm que contribuir para a formulação de alternativas que combinem elementos tecnológicos, metodologias de trabalho de base, enfrentamento dos altos custos de produção e valorização do componente ideológico, de forma integrada, para o enfrentamento com o agronegócio.
- Temos um exemplo disso no método do Pastoreio Racional Voisin - PRV. Uma alternativa que tem assumido importância estratégica e explícita conteúdo ideológico da proposta da soberania alimentar e da agroecologia, ao permitir o enfrentamento com o agronegócio e resolver as dificuldades produtivas. Isso também está se iniciando com a produção do arroz ecológico. No entanto, temos um enorme desafio em construir isso para a produção de agrocombustíveis, para a celulose, articulado com a diversificação produtiva, soberania alimentar, etc., no sentido de podermos oferecer alternativas à sociedade nos vários campos da organização da produção e da vida social.

II SEMINÁRIO NACIONAL “O MST E A PESQUISA” DOCUMENTO-SÍNTESE²⁵

Introdução

Este documento registra o debate ocorrido no II Seminário Nacional “O MST e a Pesquisa”, fazendo-o de forma sintética e ao mesmo tempo buscando captar as diversas variáveis e interfaces que um tema amplo como este permite, considerado desde a perspectiva de um movimento social. Assim, aqui se retrata o debate que abrangeu desde a relação mais ampla e de fundo que o MST tem com a pesquisa, até e com atenção especial para os espaços e locais onde ela ocorre com mais frequência ou de modo mais explícito e formalizado: as escolas e cursos. Os pontos aqui abordados tratam a pesquisa desde este leque, o que, se de um lado revela que este ainda é um tema relativamente novo no Movimento, de outro, a fertilidade do mesmo e a pretensão em qualificá-lo em nossa organização.

Inicialmente é necessário destacar a importância deste Seminário para o acúmulo qualitativo do debate acerca da pesquisa no MST. Tal avanço se vincula às práticas de pesquisa existentes no Movimento, sendo o Seminário expressão de continuidade e aprofundamento de tais discussões e suas experiências concretas. Neste sentido, além de uma relevância cada vez maior dada à pesquisa em vários de nossos espaços, identifica-se que, nos cursos formais que realizamos, ela extrapola a realização dos Trabalhos de Conclusão de Curso - TCC's. Em outro plano, vai ficando mais explícito que a pesquisa, incluindo, mas para além de tais Cursos, deve estar vinculada à totalidade do MST, isto é, suas demandas e seus desafios atuais.

A constatação de tais avanços evidencia algumas limitações ou dificuldades fundamentais que temos enfrentado nos processos de pesquisa e que foram motivadores deste debate, dentre os quais destacamos: a) Falta de clareza suficiente acerca dos processos de pesquisa que temos realizado, seus objetivos e formas. b) Grandes esforços dispensados para tal processo sem que os resultados correspondam às expectativas. c) Mudança no perfil dos educandos: estes tem contado com menos experiência de movimento social,

²⁵ Elaborada a partir da Síntese da Plenária Final do Seminário.

sendo que muitas vezes o curso tem sido porta de entrada no Movimento; tem apresentado maior defasagem escolar, onde se destacam limitações de escrita e leitura; porém identifica-se a busca dos educandos em superarem suas limitações. d) O modo de condução da pesquisa por algumas instituições parceiras em cursos formais, tem indicado uma perda no protagonismo do Movimento no processo de pesquisa. e) Orientadores sem formação metodológica adequada, comprometendo a qualidade e os objetivos da pesquisa. f) Dificuldade de explicitar e potencializar as contradições em vista de sua superação (nem sempre as enfrentamos, mas colocamos “debaixo do tapete” por não saber como lidar com elas, agimos de forma paternalista tentando resolver problemas antes que se acirrem, não as tratamos coletivamente). g) Redução da Pesquisa à elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso, sem perceber que ela é maior que o TCC e não pode ficar reduzida a ele, demandando, portanto outras estratégias pedagógicas e sua inserção mais ampla no “currículo” dos cursos.

2. A Pesquisa no MST (Elementos de Concepção)

O Movimento compreende e assume a pesquisa enquanto produção e socialização de conhecimento novo em pelo menos duas dimensões: (i) como uma necessidade essencial, vital e orgânica para a Organização, pois sem pesquisa não há conhecimento científico para fazer a transformação, ou seja, a pesquisa é também “ferramenta” da luta política; (ii) como princípio educativo que deve perpassar o trabalho das escolas e cursos, portanto como uma “estratégia de formação” de quadros no Movimento.

Para o MST a pesquisa é instrumento de compreensão crítica da realidade e de formulação de estratégias de intervenção na realidade, além de auxiliar a luta política no sentido de embasar a denúncia. A pesquisa também é formadora do modo de pensar e agir, despertando a sensibilidade de “farejar” a realidade, isto é, apreender a olhar, estranhar e desnaturalizar o que parece conhecido. É atitude pessoal de perguntar, de elaborar uma “questão” que leva a desvelar a realidade. Nesse sentido é estratégia formativa processual que deve ser encaminhada no início e perpassar o processo ao longo do curso.

Foi apontado ainda que a pesquisa pode contribuir com a perspectiva do MST através da construção das identidades étnicas e raciais, de gênero, opção sexual e de classe, entendendo esta última como expressão da contradição fundamental da sociedade atual. Pode auxiliar na construção do intelectual orgânico coletivo da classe trabalhadora (massa crítica) e na produção de conhecimento emancipatório.

Alguns pontos assinalados no debate, cuja discussão precisa continuar:

- Avançar para que a pesquisa se torne articulada à organicidade do Movimento.
- Tornar a pesquisa um instrumento de construção do “intelectual coletivo”.
- Construir em conjunto, Universidade e MST, o processo de pesquisa, articulando os tempos e espaços no Projeto Metodológico de cada etapa.

- Garantir a escolha de professores de Metodologia de Pesquisa coerentes com a concepção de pesquisa do MST.
- Buscar condições para desenvolver a pesquisa, seja na Universidade, seja no MST.

Alguns cuidados foram indicados como necessários quando entramos no debate aqui em foco. Primeiramente, perceber que a ciência não é neutra, pelo contrário, compõe o campo da luta de classes, é interessada. Precisamos, portanto, tomar a produção científica desde esta perspectiva ao mesmo tempo em que assumimos nossa produção vinculada aos interesses da classe trabalhadora. A pesquisa que interessa a esta classe é aquela embasada em uma poli-ética (ética política). Ela é política porque expressa os interesses de classe e ética porque visa a emancipação humana. De outro lado é preciso não confundir pesquisa com ação, pesquisa é pesquisa e ação é ação. Mas, ambas podem se potencializar. No que diz respeito aos cursos, a pesquisa deve ir além do processo e do produto de um trabalho de conclusão de curso. Na perspectiva que defendemos e para alcançar seus objetivos ela deve estar integrada ao conjunto do currículo.

3. Materialização da Pesquisa nos Cursos, hoje

Nos Cursos vinculados ao MST, a pesquisa acontece de maneiras variadas e ocupando diferentes espaços: nos Centros de Formação e Escolas; nos processos formativos dos Cursos Formais; nas Unidades de Produção Agroecológica (UPA's); nas práticas de campo e visitas técnicas; nas práticas pedagógicas (inclusive estágios, desde que orientados para este fim); no tempo / espaço comunidade; nas lutas, entre outros.

Algumas formas como a pesquisa é realizada: Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, como processo e produto final; diálogo de saberes que consiste em um trabalho de “comunicação rural”; diagnóstico da realidade dos educandos (acampamentos, assentamentos, ...); trabalho pedagógico para além das aulas; entre outros.

4. Concepção de Método

Afirmamos o Materialismo Histórico-Dialético (MHD) como opção metodológica não apenas racional, mas também existencial, isto é, decorrente da natureza do MST, da luta por transformação social, o materialismo histórico é, do ponto de vista da classe trabalhadora, o método mais desejável, cientificamente mais profundo e historicamente mais pertinente. Dele devemos nos apropriar, e, em relação às escolas e aos cursos, estes devem oferecer o apoio didático necessário para seu entendimento. Compreendemos o Materialismo Histórico-Dialético como uma visão de mundo (concepção filosófica que rompe com o idealismo); como explicação do movimento do real e da organização do pensamento, a partir da prática e em vista da qualificação da prática; como método, que

propõe as categorias básicas da lógica do movimento do real, tais como: contradição, totalidade, mediação, concreto-abstrato, particularidade, práxis...

No método que assumimos, não existem formulações rígidas (cartilha ou manual) acerca dos procedimentos da pesquisa. Estes devem ser construídos em conjunto por educadores, orientadores e educandos com acompanhamento da coordenação do curso ou turma. Os procedimentos de pesquisa devem ser construídos a partir da demanda do “objeto” pesquisado, tendo a prática como ponto de partida.

Assinalamos alguns passos metodológicos que consideramos importantes em uma pesquisa que toma como base o MHD, com vistas ao exercício concreto do método, os quais não podem ser compreendidos de modo mecânico: - definição do problema de pesquisa, pois não há pesquisa sem ele; - perceber a(s) contradição(ões); - historicizar o problema ou tema para perceber a sua origem; - assumir as Categorias do Materialismo Histórico Dialético; - criar categorias, se necessário, a partir de um diálogo teoria-prática.

A definição das ferramentas da pesquisa, sua escolha ou criação, deve ocorrer conforme a necessidade, sempre mantendo o rigor no acesso às fontes teóricas e aos dados empíricos. Entendemos como fundamental para a qualidade deste processo a orientação da pesquisa assim como seu acompanhamento, construindo mecanismos para tal. Apontou-se ainda para uma necessária e produtiva – ainda que difícil – diferenciação entre a lógica da pesquisa teórica e de campo e a lógica de exposição (apresentação do produto).

Algumas sugestões e orientações debatidas no Seminário em vista do processo de pesquisa realizado nos cursos e escolas apontam para a necessidade de assumir o Trabalho de Conclusão de Curso como processo, desencadeado desde o início do curso e perpassando-o. De outro lado indicou-se a possibilidade do produto final utilizar formas e linguagens diversas, como projeto, monografia, artigo, entre outras.

A integração entre as áreas de conhecimento também mostra-se como um caminho coerente com nossas perspectivas e necessidades, assim como a produção coletiva em todas as fases da pesquisa. Neste particular foi enfatizada a sistematização coletiva no final do processo, que busca uma produção de conhecimento que vá além dos trabalhos individuais e a realização de trabalhos em grupos de pesquisa feitos no próprio curso ou entre vários cursos.

No que diz respeito à avaliação, a orientação é de construir diferentes formas. Entende-se que a banca é um mecanismo importante, mas que pode ser articulado com outros. Tomar cuidado para não formalizá-la excessivamente, buscando garantir a participação do MST entre seus membros. A socialização do processo e dos resultados da pesquisa também foi indicada como um ponto a ser ampliado. Um aspecto considerado importante é o de garantir a devolução dos resultados às comunidades envolvidas, entendendo que elas têm o direito de saber o que está sendo percebido e dito sobre elas, possibilitando um diálogo que possa qualificar a pesquisa, bem como a percepção e ação dos sujeitos envolvidos naquela realidade. O que não precisa acontecer só no final da pesquisa.

Alguns desafios apontados para avançarmos na apropriação do método sugerem:

- Ter materiais de mediação entre a concepção do método e as formas de operacionalização da pesquisa (relação de textos)
- Diversificar as estratégias de aprendizagem para a compreensão do método.
- Garantir e buscar formas de operacionalizar a orientação no Tempo Comunidade desde o Projeto de Pesquisa.
- Pensar novos métodos de avaliação.

5. Construção de uma Agenda (o que pesquisar)

Entendeu-se que não nos interessa uma agenda de pesquisa enquanto lista de temas a serem pesquisados. Esta forma não ajuda e não dá conta de nossos desafios. Mas compreende-se que o MST é quem define uma estratégia que deve orientar as escolhas das linhas de pesquisa, isto é, temas em acordo com as necessidades da Classe Trabalhadora e do Projeto Popular para o Brasil; da Via Campesina e de outros movimentos populares e organizações com a mesma estratégia; do MST.

De igual modo, as linhas de pesquisa devem ser datadas e orgânicas à realidade, às estratégias, ao perfil do curso e ao pesquisador.

Apontou-se a necessidade de definir algum espaço que assuma a tarefa de articulação / coordenação de tal processo. No Seminário foi indicada a Escola Nacional Florestan Fernandes - ENFF.

6. Propostas

- Socializar o debate deste Seminário através de Seminários Regionais e através da multiplicação pelos participantes ou outras formas encontradas.
- Lutar por política pública de educação superior que garanta processos formativos para os sujeitos do campo.
- Buscar formas de melhorar as condições de pesquisa, começando pelas desenvolvidas em nossos cursos, escolas e centros de formação.
- Partir da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, no caso de Universidades parceiras e no caso do MST observar formas de reforçar esta tríade.
- Ampliar as parcerias entre Universidades, Governo e Movimento Popular.
- Fortalecer e qualificar as Coordenações Político Pedagógicas (CPP's) dos Cursos e Escolas. Considerar a necessidade de aprofundamento imediato em questões como método de pesquisa, especificidade do Nível Médio e entre os diferentes níveis de escolaridade, avaliação, tempo comunidade e outros.
- Buscar e formar professores e professoras de Metodologia de Pesquisa e orientadores com a perspectiva do Materialismo Histórico Dialético. Criar e alimentar uma rede / articulação entre pesquisadores e orientadores.

- Promover o estudo do Materialismo Histórico Dialético entre educandas e educandos ao longo dos cursos e em relação a suas pesquisas. Organizar oficinas e outras estratégias para superação das dificuldades básicas encontradas para o processo de pesquisa, como produção de textos, habilidade de leitura,...
- Buscar maior socialização dos Trabalhos de Conclusão de Cursos. Publicar e divulgar os processos e resultados, criando estratégias para isto e aproveitando as existentes; Selecionar trabalhos para participação em eventos científicos. Criar banco de dados das pesquisas produzidas pelos cursos.

