



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO E CULTURA
LINHA DE PESQUISA EDUCAÇÃO, CULTURA E LINGUAGEM**

TEODORO GAIA DE MELO

**DIÁLOGO ENTRE CONHECIMENTO CIENTÍFICO E DO SENSO COMUM
DE ALUNOS/AGRICULTORES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Cametá-Pará
2018



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO E CULTURA
LINHA DE PESQUISA EDUCAÇÃO, CULTURA E LINGUAGEM**

TEODORO GAIA DE MELO

**DIÁLOGO ENTRE CONHECIMENTO CIENTÍFICO E DO SENSO COMUM
DE ALUNOS/AGRICULTORES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, do Campus Universitário do Tocantins/Cametá, Universidade Federal do Pará, na linha de pesquisa Educação, Cultura e Linguagem, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, sob a orientação do Prof. Dr. Damião Bezerra Oliveira.

Cametá – Pará
2018



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO E CULTURA
LINHA DE PESQUISA EDUCAÇÃO, CULTURA E LINGUAGEM**

TEODORO GAIA DE MELO

**DIÁLOGO ENTRE CONHECIMENTO CIENTÍFICO E DO SENSO COMUM
DE ALUNOS/AGRICULTORES PARA UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Avaliado em _____ com conceito _____

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Damião Bezerra Oliveira (Orientador)
Universidade Federal do Pará – UFPA

Prof. Dr. José Valdinei Albuquerque Miranda (Membro Interno)
Universidade Federal do Pará – UFPA

Prof.^a Dr.^a Maria das Graças da Silva (Membro Externo)
Universidade do Estado do Pará – UEPA

Cametá – Pará
2018

In. Memoriam

*Dedico este trabalho à memória de meu querido pai, Teodoro Santos de Melo, que se foi a 12 anos, que, apesar de pouca escolaridade, orientou e ensinou aos 10 filhos, de uma forma que era somente dele, a crescer e viver com dignidade, carácter, responsabilidade e humildade, bem como possibilitou a todos nós uma educação escolar de acordo com sua condição financeira, mas que foi o passo inicial para todas as nossas conquistas. Estas sim foram as mais importantes e valorosas riquezas que herdemos dele. Por isso, obrigado **PAI!***

AGRADECIMENTOS

Escrever uma dissertação não é tarefa fácil que se assuma sem consequências, ou sem razões, tudo tem uma finalidade que perpassa desde uma aula em alguma disciplina, que parece sem sentido naquele momento, até a mais elevada e profunda leitura significativa à produção deste texto.

Neste sentido, o crescimento acadêmico, além do esforço individual, advém de um conjunto de fatores, entre eles, o apoio e a colaboração de outras pessoas e/ou instituições. Durante toda a minha vida, tive o apoio e o estímulo de várias pessoas, seja com cuidados necessários ao meu bem estar emocional, seja me incentivando a prosseguir nos estudos, fazendo um curso de mestrado para estar sempre evoluindo profissionalmente.

São tantas as pessoas que, no decorrer da minha vida, foram importantes, direta ou indiretamente, que não daria para citá-las uma a uma, mas algumas delas tiveram papel fundamental, as quais merecem meu mais sincero e profundo agradecimento:

Agradeço primeiramente a Deus, por estar sempre ao meu lado, fazendo parte da minha vida espiritual, me confortando nas horas mais difíceis e permitindo a conclusão de mais esta etapa de minha vida acadêmica;

Aos meus pais, Teodoro Santos de Melo e Damázia Gaia de Melo, meus ídolos e começo de tudo, que me ensinaram a ser humilde, ter caráter, me fazendo acreditar que através dos estudos poderia alcançar e realizar meus objetivos. Devo a vocês essa valiosa e fundamental riqueza de sabedoria, que ninguém jamais poderá tirá-la de mim. Pai e mãe, minha eterna gratidão;

Aos meus queridos irmãos: Sílvia de Melo Ribeiro, Siloca Maria Gaia de Melo, Salumita de Melo Farias, Sérgio Gaia de Melo, Sandra de Melo Tabaraná, Salimar Gaia de Melo, Silene Gaia de Melo, Sônia Maria Gaia de Melo e Silvana Gaia de Melo, que sempre acreditaram e me incentivaram a estudar, respeitando e compreendendo minhas ausências e permanências nas reuniões familiares, o que, certamente, não comprometeram nossos laços fraternos, pois somos sabedores que estamos sempre unidos na felicidade e nas dificuldades que a vida nos apresenta e nos surpreende. A vocês meus irmãos, meu muito obrigado;

Aos meus amigos, não são muitos, mas são especiais, confidentes e companheiros, que compreenderam por muitas vezes minha ausência nos encontros sociais, em razão das atividades acadêmicas do curso, por isso, só tenho agradecê-los pela compreensão, pela amizade e pela permanência em minha vida;

À Universidade Federal do Pará – Campus Universitário do Tocantins de Cametá/CUNTINS- Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, por proporcionar a possibilidade de galgar mais um patamar na minha vida acadêmica: Mestrado;

Ao Prof. Dr. Damião Bezerra Oliveira, meu orientador de Dissertação, por todo o conhecimento, atenção, apoio e diálogo nas orientações, dispensados a mim e necessários à conclusão deste trabalho, bem como, pela persistência na formação de novos e competentes profissionais;

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, os quais contribuíram à minha formação e à obtenção de novos conhecimentos, tão importantes na vida acadêmica, profissional e pessoal;

À Banca examinadora da presente dissertação, composta pelos professores: Dr. Damião Bezerra Oliveira, Dr. José Valdinei Albuquerque Miranda e Dr.^a Maria das Graças da Silva, que se dispôs a participar e contribuir com valiosas críticas e sugestões, necessárias ao crescimento, à melhoria e a conclusão deste trabalho;

Aos amigos e colegas do curso, pelos momentos de companheirismo, descontração, amizade, colaboração no compartilhar e na obtenção dos conhecimentos, pelo tempo que passamos juntos e que ficarão guardados em minha memória;

Aos meus colegas/amigos de trabalho Cássio Egon Rodrigues Itaparica, Priscila Gomes e Márcia Carneiro e, em especial, ao Dr. José Matias Santana Dias, pela compreensão, apoio e incentivo, principalmente nas atividades cotidianas do trabalho, do estudo em sala de aula, da pesquisa de campo, leitura e escrita desta dissertação, sem a ajuda de vocês, provavelmente a caminhada seria mais árdua e longa;

Ao presidente, diretora, secretária, professores, monitores/técnicos agrícolas da Casa Familiar Rural de Cametá/PA, por compreenderem a importância deste trabalho para a educação do campo, possibilitando participar das alternâncias na Instituição, o que contribuiu para a aproximação com o objeto de estudo;

Em especial, meus sinceros e eternos agradecimentos aos alunos/agricultores da turma de Técnico agrícola da Casa Familiar Rural de Cametá/PA, por aceitarem minha convivência diária com eles nas alternâncias, observando-os nos momentos de atividades pedagógicas e também nos de descontração e lazer. Agradecer, principalmente, aos alunos/agricultores que se dispuseram a contribuir diretamente na investigação através da entrevista semiestruturada, fundamental à conclusão desta dissertação. Meu muito obrigado;

Os agradecimentos finais são destinados a todos que fazem parte da minha vida, em especial, minha mãe, meus irmãos, sobrinhos, tios, primos, cunhados, amigos mais próximos e meus alunos, que contribuíram de algum modo à minha formação pessoal e profissional, seja com oração, conselhos, cobranças, amor e compreensão.

A Todos, de modo geral, os meus sinceros agradecimentos.

Duvidamos suficientemente do passado para imaginarmos o futuro, mas vivemos demasiadamente o presente para podermos realizar nele o futuro. (SANTOS, 1995, p. 58)

Tal como Descartes, no limiar da ciência moderna, exerceu a dúvida em vez de sofrer, nós, no limiar da ciência pós-moderna, devemos excercer a insegurança em vez de sofrer. (SANTOS, 1995, p. 57).

RESUMO

Objetivou-se com a pesquisa investigar como se dá e o que resulta do diálogo de alunos/agricultores entre as duas dimensões do conhecimento – ciência e senso comum, na Casa Familiar Rural de Cametá/PA (CFRC), questionando em que aspectos pode se falar de uma nova racionalidade epistemológica na Instituição e que elementos compõem essa nova racionalidade de educação na transição da modernidade para a pós-modernidade, para pensar em uma escola à população do campo com nova racionalidade epistemológica de conhecimento. O estudo direcionou-se por elementos característicos do tipo etnográfico, com abordagem qualitativa, utilizando como instrumentos metodológicos a observação, conversa direta e entrevista semiestruturada com alunos/agricultores do ensino médio do curso profissionalizante de Técnico Agrícola, modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos), turma 2016. Como referencial teórico foi apresentado autores que discutem: Diálogo (FREIRE, 2005), Educação (GADOTTI, 2004), Ciência Pós-Moderna (SANTOS, 1987, 1989, 1995 e 2003; HARVEY, 2002; PEREIRA e Orgs., 2000; POURTOIS e DESMET, 1999), Educação do Campo (CALDART, 2002; PRAZERES, 2012), Ciência Moderna (GIDDENS, 1991; ALMEIDA, 2004), Racionalidade (HÜHNE, 1994), e outros. A hipótese levantada, ao final confirmada, é que a CFRC promove o diálogo entre conhecimentos científico e do senso comum e a mesma apresenta aspectos que se identificaram com elementos da ciência pós-moderna, possibilitando propor uma nova escola à população do campo com nova racionalidade epistemológica de conhecimento.

Palavras-chave: Conhecimentos. Modernidade e Pós-Modernidade. Educação do Campo.

ABSTRACT

The research aimed to investigate how the dialogue occurs in the student/farmer between two dimensions of knowledge – science and common sense – in the Rural Family House of Cametá/PA (RFHC). We questioned aspects the new epistemological rationality in the Institution and what elements compose this new rationality education in the transition from modernity to postmodernity. Therefore, we think a school for rural population with a new epistemological rationality of knowledge. The study was based on characteristic elements of the ethnographic type with a qualitative approach. We used as methodological instruments the observation, direct conversation and semistructured interview with students/farmers in the Agricultural Technician High School course, EJA (Teenager and Adult Education) modality, class of 2016. As a theoretical reference we discussed: Dialogue (FREIRE, 2005), Education (GADOTTI, 2004), Postmodern Science (SANTOS, 1987, 1989, 1995 and 2003; HARVEY, 2002; PEREIRA and Orgs., 2000; POURTOIS and DESMET, 1999), Rural Education (CALDART, 2002; PRAZERES, 2012), Modern Science (GIDDENS, 1991; ALMEIDA, 2004), Rationality (HÜHNE, 1994), and others. In conclusion, the RFHC promotes the dialogue between scientific knowledge and common sense and it presents aspects that have been identified with elements of postmodern science. It possible proposes a new school to the rural population with a new epistemological rationality of knowledge.

Keywords: Knowledge. Modernity and Post-Modernity. Rural Education.

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas.
APAAC	Associação Paraense de Apoio às Comunidades Carentes
ARCAFAR-SUL	Associação Regional das Casas Familiares Rurais da Região Sul
ASSESSOAR	Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural
CEB	Conselho de Educação Básica
CFR	Casa Familiar Rural
CFRC	Casa Familiar Rural de Cametá
CRABI	Comissão Regional de Atingidos por Barragens do Rio Igaçu
CNE	Conselho Nacional de Educação
CUNTINS	Campus Universitário do Tocantins
CUT	Central Única dos Trabalhadores
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
FETRAF SUL	Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar do Sul do Brasil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Leis e Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego.
PPGEDUC	Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura
PROPED	Programa de Pós-Graduação em Educação
STRC	Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Cametá
STTR	Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste Paranaense
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	14
1.1	ELEMENTOS MOTIVADORES DA PESQUISA.....	30
1.2	ORIGEM DA PESQUISA.....	34
1.3	NOVA ESCOLA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	37
1.4	COMPREENSÃO DE CONHECIMENTOS E DIÁLOGO NA PESQUISA.....	43
2	RACIONALIDADE MODERNA E PÓS-MODERNA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	52
2.1	CIÊNCIA MODERNA E SENSO COMUM.....	56
2.2	CRÍTICA À CIÊNCIA MODERNA E O SENSO COMUM.....	62
2.3	EDUCAÇÃO DO CAMPO: ENTRE RACIONALIDADE MODERNA E PÓS-MODERNA.....	71
3	CONHECIMENTO CIENTÍFICO E DO SENSO COMUM EM DIÁLOGO NA CASA FAMILIAR RURAL DE CAMETÁ/PA.....	81
3.1	ELEMENTOS E IMPRESSÕES COM O CAMPO DE PESQUISA.....	82
3.2	APROXIMAÇÕES ETNOGRÁFICAS E DIÁLOGO ENTRE CONHECIMENTOS NAS ALTERNÂNCIAS.....	95
3.3	FORMAS DE DIÁLOGO ENTRE CONHECIMENTOS.....	101
3.4	SÍNTESE DIALÓGICA DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO E DO SENSO COMUM.....	110
3.5	INDICATIVOS DA POSSIBILIDADE DE UMA NOVA RACIONALIDADE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	115
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
5	REFERÊNCIAS.....	131
6	APÊNDICES.....	135

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No Brasil, nos últimos anos, são frequentes os debates e discussões em conferências, seminários e palestras da academia e na pauta do governo a respeito do modo de vida do homem do campo, suas lutas sociais, o anseio por uma vida digna, saudável e sustentável, diversidade cultural e, principalmente, sobre o reconhecimento da necessidade de uma educação diferenciada para as pessoas do campo, que seja eminentemente para as pessoas que vivem e sobrevivem no e do campo, com formação pessoal e educacional dos indivíduos, considerando sua realidade e interesse de vida.

Henriques *et al.* (2007) tem observado e questionado que:

O reconhecimento de que as pessoas que vivem no campo têm direito a uma educação diferenciada daquela oferecida a quem vive nas cidades é recente e inovador, e ganhou força a partir da instituição, pelo Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Esse reconhecimento extrapola a noção de espaço geográfico e compreende as necessidades culturais, os direitos sociais e a formação integral desses indivíduos. [...] para atender a essas especificidades e oferecer uma educação de qualidade, adequada ao modo de viver, pensar e produzir das populações identificadas com o campo – agricultores, criadores, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, seringueiros – vem sendo concebida a Educação do Campo. (HENRIQUES *et al.*, 2007, p. 09).

Neste sentido, seguindo o entendimento desta linha de raciocínio sobre o reconhecimento da necessidade de uma educação diferenciada para as pessoas que vivem e sobrevivem no e do campo, iniciou-se a presente pesquisa sobre “**Diálogo entre conhecimento científico e do senso comum de alunos/agricultores no contexto da educação do campo**”, que teve por objetivo investigar como se dá e o que resulta do diálogo de alunos/agricultores entre as duas dimensões do conhecimento - ciência e senso comum, na Casa Familiar Rural de Cametá/PA, questionando em que aspectos pode se falar de uma nova racionalidade epistemológica na CFR e que elementos compõem essa nova racionalidade, para sugerir às populações do campo uma escola com nova racionalidade de educação na transição da modernidade para a pós-modernidade.

Uma escola pensada a partir de uma nova racionalidade de educação sugere que, além de valorizar e respeitar os conhecimentos, também, de igual modo, entenda as novas relações entre os seres, a diversidade, a sustentabilidade e a equidade que a modernidade sozinha, através do conhecimento da ciência, não reuniu elementos suficientes e condições satisfatórias para compreendê-la, mas vista sob a ótica da transição para os

ideais da pós-modernidade, através do diálogo da ciência e do senso comum, pôde encontrar e sugerir uma nova reconfiguração do conhecimento na Casa Familiar Rural de Cametá/PA, surgida a partir destas duas dimensões, possibilitando a compreensão do modo de vida peculiar do homem e da mulher do campo, principalmente no aspecto educacional, conforme já discutido por Henriques *et al.* (2007):

Os conceitos relacionados à sustentabilidade e à diversidade complementam a educação do campo ao preconizarem novas relações entre as pessoas e a natureza e entre os seres humanos e os demais seres dos ecossistemas. Levam em conta a sustentabilidade ambiental, agrícola, agrária, econômica, social, política e cultural, bem como a equidade de gênero, étnico-racial, intergeracional e a diversidade sexual. (HENRIQUES *et al.*, 2007, p. 13).

Ao sugerir uma escola com nova racionalidade de educação a partir do diálogo entre conhecimento da ciência e do senso comum, há de se falar sobre o que é a racionalidade e que elementos a compõem, tomando como referência o pensamento da modernidade e o pensamento da pós-modernidade e o fluxo do conhecimento que perpassa e transita entre essas duas dimensões: ciência e senso comum.

De modo geral, compreende-se que a racionalidade se materializa e se configura na razão. Dito isto, nota-se no pensamento moderno a presença extraordinária do conhecimento exclusivamente racional, por meio da ciência, priorizando sua superioridade inquestionável nesse período, principalmente em colocar a ideia de que a “estrutura última da realidade é racional” (BORNHEIM, 1994, p. 09), portanto, verdade única, ou seja, estabelecendo uma relação direta entre razão e verdade. Neste entendimento, Bordin (1994) esclarece:

De forma preliminar e geral, podemos dizer que o moderno se configura como a idade da razão forte, que constrói explicações totalizadoras do mundo e que entende o desenvolvimento histórico do pensamento como progressiva iluminação, acesso ao fundamento e autolegitimação do saber científico. Idade do tempo concebido linearmente, do desenvolvimento e crescimento tecnológico, entendidos como projetos de previsão e domínio, onde coincidem verdade e emancipação. (BORDIN, 1994, p. 158-159).

Neste sentido, o período moderno determinou a razão científica como a mais válida, forte, como verdade, domínio e potência, por conseguinte, colocou em dúvida todo outro tipo de conhecimento não explicado pelo pensamento científico, ou seja, o conhecimento do senso comum, por exemplo, que se mostrava incapaz, irracional e inválido.

Vejamos a explicação de Barbosa (1994) sobre isso:

A civilização da ciência e da técnica, moderna por excelência, erigiu a razão científica como o mais válido, senão o único paradigma de toda racionalidade possível, ao colocar em dúvida e suspender gradativamente a validade dos valores estéticos, religiosos e até mesmo políticos na definição de uma verdade absolutamente válida. Nesta civilização, a palavra “verdade” passou então a indicar a capacidade de domínio e potência, enquanto que “erro” passou a indicar incapacidade, quando não, irracionalidade. Neste sentido, a razão científica moderna, com sua estrutura técnico-teórico transformou-se na suprema forma de potência e de domínio, vindo a ser, por conseguinte, a forma suprema de verdade existente no mundo dos homens. Isto porque mostrou ser a forma mais eficaz de previsão. (BARBOSA, 1994, p. 19).

Como se vê, no pensamento da modernidade prevalecia como verdade unicamente o conhecimento comprovado pela ciência e pela técnica – racionalidade instrumental, pois se mostrou, para aquele período, neste momento assumo a posição de pós-moderno na pesquisa, ser a forma mais eficaz de previsão da verdade, além do mais, essa racionalidade do conhecimento moderno, continha elementos como: domínio, potência, metodologia, supremacia, previsão, que desfavorecia o conhecimento que não seguia esses critérios, pois o tinha como uma ameaça à razão científica, sendo que a racionalidade da ciência moderna “pressupõe que o devir do mundo dá-se segundo uma Ordem, cuja legalidade pode ser conhecida e, por conseguinte, prevista” (BARBOSA, 1994, p. 20).

No entanto, a mesma filosofia, que originalmente formalizou a relação essencial entre razão e verdade e que, “no âmbito da cultura moderna, erigiu a ciência como paradigma de conhecimento, domínio e racionalidade” (idem), entra em crise, enquanto metadiscurso, abalando a racionalidade da verdade única e inquestionável, e agora aparece inquieta por pensamentos aflorados pela própria razão, surgindo outro tipo de conhecimento, não mais da ciência, mas um saber da vida – conhecimento do senso comum, que segundo Barbosa (1994):

Esta [razão], ao promover a civilização da ciência e da técnica, culminou por desqualificar as forças do inconsciente, da fé, da religião, dos sentimentos e até mesmo das ideologias políticas como aptas a edificarem um saber outro que não o da consciência ou o da ciência, isto é, um saber da vida, no qual se dá aquela auto revelação que assinala o início e o fim da existência humana. (BARBOSA, 1994, p. 20).

Um saber da vida que assinala outro tipo de pensamento, agora contemporâneo. Assim, emerge um debate filosófico, neste momento panorâmico, sobre a crise da

“questão moderno/pós-moderno que se caracterizou não tanto como início de uma nova época ou como polêmica contra a modernidade, mas como o resultado de uma dissolução dos programas da modernidade” (BORDIN, 1994, p. 157). Portanto, vê-se que,

Na modernidade, o sujeito se coloca como razão e liberdade, afirmando-se no mundo por meio do controle técnico-científico, finalizando eticamente. Hoje, na crise da modernidade, o ser, enquanto pensamento, não é mais o fundamento do mundo e da história. [...]. A modernidade teve, sem dúvida, uma relação privilegiada com a mudança, sobretudo no horizonte do iluminismo e do idealismo. Mas, hoje em dia, parece que uma ruptura interveio abruptamente e tudo parece acontecer sob a marca do trágico. (BORDIN, 1994, p. 160).

Nota-se na modernidade, que a racionalidade se materializou no controle técnico-científico pelo sujeito, o qual se coloca como razão e liberdade. Por sua vez, na pós-modernidade, a racionalidade apresenta-se não homogênea, desconstruindo o pensamento moderno e, principalmente o reconhecimento pela ciência de seu enfraquecimento, passando a surgir uma pluralidade de saberes, com pensamentos sem a lógica da razão da modernidade. A este respeito Bordin (1994) esclarece que:

O pós-moderno, ao contrário, se apresenta como a dissolução do moderno: idade do enfraquecimento da razão e suas pretensões e da emergência de uma pluralidade de modelos e paradigmas de uma racionalidade não homogênea; de um pensamento sem fundamentos, da desconstrução e da crítica da razão instrumental. Idade em que a própria ciência reconhece o caráter descontínuo de seu crescimento, que aparece, agora, também como um risco. (BORDIN, 1994, p. 160).

Pelo exposto, considerando a investigação sobre Diálogo entre conhecimento científico e do senso comum de alunos/agricultores no contexto da educação do campo, para propor uma escola com nova racionalidade, a partir de uma discussão de ordem epistemológica do conhecimento entre as duas dimensões- ciência e senso comum, os procedimentos do estudo foram orientados por elementos característicos do tipo etnográfico, com abordagem qualitativa, envolvendo observação, conversa direta e entrevista semiestruturada gravada em áudio, tendo em vista que estes proporcionaram suportes ao pesquisador, no primeiro encontro com os alunos/agricultores na Casa Familiar Rural de Cametá/PA, para adentrar na realidade cultural dos sujeitos da pesquisa, uma vez que, segundo Geertz (2008):

A cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos;

ela é um contexto, algo dentro do que eles podem ser descritos de forma inteligível – isto é descrito com intensidade. (GEERTZ, 2008, p. 10).

Neste sentido, por meio dos elementos característicos de um trabalho etnográfico, houve a possibilidade de estudar as manifestações culturais dos alunos/agricultores no contexto da Casa Familiar Rural de Cametá/PA, acompanhando a vivência, experiência e o cotidiano ocorrido nas alternâncias, favorecendo o entendimento sobre os acontecimentos sociais, e assim conhecendo os sujeitos da pesquisa, o saber da vida, suas perspectivas e experiências que se tecem e se constroem entre o diálogo de conhecimento científico e do senso comum.

E assim, por meio das trilhas características da etnografia, foi possível caminhar ao encontro da dimensão do conhecimento científico, aqui entendido como o da ciência, que abrange rigor, método, experiência, generalização, cultura da escrita objetiva, que apresenta uma aprendizagem lógica, uma abstração conceitual, disciplinado, avançando pela especialização do conhecimento, reprimindo o conhecimento que quiser transpor as fronteiras do saber orientado por cada disciplina, conforme Santos (1995) destacou:

Na ciência moderna o conhecimento avança pela especialização. O conhecimento é tanto mais perigoso quanto mais restrito é o objeto sobre que incide. Nisso reside, aliás, o que hoje se reconhece ser o dilema básico da ciência moderna: o seu rigor aumenta na proporção direta da arbitrariedade com que espartilha o real. Sendo um conhecimento disciplinar, tende a ser um conhecimento disciplinado, isto é, segrega uma organização do saber orientada para policiar as fronteiras entre as disciplinas e reprimir os que quiserem transpor. (SANTOS, 1995, p. 46).

Por sua vez, a dimensão do conhecimento do senso comum, neste momento entendido como o da vivência, do saber da vida, da experiência, da prática, do pragmático, da transparência, da evidência, do superficial, que se dá de forma espontânea, através de transmissão oral e da aprendizagem que ocorre pelos sentidos, imitação, ou seja, é indisciplinar e imetódico, portanto, o conhecimento que no cotidiano orientamos as nossas ações e damos sentido à nossa vida. Vejamos como Santos (1995) descreve esse tipo de conhecimento:

O senso comum faz coincidir causa e intenção; subjaz-lhe uma visão do mundo assente na ação e no princípio da criatividade e da responsabilidade individuais. O senso comum é prático e pragmático; reproduz-se colocado às trajetórias e às experiências de vida de um grupo social e nessa correspondência se afirma fiável e securizante. [...]. O senso comum é indisciplinar e imetódico; não resulta de uma prática especificamente orientada

para o produzir; reproduz-se espontaneamente no suceder cotidiano da vida. (SANTOS, 1995, p. 56).

Para suprimir questões sobre conhecimento científico, senso comum e racionalidade na pesquisa, abordaram-se, como referencial teórico, autores que se filiam com os pensamentos, tanto à modernidade quanto à pós-modernidade, fazendo um cruzamento e tecendo uma discussão de “transição”, apropriando-se de conceitos e categorias de cada um deles para pensar, a partir do diálogo de alunos/agricultores na Casa Familiar Rural de Cametá/PA, sobre uma possível epistemologia de conhecimento com nova racionalidade de educação do campo, oriundo do encontro do conhecimento científico e do senso comum.

Neste sentido, Silva e Urbaneski (2013) se posicionaram sobre o terceiro incluído que se dá entre modernidade e pós-modernidade:

Entre a rejeição total e a admissão pura e simples, julgamos plausível caminhar na linha do “tertium inclusum” (o terceiro incluído), assumindo uma posição intermediária que liga os opostos. Temos por certo que não pode falar de uma era pós-moderna em total ruptura com as estruturas da Modernidade, pois o sistema socioeconômico que a sustenta – o capitalismo – ainda está em vigor, embora se lhe atribua um “neo” (neoliberalismo) e até haja quem já admita um “pós-neoliberalismo” (SADER; GENTIL, 2004). Mas é sempre o velho paradigma com novas caras: globalização, flexibilização, descentralização, comunidades mercadológicas. (SILVA e URBANESKI, 2013, p. 63).

A hipótese investigada foi à viabilidade de uma escola com nova racionalidade de educação do campo ao aluno/agricultor, pautada na relação entre as duas dimensões do conhecimento - ciência e senso comum, em diálogo na Casa Familiar Rural de Cametá/PA, assumindo aspectos dessa instituição que se identificam com elementos da nova racionalidade epistemológica da transição da modernidade para a pós-modernidade, a fim de possibilitar, da melhor maneira, sua permanência onde vive e sobrevive, com condições adequadas e satisfatórias dentro e fora da escola no contexto da educação do campo, neste novo cenário global das novas tecnologias da era informacional e educação multicultural, advindas após a crise do paradigma dominante (modernidade) e a emergência de um novo paradigma (pós-modernidade).

Sobre isso, vejamos o que nos diz Gadotti (2004):

Entre os elementos reveladores da pós-modernidade está à invasão da tecnologia eletrônica, da automação e da informação, que causam certa perda da identidade nos indivíduos. A pós-modernidade se caracteriza também pela

crise de paradigmas. Faltam referenciais. Nesse sentido, uma *educação pós-moderna* seria aquela que leva em conta a diversidade cultural, portanto, uma *educação multicultural*. O pós-moderno surge exatamente como uma crítica à modernidade, diante da desilusão causada por uma racionalização que levou o homem moderno à tragédia das guerras e da desumanização. (GADOTTI, 2004, p. 309).

Esclareço que, apesar de surgirem várias discussões entre teóricos em livros, revistas científicas e até mesmo em pesquisas sobre o não consenso, assumidamente, da transição do pensamento moderno para o pós-moderno na educação, Giddens (2004) diz que o mundo pós-moderno não está destinado a ser como Marx esperava, socialista. Pelo contrário, o mundo é dominado pelas novas mídias, que nos afastam do nosso passado. Temos hoje é uma sociedade pluralista e diversificada, onde tudo está em fluxo constante. Mas, mesmo assim, Giddens (1991) não vê nenhuma ruptura ou descontinuidade que justifique um “pós” para além do moderno.

Desta forma, os adeptos da pós-modernidade, como Boaventura de Souza Santos (1987, 1989, 1995, 2003), postulam que se vive um momento histórico de ruptura e sugerem que na atualidade novos estímulos de vida e de filosofia sejam propulsores das relações entre homens e entre grupos sociais e culturais, bem como, a presença acentuada no cotidiano de falta de valores, sentido significativo para a vida e de ideias, como niilismo, ou seja, “o homem pós-moderno aberto, pluralista, transigente, capaz de dialogar com quem defende posturas totalmente distintas e contrárias às suas, o que somente o leva a uma diferença relaxada” (BRATH, 2007, p. 96).

A posição da transição da modernidade para a pós-modernidade na educação, se justifica aqui neste estudo, por perceber que sozinho, o pensamento da modernidade atualmente não consegue discutir questões no campo educacional como equidade, diversidade, modos de vida, de filosofia e das novas mídias, bem como, que também sozinho, entendo que, pelo menos neste momento, o pensamento da pós-modernidade não consegue demolir o discurso filosófico da modernidade, sustentado na igualdade, razão, na felicidade e na liberdade, então, de modo geral “poder-se-ia dizer que a educação moderna trabalha com conceito-chave *igualdade* para eliminar as diferenças e a educação pós-moderna trabalha com o conceito-chave *equidade*, buscando a justiça e a igualdade sem eliminar a diferença” (GADOTTI, 2004, p. 310).

Ao tratar da modernidade, Giddens (1991) esclarece que muitos já afirmaram que estamos no limiar de uma nova era que está levando a humanidade para além da

modernidade, mas o autor argumenta que esse processo de transição não possui uma definição convincente, inclusive, o autor até concorda que estamos vivendo um novo momento no atual cenário global, mas o chama de “*modernidade radicalizada*”, que “define a pós-modernidade como transformações possíveis para ‘além’ das instituições da modernidade” (GIDDENS, 1991, p. 163), comentando que:

Hoje, no final do século XX, muita gente argumenta que estamos no limiar de uma nova era, a qual as ciências sociais devem responder e que está nos levando para além da própria modernidade. Uma estonteante variedade de termos tem sido sugerida para esta transição, alguns dos quais se referem positivamente à emergência de um novo tipo de sistema social (tal como a “sociedade de informação” ou a “sociedade de consumo”), mas cuja maioria sugere que, mais que um estado de coisas precedente, está chegando a um encerramento (“pós-modernidade”, “pós-modernismo”, “sociedade pós-industrial”, e assim por diante). (GIDDENS, 1991, p. 11).

Giddens (1991) continua argumentando que, mesmo defendendo o pensamento da modernidade, admite que a sociedade esteja passando por uma série de transições que estão “além” dos feixes institucionais da modernidade, afirmando que *ainda* não vivemos na pós-modernidade, mas diz que já estamos presenciando uns poucos acontecimentos, comportamentos que divergem daqueles criados pelas instituições modernas, passando a analisar a pós-modernidade da seguinte forma:

Devo analisar a pós-modernidade como uma série de transições imanentes afastadas – ou “além” – dos diversos feixes institucionais da modernidade que serão distinguidos ulteriormente. Não vivemos ainda num universo social pós-moderno, mas podemos ver o mais do que uns poucos relances da emergência de modos de vida e forma de organização social que divergem daquelas criadas pelas instituições modernas. (GIDDENS, 1991, p. 63).

Em contrapartida, com referência a pós-modernidade, Santos (1995, p. 47-48) discute o pensamento pós-moderno, em parte, como a ciência do paradigma emergente, e demonstra que “o conhecimento avança à medida que o seu objeto se amplia”, ao mesmo tempo em que é local pode ser ampliado para o total, e faz uma analogia com “a árvore que procede pela diferenciação e pelo alastramento das raízes em busca de novas e mais variadas interfaces”. Assim acontece com o conhecimento, que encontra um com o outro numa espécie de galeria – o conhecimento científico dialogando com o do senso comum.

Desta maneira, compreende que na pós-modernidade o conhecimento da ciência não é disciplinar, não é fechado, não é isolado, não é homogêneo, mas sim que todo tipo

de conhecimento são dependentes e se completam, ou seja, os conhecimentos se entrelaçam, fazendo ligações, em busca de significados e relevância, que vão se ampliando para alcançar uma dimensão maior, que se traduz em um saber prático.

Ainda sobre a pós-modernidade, Santos (1995) continua questionando a ciência moderna ao dizer que a mesma nos ensina pouco sobre a nossa maneira de estar no mundo, como se direcionasse nossa visão e nossa aprendizagem unicamente para um determinado conteúdo, não relacionando os diversos conhecimentos, dizendo que ao mesmo tempo em que produz conhecimento, também produz desconhecimento. Ao contrário, a ciência pós-moderna, afirma que “o conhecimento científico ensina a viver e traduz num saber prático” (p. 55), e considera que toda forma de conhecimento é racional, ou seja, os conhecimentos são dependentes e complementam-se um ao outro – o científico e o senso comum. Nesse sentido, observamos:

Sabemos hoje que a ciência moderna nos ensina pouco sobre a nossa maneira de estar no mundo e que esse pouco, por mais que se amplie, será sempre exíguo porque a exiguidade está inscrita na forma de conhecimento que ele constitui. A ciência moderna produz conhecimento e desconhecimentos. Se faz do cientista um ignorante especializado faz do cidadão comum um ignorante generalizado. [...]. Ao contrário, a ciência pós-moderna sabe que nenhuma forma de conhecimento é, em si mesma, racional; só a configuração de todas elas é racional. Tenta, pois, dialogar com outras formas de conhecimento deixando-se penetrar por elas. (SANTOS, 1995, p. 55).

Isso nos remete a pensar na ideia de dupla ruptura epistemológica sobre ciência e senso comum neste período de transição entre modernidade e pós-modernidade, conforme exposto por Santos (1989):

Assente nesta concepção exteriorizante da ciência, a dupla ruptura epistemológica é uma estratégia de transição, uma estratégia epistemológica adequada a um período de transição paradigmática. É bem possível que o objetivo que neste período se pretende obter mediante a dupla ruptura seja obtível pela ciência pós-moderna sem a mediação de qualquer ruptura. Na presente fase de transição não se pode prescindir de um conhecimento científico autônomo, mas é cada vez menos sustentável que esta forma de conhecimento prescinda, por sua vez, da superação no seio de outros saberes e de outras comunidades de saber com vista à constituição de uma phronesis, uma sabedoria de vida, agora mais democrática por via da mais ampla distribuição das competências cognitivas e discursivas que o próprio desenvolvimento possibilita. [...]. O que se pretende é um novo senso comum com mais sentido, ainda que menos comum. (SANTOS, 1989, p. 171).

Neste sentido, Santos (1989) levantou a questão de que na modernidade houve uma primeira ruptura da ciência com o senso comum para que aquela se erguesse. Já na

pós-modernidade, diz que é possível que haja um reencontro da ciência com o senso comum, ressaltando que nesse reencontro a ciência já não é a mesma da ciência moderna e o senso comum também já não é também o mesmo, pois o autor fala que houve uma modificação de ambos.

Diz ainda, que desse reencontro é possível produzir outro tipo de conhecimento, que chama de um paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente, ou seja, “o paradigma a emergir dela não pode ser apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem que ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente)” (SANTOS, 1995, p. 37). Portanto, vê-se nesta dupla ruptura epistemológica que se dá no reencontro da ciência quando se reencontra com o senso comum, a possibilidade de produzir novo conhecimento, ou seja, um conhecimento prático, um conhecimento para a vida, foco principal desta pesquisa – epistemologia do conhecimento.

Neste contexto, partindo da investigação sobre “Diálogo entre conhecimento científico e do senso comum de alunos/agricultores no contexto da educação do Campo”, de base epistemológica de discussão da transição da modernidade para a pós-modernidade, objetivou compreender como o conhecimento da Casa Familiar Rural se encontra com o conhecimento que o aluno/agricultor trás do local onde vive e sobrevive sobre a agricultura familiar; investigar de como se dá e que produz esse diálogo.

No transcorrer da indicação do referencial teórico, apresentaram-se autores que discutem: Diálogo (FREIRE, 2005), Educação (GADOTTI, 2004), Ciência Pós-Moderna (SANTOS, 1987, 1989, 1995 e 2003; HARVEY, 2002; PEREIRA e Orgs., 2000; POURTOIS e DESMET, 1999), Educação do Campo (CALDART, 2002 e PRAZERES, 2012), Ciência Moderna (GIDDENS, 1991; ALMEIDA, 2004), Racionalidade (HÜHNE, 1994), e outros. A discussão entre esses autores se justifica por entender, com base no referencial teórico apresentado, que a ciência moderna desconfia sistematicamente da nossa experiência imediata, uma vez que, “tais evidências, que estão na base do conhecimento vulgar, são ilusórias” (SANTOS, 1995, p. 12).

Assim, portanto, a ciência moderna desconsidera o conhecimento do senso comum, acreditando tão somente na racionalidade científica, “na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas” (SANTOS, 1995, p. 11)

para se chegar à verdade absoluta, inquestionável, além do mais o conhecimento avança pela especialização e padronização do conhecimento e pelo planejamento racional.

Ao passo que, o conhecimento do senso comum ao encontro da ciência pós-moderna, “o conhecimento torna-se total e ao mesmo tempo local, ensina a viver e traduz-se num saber prático” (SANTOS, 1995, p. 55), caminhando para uma nova racionalidade de educação do campo, pautada na relação entre ciência e senso comum na (re) configuração tão somente da pós-modernidade, seguindo a lógica apresentada por Santos (1989) sobre a dupla ruptura epistemológica, onde ciência e senso comum se reconfiguraram neste século, isto é, “caminhamos para uma nova relação entre a ciência e o senso comum, uma relação de que qualquer deles *é feito* do outro e ambos *fazem* algo de novo” (SANTOS, 1989, p. 43).

E com base em referencial teórico discutido, juntamente com a utilização de instrumentos característicos de um ensaio etnográfico – observação, conversa direta e entrevista semiestruturada gravada em áudio - foi possível alcançar os objetivos propostos na pesquisa, quais foram: Investigar como ocorre o diálogo entre o conhecimento científico e do senso comum de alunos/agricultores na Casa Familiar Rural de Cametá/PA; Mostrar que conhecimento resulta do diálogo entre conhecimento científico e do senso comum na Casa Familiar Rural de Cametá/PA; Analisar em que aspectos e quais elementos podem se falar de uma nova racionalidade epistemológica na Casa Familiar Rural, a partir do diálogo entre conhecimento científico e do senso comum para uma educação do campo, na transição da modernidade para a pós-modernidade.

A investigação da pesquisa teve como objeto o “diálogo entre conhecimento científico e do senso comum”, teve como o lócus a Casa Familiar Rural, localizada na Estrada do Coco, localidade de Mataquiri, zona rural do município de Cametá, Estado do Pará/Brasil e como sujeitos os alunos/agricultores da turma profissionalizante de técnico agrícola, no total de 25 alunos.

O estudo de base puramente epistemológica de investigação de como se deu e o que resultou do diálogo entre conhecimento da ciência e do senso comum, foi que tornou a pesquisa relevante e singular no cenário acadêmico, pois é aí que se encontra o diferencial de outras pesquisas já realizadas. Por isso, faz-se necessário esclarecer que, apesar de ter aparecido discussão sobre políticas públicas de educação na CFR, Movimentos sociais, ressalto que a pesquisa teve base puramente epistemológica de

conhecimento para uma nova racionalidade de educação do campo, através de estudo na Casa Familiar Rural de Cametá/PA.

Em levantamento, a priori, encontraram-se pesquisas a respeito da Casa Familiar Rural, conhecimento científico, conhecimento do senso comum, educação do campo, racionalidade, modernidade, pós-modernidade, políticas públicas educacionais e movimentos sociais, mas, apesar de buscas em referenciais bibliográficos e sites acadêmicos, até o momento não foi encontrado um estudo que investigasse especificamente sobre a epistemologia do conhecimento através do diálogo de conhecimento da ciência e do senso comum de alunos/agricultores no contexto da educação do campo, na transição da modernidade para a pós-modernidade, tendo como local de pesquisa a Casa Familiar Rural.

Deste modo, após seleção criteriosa, apresento pesquisas consideradas com potencial social e educacional relevantes, que, de alguma forma, contemplaram alguma relação direta ou aproximada com esta investigação. Portanto, a finalidade deste levantamento serviu para mostrar a relevância e a singularidade da pesquisa ao pensar na possibilidade de uma escola com nova racionalidade epistemológica no contexto de educação do campo. Assim vejamos:

O autor Marcos Antônio de Oliveira defendeu a tese que sobre “As Bases Filosóficas e Epistemológicas de Alguns Projetos de Educação do Campo: Do Pretendido Marxismo à Aproximação ao Ecletismo Pós-Moderno”, para obtenção de grau de Doutor pela Universidade Federal do Paraná, em Curitiba, 2008, no curso de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Mudanças no Mundo do Trabalho e Educação.

A Referida pesquisa tratou a respeito das bases filosóficas epistemológicas de quatro projetos de educação do campo: Terra Solidária, da FETRAF SUL/CUT – Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar do Sul do Brasil/Central Única dos Trabalhadores; A Pedagogia para Educadores do Campo, do MST/ASSESSOAR/CRABI/UNIOESTE – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra/Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural/Comissão Regional de Atingidos por Barragens do Rio Igaçu/Universidade Estadual do Oeste Paranaense; a Pedagogia da Alternância da ARCAFAR-SUL – Associação Regional das Casas Familiares Rurais da Região Sul; e Saberes da Terra, da gerência do Estado Federal no

Brasil, através do MDA/MEC/MTE – Ministério do Desenvolvimento Agrário/Ministério da Educação/Ministério do Trabalho e Emprego.

Ao analisar esses quatro projetos, o autor sustentou a hipótese, e ao final confirmada, de que, apesar deles utilizarem palavras e categorias que remetem ao campo do materialismo histórico e dialético, de base marxiana, neste não se pautavam, permitindo aproximações a algumas proposições do ideário pós-moderno. Portanto, o autor constatou que esses quatro projetos se afastam do materialismo histórico e dialético quando propuseram uma educação pautada na supervalorização dos conhecimentos dos saberes, da prática, do cotidiano, do concreto entendido como realidade empírica imediata e da participação dos pais e da comunidade nos assuntos da escola; na centralidade da categoria cultura como formadora do ser humano; na noção ampla de currículo e de escola; no utilitarismo; no pragmatismo; no ecletismo; e no idealismo e no existencialismo.

Neste sentido, percebeu-se que a tese de Oliveira demonstra que os quatro projetos de educação do campo, inclusive da CFR, apresentam elementos, por ele analisados, que se aproximaram das proposições do ideário pós-moderno, e isso teve relação com esta pesquisa, pois também, ficarão demonstrados no capítulo III elementos epistemológicos presentes na racionalidade pós-moderna na CFRC.

Já a autora Maria Sueli Corrêa dos Prazeres, defendeu a dissertação sobre “Educação do Campo e Participação Social: Reflexões sobre a Experiência da Casa Familiar Rural de Cametá/PA”, para a obtenção de grau de mestre, pela Universidade Federal do Pará no Programa de Pós Graduação em Educação, Belém, 2008, investigou a experiência da Casa Familiar Rural de Cametá/PA, com o objetivo de identificar as contribuições da experiência para a vida, formação/escolarização e trabalho dos sujeitos do campo cametaense.

A autora identificou por meio das entrevistas o esforço para que ocorra a integração escola/família/comunidade na dinâmica educacional da Casa Familiar Rural de Cametá/PA, ressaltando sobre condicionantes que existem que limitam e dificultam a participação dos sujeitos, como a situação socioeconômica das famílias e da comunidade, a perda da autonomia financeira da CFR Cametá e a localização da escola distante do local de moradia das famílias.

Em conclusão, constatou que a experiência da Casa Familiar Rural de Cametá é significativa para os sujeitos do campo, pois foi verificado que os conhecimentos são organizados a partir da realidade dos mesmos. Ressaltou sobre a importância da Pedagogia da Alternância como uma possível alternativa educacional viável para o campo cametaense. Disse ainda, que apesar das dificuldades, existe uma significativa contribuição da CFR Cametá para os jovens do campo cametaense, posto que a mesma é vista pelos sujeitos como uma possibilidade de fortalecimento da educação do campo, do desenvolvimento das unidades produtivas com a introdução de técnicas ligadas à agricultura familiar e o fortalecimento da comunidade na luta pela legitimação dos direitos sociais.

Nota-se na dissertação a proximidade com relação às contribuições da experiência para a vida e também que os conhecimentos são organizados a partir da realidade dos alunos na CFRC. Sendo que nesta pesquisa tratamos este conhecimento da vida como o do senso comum e os conhecimentos organizados a partir da realidade como tema gerador por meio do senso comum e conhecimento científico, que relaciona interdisciplinaridade no contexto educacional.

Por sua vez, os autores Paulo de Tássio Borges da Silva (Doutorando em Educação pelo Programa de Pós Graduação Em Educação/PROPED, Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ) e Maria Inêz Oliveira Araújo (Doutora Em Educação pela Universidade de São Paulo/USP), apresentaram o artigo, parte integrante da pesquisa de mestrado em educação intitulada “As Relações de Interculturalidade entre Conhecimento Científico e Tradicional na Escola Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê”, apresentada pelo primeiro autor ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sergipe/UFS, o qual teve como objetivo evidenciar diálogos e problematizar os debates sobre as possíveis interações entre interculturalidade, conhecimento científico e conhecimento tradicional no contexto da Educação Escolar Indígena.

Os autores objetivaram destacar os diálogos e problematizar o debate acerca das possíveis interações sobre interculturalidade, conhecimento científico e conhecimentos tradicionais na Educação Escolar Indígena. O artigo evidencia que as possibilidades dos caminhos de diálogos entre conhecimento científico e tradicional veem, se construindo na Educação Escolar Indígena a partir da Interculturalidade.

Em considerações, concluem que os povos indígenas brasileiros veem construindo em suas escolas, uma prática educativa que seja pautada nos conhecimentos científicos ocidentais, considerados por estes, como relevantes para se emanciparem da tutela não indígena; bem como o fortalecimento de suas culturas, inserindo em seus currículos, os saberes tradicionais das etnias que habitam o território brasileiro. Dizem ainda, os autores, que as experiências de interculturalidade da educação formal indígena, muito nos poderão ensinar acerca de outras realidades, onde a necessidade de um trato diferenciado com as culturas e os cotidianos se faz necessário.

Percebe-se a relação desta pesquisa com a discussão acima, quando investiga sobre o diálogo entre conhecimento científico e tradicional que se constrói na educação indígena por meio da interculturalidade, neste caso, educação do campo de alunos/agricultores na CFRC por meio de uma racionalidade epistemológica de conhecimento que se dá pelo diálogo do conhecimento científico e do senso comum.

Tem-se, ainda, a monografia do autor Eraldo Souza do Carmo que trata sobre “Replicação dos Conhecimentos da Pedagogia da Alternância para o Desenvolvimento das Comunidades no Município de Cametá/PA”, que foi apresentada como requisito para obtenção do título de Especialista em Desenvolvimento de Áreas Amazônicas do Núcleo de Altos Estudos Amazônicos da Universidade Federal do Pará, Belém, 2007, objetivando analisar a replicação dos conhecimentos dos egressos da Casa Familiar Rural de Cametá adquiridos por meio da Pedagogia da Alternância para o desenvolvimento de suas comunidades, argumentando a necessidade de saber se os egressos, após o processo formativo na Casa Familiar Rural de Cametá/PA, vêm replicando os conhecimentos nas propriedades rurais de suas famílias.

Em suas considerações finais, o autor afirmou que a CFR de Cametá tem um significado simbólico para os agricultores e pescadores artesanais, por ser o resultado de uma intensa luta, que idealizaram uma escola onde pudesse ser também a casa de moradia dos jovens, uma vez, que pela falta de educação nas suas comunidades, ficavam sem poder educar seus filhos.

Os pais veem na casa um lugar seguro para seus filhos estudarem, além de verem a proposta educacional sobre uma nova perspectiva, uma vez que os conteúdos trabalhados na formação é “o conteúdo” da vida cotidiana de cada trabalhador e trabalhadora rural. Disse, ainda, que o sistema de produção através da utilização das

técnicas que os alunos egressos adquiriram na CFR é o grande estimulador e mais rentável para os trabalhadores, no entanto falta capacidade financeira para as famílias desenvolverem esses projetos. Este fato é evidenciado quando, ao final do processo formativo, a CFR está se tornando como a escola formal, promovendo escolarização dos jovens.

Conclui o estudo ressaltando que os egressos do entorno da BR 422, em sua maioria, retornaram para as propriedades rurais com suas famílias, reaplicando os conhecimentos adquiridos dentro de suas limitações e prioridades. No entanto, é necessário superar a atuação dos egressos apenas na família e socializar o aprendizado com toda a comunidade, principalmente porque são poucos jovens contemplados por turma, se considerarmos o universo de jovens no município. Para que os egressos tenham uma ação mais eficaz no desenvolvimento das comunidades, faz-se necessário o STTR e a Colônia de Pescadores Z-16 repensarem a estratégia inicial quando projetaram que a CFR seria um instrumento importante de luta, não só de escolarização dos jovens, mas contribuiria na formação do capital humano das comunidades para fortalecer a organização social para construção de políticas públicas para o campo.

Verificou-se que ao analisar a replicação de conhecimentos da CFRC, uma aproximação com esta pesquisa quando ficou demonstrado que a relação conteúdo da ciência com o conteúdo da vida – conhecimento científico e do senso comum, já demonstra nova racionalidade na CFRC, que será mais adiante analisado e confirmado, para propor uma nova escola “formal” para as populações do campo.

Pelo exposto, diferentes das pesquisas selecionadas e resumidamente apresentadas, o estudo sobre “Diálogo entre conhecimento científico e do senso comum de alunos/agricultores no contexto da educação do campo”, teve como propósito problematizar: Em que aspectos pode se falar de uma nova racionalidade epistemológica e que elementos a compõe, a partir do diálogo entre conhecimento científico e do senso comum de alunos/agricultores na Casa Familiar Rural de Cametá/PA, na transição da modernidade para a pós-modernidade no contexto da educação do campo?

Como também, algumas questões norteadoras foram respondidas quando da investigação da pesquisa, assim vejamos: Como se dá e o que resulta do diálogo de alunos/agricultores entre as duas dimensões do conhecimento - ciência e senso comum, na Casa Familiar Rural de Cametá/PA? Que aspectos e quais elementos pode se falar de

uma nova racionalidade epistemológica na CFR, para sugerir às populações do campo uma escola com nova racionalidade de educação na transição da modernidade para a pós-modernidade?

1.1 ELEMENTOS MOTIVADORES DA PESQUISA

De família de lavradores e pescadores, meus pais nasceram na zona ribeirinha do município de Cametá/PA, filhos mais velhos, por isso desde criança já assumiram responsabilidades nas tarefas cotidianas da casa, no cultivo da lavoura e na atividade da pesca, participando e cooperando com os pais para a sobrevivência de seus irmãos. Portanto, como de costume nas famílias da zona rural e ribeirinha, meus pais desde criança, aproximadamente 07 anos de idade, acompanhavam as pessoas mais velhas, geralmente os genitores ou avós, nas atividades de plantação e colheita da lavoura e nas atividades de pesca.

Essas atividades eram diárias e se intensificavam de acordo com as estações do ano, conforme respectivos períodos para frutificar as árvores, colheitas, plantações e pesca. Esse conhecimento repassado pelos mais velhos se dava de forma espontâneo, imetódico, por meio da observação, experiência, vivência cotidiana, identificado com elementos característicos do conhecimento do senso comum.

Concomitante a tais atividades laborais diárias, já em idade escolar, por volta dos 08 a 09 anos de idade, foram matriculados na escola formal e começaram a frequentar as aulas, sendo que a época as classes do campo eram somente multisseriadas, ou seja, “escolas funcionando em condições precárias que seguem a perspectiva de manter um mesmo professor com duas, três ou quatro séries num mesmo espaço tempo” (PRAZERES, 2012, p. 319).

As aulas eram lecionadas em uma casa, geralmente de propriedade do professor, ou no barracão comunitário da localidade dos alunos, sendo que tanto a casa quanto o barracão, em razão da situação econômica dos responsáveis, apresentavam condições não satisfatórias de estruturas físicas, escassez de material didático-pedagógico, entre outros fatores que contribuía para o não favorecimento do ensino-aprendizagem no cotidiano do espaço amazônico dos sujeitos do campo.

Esse é somente um aspecto da realidade rural amazônica [classes multisseriadas], outros aspectos também se apresentam com bastante intensidade e dificultam cada vez mais o cotidiano dos sujeitos do campo. Entre eles podemos citar a precária condição estrutural em que as escolas funcionam, algumas vezes em barracões comunitários, onde as condições físicas não favorecem a aprendizagem; a escassa oferta de material didático e pedagógico; a delicada oferta do transporte escolar e falta de formação dos docentes, o currículo deslocado da realidade local são alguns dos aspectos que torna a educação do campo na Amazônia, carente de políticas públicas educacionais que dêem conta de contemplar sua realidade complexa e heterogênea. (PRAZERES, 2012, p. 319).

De acordo com os relatos de meus pais, na época em que passaram a frequentar a escola, que funcionava seja na sala da residência do professor ou no barracão comunitário, oferecia-se às populações do campo somente o ensino da 1ª até a 4ª série, e segundo os mesmos, poucos eram os alunos que terminavam esse ciclo de estudo, e quando concluía era sempre com muita dificuldade e em muitos anos de estudo.

Isso tudo se dava em razão da grande maioria dos alunos disponibilizarem seu tempo diário para ajudar os pais nas atividades agrícolas e na pesca, além do que, no período de maré alta (inverno) o acesso era difícil para se chegar às escolas, principalmente pela falta de condução (canoas) na residência para levá-los até a “escola”.

Nota-se que a escola às populações do campo, já na época dos meus pais, e também ao observá-la hoje, deveria para evitar ou mesmo diminuir o abandono e repetência do aluno flexibilizar o calendário escolar de acordo com a realidade da região e conforme a estação do ano, conforme assegurado nos parâmetros e marcos legais preconizados pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (CNE/CEB, 2002), ao regulamentar em seu Art. 7º que é responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, “regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade”.

Assim, mesmo diante de todas as dificuldades que os alunos se deparavam e superavam para concluir o seu estudo, quando terminavam o ciclo de 1ª a 4ª série, já estavam com 13 anos e até mais idade, pois ficavam repetindo e retidos nas classes multisseriadas, além do que, mesmo se concluíssem essa etapa, com a idade que fosse os alunos não tinham a possibilidade de dar continuidade aos estudos no local onde moravam por falta de escolas que tivessem as séries subsequentes.

Deste modo, meus pais terminaram o ensino primário (1ª a 4ª série), como chamado à época e conforme me informaram, mas não tiveram a possibilidade de prosseguir os estudos onde residiam e, portanto, tiveram que, por falta de condição social e econômica, interrompê-los e dedicar-se exclusivamente e obrigatoriamente as atividades da agricultura e da pesca. Neste sentido, verificou-se que foi lhes dada uma educação por um tempo determinado, uma educação que tem fim.

Como a educação às populações do campo era por tempo determinado, pois se encerrava na 4ª série primária, alguma aluna, segundo meus pais na época a profissão de professor destinava-se ao sexo feminino, em idade adulta ou não, que se destacava e auxiliava a professora das classes multisseriadas, quando conseguia contrato de professora com o governo, passava a ensinar as crianças da comunidade, mesmo porque, segundo meus pais, *“professora formado não queria morar no interior (zona ribeirinha do município de Cametá/PA)”*, e ainda diziam: *“a minha professora só tinha até a 4ª série, não precisava estudar muito para ensinar na escola, não é como hoje, que nunca vocês terminam de estudar”*.

No período em que estudaram (década de 1940), meus pais diziam que as opções ao terminar a 4ª série na zona ribeirinha eram: se tornar professor, contratado pelo governo para lecionar na comunidade onde residia; interromper os estudos por falta de oportunidade para continuá-lo na mesma localidade; constituir família e continuar exercendo atividade de lavoura e de pesca; ou se mudar para a cidade para prosseguir os estudos e pensar em um futuro melhor para os filhos.

De acordo com meus pais, esta última opção não foi possível e viável, pois, naquele momento, os pais deles não tiveram condições financeiras nem outra pessoa para auxiliá-los, a fim de possibilitar sua mudança com a família para a cidade, visto que, além de não terem profissão formal (conhecimento científico), emprego fixo rentável, não tinham estudo (apenas o conhecimento do senso comum), onde morar nem como sustentar os filhos em um lugar tomado pelo comércio, pelo asfalto, pelos prédios, pela urbanização.

Diante disso, meus pais, assim com os irmãos deles, estudaram até a 4ª série do ensino primário, não se tornaram professores, não se mudaram para a cidade, permaneceram residindo no interior do município de Cametá/PA – zona ribeirinha-, vivendo e sobrevivendo das atividades da lavoura e da pesca, conhecimento que

aprenderam espontaneamente desde criança na prática, no convívio, na observação, na experiência do cotidiano com seus pais, que também foi adquirido com os pais deles, e assim a transmissão desse conhecimento do senso comum foi sendo repassado de geração a geração.

Após terminaram a educação por tempo determinado, ou seja, a 4ª série do ensino primário, de famílias e de localidades ribeirinhas diferentes, meus pais se casaram, e o ciclo da vida continuou. Tiveram 10 (dez) filhos, sendo que 08 (oito) nasceram e viveram boa parte de suas vidas na zona ribeirinha, e 02 (dois) nasceram na cidade, sendo que sou o oitavo filho, ou seja, tive sete irmãos mais velhos que, da mesma forma que aconteceu com meus pais, aconteceu com eles, aprenderam desde criança as atividades da lavoura e da pesca para ajudá-los a sustentar e manter a família.

Meus irmãos mais velhos foram matriculados na escola da região ribeirinha de onde moravam, no entanto, mesmo por volta das décadas de 60 e 70, presenciaram e enfrentaram as mesmas dificuldades que meus pais tiveram para estudar e continuar na escola, pois a mesma, (relatos de pais e irmãos mais velhos) continuava multisseriada e o ensino permanecia até a 4ª série do ensino fundamental, seguindo um único calendário para as escolas da zona urbano e rural, sem possibilidade de flexibilização para atender a vida educacional dos alunos e ao mesmo tempo a vida cotidiana dos agricultores.

Desta forma, meus pais, pensando em dar oportunidade aos filhos de continuarem os estudos na perspectiva de um futuro estável economicamente através da educação, resolveram deixar sua localidade, sua casa, sua origem, sua plantação, sua criação, familiares, vizinhos, e mudaram para a cidade (município de Cametá/PA), tendo em vista, segundo eles, não encontrarem relação significativa, relevante e satisfatória entre escola (conhecimento científico) e propriedade familiar agrícola (conhecimento do senso comum) naquele momento histórico, que pudessem representar uma educação de qualidade e contínua para os moradores do campo.

Neste sentido, constatou-se, após relatos de meus pais e irmãos, uma constante e efetiva falta de política pública educacional para as populações do campo em manter o aluno/agricultor em sala de aula, e também possibilitasse prosseguir nos estudos no seu local de residência (zona ribeirinha e rural), nas séries seguintes a 4ª série primária, respeitando e valorizando o modo de vida do aluno/agricultor e pescador, criando condições favoráveis e satisfatórias de dialogar o conhecimento científico da escola com

o conhecimento do senso comum da propriedade/comunidade familiar, adquirido de forma espontânea do dia-a-dia pela observação, vivência, experiência.

Assim, compreende-se, que havia, portanto, a necessidade de uma escola que, além de encaminhar o conhecimento científico em sala de aula aos alunos, adequando sua metodologia pedagógica de acordo com o modo de vida e costumes da localidade, também respeitasse o conhecimento do senso comum deles, adquirido imetodicamente e indisciplinarmente na propriedade agrícola familiar com os pais, avós, em fim, com os mais velhos.

Uma escola em que tratasse os alunos como seres heterogêneos, que vivem e sobrevivem dentro de uma diversidade cultural e intelectual, e não os tratassem como se fizessem parte de uma realidade única e absoluta, pois segundo Machado e Cunha (2016, apud BARUFFI, 2017):

Os seres que formam o mundo são diversos, individuais, diferentes, múltiplos, heterogêneos e, assim sendo, jamais poderão ser considerados dentro de uma realidade absoluta. As pessoas pensam de maneiras diferentes. O ensino não pode ser pautado em ideias homogêneas, em concepções pedagógicas únicas e absolutas, pois estaríamos diante de um empobrecimento cultural e intelectual. (MACHADO E CUNHA, 2016, p. 1084, apud BARUFFI, 2017, p. 17).

Do exposto, precisaria de uma escola com nova racionalidade epistemológica que dialogasse entre o conhecimento científico e o do senso comum, ou seja, uma nova escola que favorecesse a pluralidade de ideias e de diversidade e não como uma realidade absoluta com práticas educativas que desqualificam a identidade dos sujeitos do campo. A escola deveria ser ainda, um lugar de transformação, onde as pessoas tivessem a oportunidade de escolher sobre seus destinos, de olhar para si mesmo e suas vidas de modo a construir ações de mudanças efetivas que lhes possibilitem melhores condições de vida, caso contrário, estaríamos diante de um empobrecimento cultural e intelectual.

1.2 ORIGEM DA PESQUISA

Por ser de família de população ribeirinha do município de Cametá, preocupado com a educação do campo, sempre pensei em uma escola que disponibilizasse uma educação básica que, além de ofertar o conhecimento científico em sala de aula, também

considerasse o conhecimento do senso comum do aluno/agricultor, ou seja, respeitasse e valorizasse seu modo de viver e sobreviver, articulando a formação educacional do aluno com seu conhecimento da sua comunidade/propriedade familiar agrícola.

Desta forma, após a leitura, no ano de 2014, do Livro Educação, Ciência e Desenvolvimento da Amazônia Científica: Diálogos Científicos, publicado no ano de 2012, pelo Campus Universitário do Tocantins/UFPA/Cametá, um artigo com o título de “Educação do Campo: Discutindo conceitos e perspectivas”, da Prof.^a Maria Sueli Corrêa dos Prazeres (na época Mestre em Educação, hoje Professora Doutora da UFPA), fui teoricamente e informalmente “apresentado” à Casa Familiar Rural de Cametá/PA.

O referido artigo, que trata da educação do campo, é parte integrante da dissertação de mestrado intitulado “Educação do Campo e Participação Social: reflexões sobre a experiência da Casa Familiar Rural de Cametá/PA”, que oferece como proposta metodológica de educação a pedagogia da alternância. Sendo assim, encontrei elementos na pedagogia da alternância que aguçaram minha curiosidade, permitindo o primeiro passo ao encontro da origem da pesquisa em foco, pois Gimonet (2007) demonstrou que:

A Pedagogia da Alternância dos CEFFAs representa um caminhar permanente entre a vida e a escola. Sai da experiência no encontro de saberes mais teóricos para voltar novamente à experiência, e assim sucessivamente. Desta maneira, coloca-se para o alternante uma dupla relação:

- ao trabalho e ao mundo da produção e seus saberes, à vida social e econômica, ambiental e cultural dos lugares onde vive, de um lado;
- a um lugar “escola” com suas atividades, sua cultura e seus saberes, de outro lado. (GIMONET, 2007 p. 29).

Não conformedo somente com as informações teóricas e curioso em saber mais a respeito da Casa Familiar Rural de Cametá/PA e sua metodologia pedagógica, no mesmo ano (2014) entrei em contato com a Prof.^a Dr.^a Sueli dos Prazeres, também Cametaense e residente neste município, e por várias vezes conversei com a mesma. A cada diálogo ficava mais interessado em conhecer a estrutura física e funcional da CFRC, até então desconhecido por este pesquisador.

Em alguns dos relatos, a Prof.^a Dr.^a Prazeres, falou que sua pesquisa tratava sobre o cenário e os desafios da educação do campo, enfocando as políticas públicas educacionais que têm sido ofertadas historicamente às populações do campo, e concluiu indagando que no nosso país o governo insiste em tratar todas as pessoas de forma homogênea, não respeitando as peculiaridades culturais do povo brasileiro. Mas,

esclareceu sobre o fortalecimento de ações e programas que estão sendo desenvolvidos no Pará, como: Movimento Paraense por uma Educação do Campo, que engloba movimentos sociais, instituições de ensino, pesquisa, órgãos governamentais de fomento ao desenvolvimento da educacional, além do que a realização dos Seminários Estaduais de Educação do Campo, para discutir, elaborar e propor ações inclusivas para o campo Amazônico (PRAZERES, 2012, p. 320).

Em outras conversas, a referida professora me informou basicamente a localização, funcionamento e a estrutura da CFRC. Falou que, na época de sua pesquisa (ano 2006), das dificuldades que a Associação das famílias enfrentava para se manter funcionando e acolher os alunos/agricultores no período da alternância, inclusive ressaltou a escassez de investimento, parceria e convênio com órgãos públicos governamentais (Prefeitura, UFPA) e não governamentais (ONGs, Sindicatos etc), bem como mantê-los permanente.

Apesar de toda a curiosidade em conhecer a estrutura física e funcional da CFRC, bem como de todas as informações possíveis que obtive da mesma, achei por bem não conhecê-la, naquele momento, sem ter um direcionamento, um objetivo, uma finalidade para ocorrer à aproximação, precisava de uma luz para a pesquisa.

Sempre no intuito de investigar e pensar algo novo para a população do campo, de onde tenho origem, e estando inquieto comigo mesmo, e já tendo sido orientado pela professora Dr.^a Prazeres, decidi, após já ter me formado em Licenciatura em Pedagogia (1999), Especialização em Psicologia da Educação, com ênfase em Psicopedagogia Preventiva (2003), Especialização em Educação Ambiental (2004), Licenciatura em História (2010), me inscrever no Curso de Mestrado em Educação e Cultura, uma vez que foi ofertado em Cametá/PA, onde sempre morei.

No ano de 2016, fui classificado no Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura- PPGEDUC- no Campus Universitário do Tocantins/UFPA/Cametá, com uma proposta de investigação sobre a Casa Familiar Rural de Cametá/PA para uma educação do campo. Algumas orientações, sugestões e ajustes ocorreram na temática, dando início a pesquisa, que teve aproximações com elementos característicos do tipo etnográfico, com abordagem qualitativa, como metodologia de pesquisa.

1.3 NOVA ESCOLA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Com o intuito de justificar a presente investigação para pensar em uma nova escola como nova racionalidade epistemológica no contexto da educação do campo, através do diálogo entre conhecimento científico e do senso comum na Casa Familiar Rural de Cametá/PA, apresentar-se-á informações sobre a educação da escola do campo, tendo como referência a educação da escola urbana, a fim de contextualizar o objeto de pesquisa.

Deste modo, com relação à educação entre as zonas rurais e as zonas urbanas da população brasileira, será demonstrada, através da taxa de analfabetismo, a disparidade educacional entre urbano e campo, assim vejamos:

Nas zonas rurais a taxa de analfabetismo em 2011 era de 21,1%, o dobro da média nacional, enquanto nas zonas urbanas a taxa encontrada foi de 6,5% para o mesmo ano. É o que mostrou o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em sua Síntese de Indicadores Sociais – Uma análise de condições de vida da população brasileira 2012 [...] (SARAIVA e MARTINS, Valor Econômico, 2012).

Esta estatística vem demonstrar que a realidade das escolas do campo ainda está muito distante de atingir a qualidade apregoada nos parâmetros e marcos legais preconizados pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (CNE/CEB, 2002), ao formalizar em seu Art. 7º que é responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, “regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade”.

Muito embora o ponto central desta pesquisa seja de base epistemológica de conhecimento, ressalto que as leis sobre políticas públicas de educação, como os parâmetros e diretrizes operacionais no contexto da educação do campo, se justificam, neste momento, para demonstrar o que é garantido na teoria e o que se observa na prática às populações do campo, não podendo descontextualizar nem desvincular quando se fala em educação do campo.

Desta maneira, sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, consideradas uma conquista importante para as populações do campo,

mas não satisfatoriamente efetivadas no contexto educacional do campo, Henriques *et al* (2007) apresenta algumas reivindicações dos movimentos sociais, com especificidades inerentes aos povos do campo:

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, aprovadas também em 2001 pelo Conselho Nacional de Educação, representam um importante marco para a educação do campo porque contemplam e refletem um conjunto de preocupações conceituais e estruturais presentes historicamente nas reivindicações dos movimentos sociais. Dentre elas o reconhecimento e valorização da diversidade dos povos do campo, a formação diferenciada de professores, a possibilidade de diferentes formas de organização da escola, a adequação dos conteúdos às peculiaridades locais, o uso de práticas pedagógicas contextualizadas, a gestão democrática, a consideração dos tempos pedagógicos diferenciados, a promoção, através da escola, do desenvolvimento sustentável e do acesso aos bens econômicos, sociais e culturais. (HENRIQUES *et al*, 2007, p. 17).

Portanto, ainda de acordo com a taxa de analfabetismo, verifica-se que é na população concentrada no campo que, apesar de demonstrar significativa redução, ainda se encontra índice elevado de pessoas que não conseguiram entrar na escola ou se entraram, não permaneceram nela. Isso decorre principalmente pela falta de políticas públicas educacionais ou pela sua efetivação para atender a população do campo ou as escolas foram tratadas apenas com políticas compensatórias: projetos e programas que começavam e terminavam com os mandatos dos governos (Educação do Campo- Diretrizes Operacionais), mesmo estando assegurada na LDB, lei n.º 9394/96:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I- conteúdos curriculares e metodológicos apropriados às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II- organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III- adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Parágrafo único: o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será procedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada na Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (Incluído pela Lei n.º 12.960, de 2014). (MEC, Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996).

Nota-se no art. 28, da LDB, que apesar de estar assegurada em lei uma educação para a população do campo, com adequação às peculiaridades da vida rural de cada região, com ajustamento de conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às realidades e interesses dos alunos, com adaptação do calendário escolar, conforme a

produção agrícola e às condições climáticas, percebe-se que essas propostas pedagógicas para as escolas do campo estão longe de contemplar a diversidade do campo, com todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia, pois segundo Prazeres (2012):

Para além de suas riquezas naturais e culturais, na Região Amazônica a realidade socioeconômica e educacional nos permite assegurar, com certo grau de convicção, que os direitos sociais dos sujeitos do campo vêm sendo negados. Essa preocupante ponderação ancora-se na perspectiva de que a oferta dos direitos básicos ao campo segue na perspectiva de oferecer como destaca Souza (2005, p. 7) ‘uma educação pobre aos pobres do campo’ (PRAZERES, 2012, p. 318-319).

Percebe-se que na Região Amazônica, o sistema de ensino continua oferecendo escola com uma educação destinada a toda a população, não observando as peculiaridades e singularidades locais e de vida das pessoas, provocando o abandono gradativo do aluno/agricultor do espaço escolar, pois a grande maioria não consegue viver e sobreviver, juntamente com seus pais, na propriedade familiar, nem se adaptar, principalmente ao currículo e ao calendário escolar, e conseqüentemente, optam, ou somente pela atividade rural que aprendeu espontaneamente com a família ou pelo êxodo rural, tendo que deslocar para a cidade em busca de melhores condições de vida e de estudo (relatos de meus pais), tendo em vista que as políticas públicas educacionais não contemplam satisfatoriamente as populações do campo, pois,

Ao longo dos anos, as políticas educacionais têm sido direcionadas para atender a demanda do sistema produtivo, seguindo assim na contramão de um processo educativo realmente inclusivo. Isso nos leva a síntese de que a educação tem servido a diferentes interesses e grupos. (PRAZERES, 2012, p. 317).

As situações acima parecem práticas comuns no município de Cametá/PA, localizado à margem esquerda do Rio Tocantins, e acredito também que em todos os municípios do Baixo Tocantins da Região Amazônica, pois conforme relatos de meus pais, por situação econômica, por terem constituído família muito jovens, 10 (dez) filhos, falta de adequação do calendário escolar de acordo com o ciclo de produção agrícola, falta de adequação às condições climáticas e falta de adaptação da escola as reais necessidades e interesses dos alunos/agricultores, tiveram que, para a sobrevivência da família, optar em deixar os filhos ajudarem na atividade agrícola, tendo-a como

prioridade, enquanto a escola, que era multisseriada e em condições não satisfatórias, ficava em segundo plano, com frequência esporádica, até chegar, para os filhos mais velhos, a quem cabia maior responsabilidade, ao abandono total da escola.

Neste sentido, Prazeres (2012) acrescenta que:

As consequências desse histórico abandono pelo qual passa a região e consequentemente, os povos do campo, são denunciadores de uma realidade preocupante. No caso paraense, predomina nas escolas do campo as classes multisseriadas. São escolas funcionando em condições precárias que seguem a mesma perspectiva de manter um mesmo professor com duas, três ou quatro séries num mesmo espaço e tempo. De acordo com Hage (2005b, APUD GEPERUAZ, 2004) no meio rural do Estado do Pará as escolas multisseriadas são a modalidade predominante e somam em torno de 97,45% as matrículas no primeiro segmento do ensino fundamental. Nessas escolas, a taxa de distorção idade série é de 81,2%, chegando a 90,51% das crianças matriculadas na 4ª série; e a taxa de reprovação equivalente a 23,36%, atingindo um índice de 36,27% na 1ª série. (PRAZERES, 2012, p. 319).

Desta forma, preocupados com a educação, meus pais tiveram que se mudar com os filhos para cidade – êxodo rural, sujeitando-se a viverem e sobreviverem em condições não satisfatórias e em busca de trabalho autônomo, para proporcionar aos filhos uma educação escolar, que no entendimento deles, a escola da cidade possibilitava a continuação dos estudos, com boa infraestrutura e atendia aos interesses e as reais necessidades dos alunos, diferente das escolas da área rural, onde “estudava todo mundo junto” (classe multisseriada).

A esse respeito o INEP/MEC (2007) também constatou a disparidade de educação oferecida nas escolas da cidade e do campo, com relação, principalmente, a debilidade e carência da infraestrutura escolar e condições de oferta, deixando as escolas do campo em ampla e clara desvantagem em relação às escolas da cidade, afetando profundamente a educação do campo no que diz respeito ao acesso à educação e à qualidade do ensino, muito embora, já com significativo avanço ao atendimento escolar para as pessoas do campo.

Os dados e indicadores apresentados revelam um quadro já conhecido de debilidades e carências na infraestrutura escolar e nas condições de oferta educacional no campo. Todas as comparações colocam a população da área rural em franca desvantagem em relação à população da área urbana quanto ao acesso à educação e à qualidade do ensino. Embora o País tenha alcançado nos últimos anos importantes avanços na ampliação da cobertura escolar, notadamente na faixa etária de 7 a 14 anos, persistem acentuados déficits de deficiência e qualidade, conforme demonstram os indicadores de fluxo escolar (promoção, repetência e evasão) e os resultados do Saeb. (INEP/MEC, 2007, p. 41).

Percebe-se que a educação destinada à população do campo, conforme dados e indicadores apresentados pelo INEP/MEC (2007), não atende as expectativas e interesse do modo de vida dos alunos que vivem e sobrevivem no e do campo. Isso decorre, principalmente, do mesmo tipo de educação oferecida nas escolas – urbana e rural, que não respeita e não valoriza a diversidade cultural e a heterogeneidade dos alunos, visto que, pelo que se observa, é uma educação *no* campo, quando deveria ser *do* campo, ou seja, o que se almeja, neste estudo, é uma educação que seja de dentro para fora (DO), resistindo e combatendo uma educação já pronta e determinada, que vem de fora para dentro (NO).

Neste sentido, Caldart (2002, p. 262) explica que uma educação *do* e *no* campo é onde a escola deve promover uma educação do e para o campo aos sujeitos que ali residem e trabalham, significando que “*no campo*” o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive, com sua tradição, experiências e conhecimento; ao passo que “*do campo*” o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais. Entende-se por sujeitos do campo “[...] pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boias-frias, entre outros [...]” (KOLLING, CERIOLI E CALDART, 2002, p. 11).

Para Caldart (2002), promover uma educação *no*, é pensar em uma educação que seja eminentemente das pessoas que vivem no campo com seu direito garantido constitucionalmente; e uma educação *do*, é pensar em uma educação partindo da realidade e interesse do modo de vida da população do campo, contextualizando com a cultura e a sua necessidade enquanto homem nas relações sociais, possibilitando a inclusão dos diversos sujeitos atores que vivem no campo, sejam eles, respectivamente, sujeitos de direitos e protagonistas de seus processos educacionais.

Desta forma, as populações do campo possuem dentro de seu contexto histórico-social uma rica e importante diversidade de cultura, de valores, de linguagens, de religião, de moral, de trabalho, de costumes, que os identificam como pessoas individuais (heterogêneas) e como grupos sociais (homogêneas). Povos com necessidades, possibilidades, resistentes e fortalecidos pelos movimentos sociais e pela relação com

natureza no seu jeito de ser e agir no seu meio e, portanto, eliminando certa visão estereotipada de pessoas do campo, como sendo “coitadas”, “atrasadas”, “rudes”.

A respeito disso, comenta Prazeres (2012):

Os autores Fernando e Molina (2004, p. 63) ressignificam o conceito concebendo-o como ‘espaço de vida e resistência, onde os camponeses lutam por acesso e permanência na terra e para edificar e garantir um *modus vivendi* que respeite as diferenças quanto à relação com a natureza, trabalho, cultura e suas relações sociais’. Essa colocação é importante para percebermos qual é o lugar do campo nesse novo projeto de educação que está sendo fortalecido. Essa concepção segue na contramão de algumas visões que se cristalizam sobre esse espaço. Um dos primeiros contrapontos é ultrapassar a visão dicotômica urbano/moderno, campo/atrasado (PRAZERES, 2012, p. 314-315).

Portanto, percebe-se quando se fala em ultrapassar a visão dicotômica entre urbano/moderno, campo/atrasado, aspectos relevantes que podem estar relacionados com a nova racionalidade epistemológica de conhecimento neste cenário da transição da modernidade para a pós-modernidade, pois o campo ao mesmo tempo em que é um lugar de resistência também é um espaço de vida, que almeja respeito às diferenças de todas as formas e, portanto, o campo não pode mais ser visto como sinônimo de atrasado, mas com possibilidade de um novo conhecimento do diálogo entre ciência e senso comum, que são os elementos paradigmáticos do pensamento pós-moderno.

No entanto, apesar da resistência das populações do campo em ultrapassar essa visão dicotômica, o Estado (nas esferas federais, estaduais e municipais) não consegue, de certa forma, efetivar políticas públicas educacionais específicas para as mesmas, com possibilidade de mantê-las vivendo e sobrevivendo no e do campo, de forma saudável e sustentável, através de ações e programas para o campo.

Cabe ressaltar, ainda, que as políticas públicas são também de nossa responsabilidade, enquanto cidadãos, que buscamos melhoria de vida e somos nós, também responsáveis pela sua aplicabilidade, transparência e eficácia.

Assim, podemos definir políticas públicas como as ações que os governantes utilizam para realizar um governo voltado à melhoria da qualidade de vida da população, da economia, da educação, da segurança pública, enfim, dando ao seu país, estado ou município possibilidades de crescimento. (BARUFFI, 2017, p. 06).

Diante de tais considerações/informações, partindo do argumento que seria viável ao aluno/agricultor uma escola com nova racionalidade de educação do campo,

pautada na relação entre as duas dimensões do conhecimento - ciência e senso comum, revelando aspectos da CFRC que se aproximam de elementos da nova racionalidade epistemológica de conhecimento da transição da modernidade para a pós-modernidade, para possibilitar sua permanência onde vive e sobrevive, dando condições adequadas e satisfatórias dentro e fora da escola para seu crescimento pessoal e educacional, e conseqüentemente garantir a equidade para desenvolver suas potencialidades e habilidades em igualdade de condições no contexto da educação do campo, conforme compreendido por Gadotti (2004):

Equidade em educação significa igualdade de oportunidades para todos poderem desenvolver suas potencialidades. E só ela pode ser atingida quando as classes populares entrarem e permanecerem numa escola que lhes interessa. Igual para todos não significa uniformidade monocultural. Educação para todos significa acesso de todos à educação, independentemente de posição social ou econômica, acesso a um conjunto de conhecimentos e habilidades básicas que permitam a cada um desenvolver-se plenamente, levando em conta o que é próprio de cada cultura. (GADOTTI, 2004, p. 280-281).

Uma escola que possibilite ao aluno/agricultor permanecer e se desenvolver cognitivamente nela e ao mesmo tempo valorize sua cultura, linguagem, costumes e hábitos da agricultura familiar, criando condições de diálogo entre o conhecimento da ciência e do senso comum no contexto da educação do campo. Portanto, compreende-se a necessidade de uma escola que possibilite às populações do campo uma educação com base epistemológica da racionalidade pós-moderna, isto é, resgatando, valorizando e respeitando o conhecimento do senso comum do aluno/agricultor, desprezado pela racionalidade da ciência moderna, pondo-o em constante diálogo com o conhecimento científico, pois na ciência pós-moderna se traduzem numa relação de complementariedade, de compreensão, de contemplação, sem dominação.

1.4 COMPREENSÃO DE CONHECIMENTOS E DIÁLOGO NA PESQUISA

Quando se fala em conhecimentos e diálogo, levantam-se questões relevantes e antigas tratadas ao longo do processo histórico e evolutivo da humanidade pela filosofia. Ao mesmo tempo, são questões significantes e atuais que dizem respeito ao cotidiano das pessoas, seja como aluno, frequentando as salas de aula, aprendendo e obedecendo as leis constitucionais, bem como os valores éticos e morais de uma sociedade, seja como filho,

no caso agricultor, de forma espontânea, acompanhando, observando e praticando atividades diárias para ajudar os pais na atividade agrícola.

Esses acontecimentos são históricos e merecem ser explorados para entendermos basicamente como se processou o entendimento sobre os conhecimentos e, conseqüentemente, o diálogo entre os seres humanos na transmissão dos mesmos no cotidiano da humanidade.

Historicamente, a humanidade construiu conhecimentos e desenvolveu, em suas práticas cotidianas, uma ciência própria que Borda (1984, p. 48) denomina “conhecimento prático, empírico, que ao longo dos séculos tem possibilitado, enquanto meios naturais diretos, que as pessoas sobrevivam, criem, interpretem, produzam e trabalhem”. E para a transmissão desse conhecimento adquirido e acumulado por gerações foi fundamental o uso do diálogo entre os seres humanos, que possibilitou a humanidade a troca ou a inter-relação de conhecimentos.

Desta maneira, entendendo que o diálogo é inerente à condição humana, pois se apresenta como uma forma de habitar o mundo com o outro, podemos dizer nas palavras de Freire (1987) que,

O diálogo é o encontro entre homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial. (FREIRE, 1987, p. 42).

Assim, compreende-se que o diálogo sendo inerente à condição humana é uma necessidade existencial para a sobrevivência e evolução da humanidade, pois é através dele que o homem troca, transmite e obtém conhecimentos (re) construídos pela sociedade em diferentes contextos históricos.

Sobre o conhecimento, sabe-se que teve sua primeira explicação entre os gregos antigos que problematizaram sobre a sua origem sob os mais diferentes aspectos e que se divide em várias perspectivas no decorrer da história da humanidade, que chegaram ao nosso contexto e foram capazes de nos auxiliar a pensar sobre o conhecimento da ciência, da religião, da economia, da política, da filosofia, da cultura, do senso comum, enfim sobre todo o tipo de conhecimento que faz parte do universo humano.

Por conseguinte, entende-se que os aspectos característicos essenciais do ser humano como a dúvida, a inquietação, o desejo de conhecer e de transcender sempre foi,

desde os tempos mais primitivos até o mais moderno *homo sapiens*, a mola propulsora de desenvolvimento e transformação da humanidade. Como ocorreu com o povo primitivo em suas maravilhosas descobertas, a curiosidade, principal razão para evolução, fez e ainda faz do homem condutor de sua própria história e, às vezes, vítima de suas próprias descobertas.

O homem, na tentativa de buscar explicar fenômenos e mistérios de sua existência, muitas vezes se angustia e procura diversos meios para responder seus questionamentos, que Japiassu (1975, p. 15) definiu por saber, ou seja, “[...] um conjunto de conhecimentos metodicamente adquiridos, mais ou menos sistematicamente organizados e susceptíveis de serem transmitidos por um processo pedagógico de ensino”, e assim, dividiu-se o saber em: saberes especulativos, que não são considerados ciência, abrangendo o racional, que corresponde à filosofia e a teologia; e as ciências, que não são considerados saberes especulativos, abrangendo as matemáticas e as empíricas.

Assim, percebe-se o surgimento, construção e reconstrução de conhecimento pela humanidade que foi se desdobrando em diferentes conhecimentos, que possibilitaram e possibilitam também diferentes maneiras de se apropriar deles e explicar a realidade e o seu modo de vida, seja no trabalho, na escola, na família, na cidade ou no campo, ou seja, dependendo do conhecimento utilizado, a verdade sobre as coisas pode se apresentar de diferentes maneiras.

Sobre as duas dimensões do conhecimento – científico e do senso comum, compreendemos o conhecimento do senso comum da pós-modernidade, o conceituado por Santos (1989), que prevê “um novo senso comum com mais sentido, ainda que menos comum” (p. 71), caracterizado como o da vivência, do saber da experiência, da prática, do pragmático, da transparência, da evidência, do superficial, que se dá de forma espontânea, através de transmissão oral e da aprendizagem que ocorre pelos sentidos, imitação, ou seja, é indisciplinar e imetódico, portanto, o conhecimento que no cotidiano orientamos as nossas ações e damos sentido à nossa vida.

O senso comum é prático e pragmático; reproduz-se colocado às trajetórias e as experiências de vida de um dado grupo social e nessa correspondência se afirma de confiança e dá segurança. O senso comum é transparente e evidente; desconfia da opacidade dos objetos tecnológicos e do esoterismo do conhecimento em nome do princípio da igualdade do acesso ao discurso, à competência cognitiva e à competência linguística. O senso comum é superficial porque desdenha das estruturas que estão para além da consciência, mas, por isso mesmo, é exímio em captar a profundidade horizontal das

relações conscientes entre pessoas e entre pessoas e coisas. O senso comum é indisciplinar e imetódico; não resulta de uma prática especificamente orientada para o produzir; reproduz-se espontaneamente no suceder cotidiano da vida. (SANTOS, 1989, p. 44).

Por sua vez, o conhecimento científico, entendido por Lopes (1999, p. 106), é “todo conhecimento objetivo, verdadeiro em termos absolutos, não ideológicos por excelência, sem influência da subjetividade, e fundamentalmente, descoberto e provado a partir dos dados da experiência, adquiridos por observação e experimentação”.

Em seu estudo, Santos (1995), caracteriza o conhecimento científico, como a ciência moderna, que apresenta elementos como rigor, método, experiência, generalização, cultura da escrita objetiva, aprendizagem lógica, abstração conceitual, disciplinado, avançando pela sua especialização, reprimindo o conhecimento que quiserem transpor as fronteiras do saber orientado por cada disciplina, posto que, ele “é hoje reconhecido que a excessiva parcelização e disciplinarização do saber científico faz do cientista um ignorante especializado e que isso acarreta efeitos negativos” (p. 46). Sendo assim, o conhecimento da ciência moderna mostrava-se objetivo, factual e rigoroso que não tolerava a interferência dos valores humanos ou religiosos.

Contudo, diferente da racionalidade da ciência moderna, que separou o conhecimento científico, desprezando o senso comum da era medieval, hoje estas duas dimensões de conhecimentos, com nova reconfiguração, relacionadas através do diálogo de alunos/agricultores na Casa Familiar Rural, na transição da modernidade para a pós-modernidade, pode-se materializar em um paradigma emergente de uma nova racionalidade, traduzido numa relação de diálogo da complementariedade, de compreensão, de contemplação, sem dominação. Portanto,

Hoje não se trata tanto de sobreviver como de saber viver. Para isso é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos. A incerteza do conhecimento, que a ciência moderna sempre viu como limitação técnica destinada a sucessivas superações, transforma-se na chave do entendimento de um mundo que mais do que controlado tem de ser contemplado. Não se trata do espanto medieval perante uma realidade hostil possuída do sopro da divindade, mas antes da prudência perante um mundo que, apenas de domesticado, nos mostra cada dia a precariedade do sentido da nossa vida por mais segura que esteja ao nível da sobrevivência. A ciência do paradigma emergente é mais contemplativa do que ativa. (SANTOS, 1995, p. 53-54).

Vê-se, portanto, que através do diálogo o homem pode transformar o mundo, sem necessidade de apenas depositar ideias de um sujeito ao outro, não apenas uma simples troca de ideias tem que ter humildade, fé e esperança, pois “se a fé nos homens é um dado a priori do diálogo, a confiança se instaura com ele. [...]. Dizer uma coisa e fazer outra, não levando a palavra a sério, não pode ser estímulo à confiança” (FREIRE, 2005, p. 94).

Neste contexto, partindo-se da concepção de diálogo de conhecimentos da ciência e do senso comum, passo a conceituá-los, ressaltando pontos de diferenciação entre eles, não no sentido de julgamento ou de hierarquização, mas para pensar em nova racionalidade de educação, ou seja, que elemento novo vai aparecer a partir dessa nova racionalidade, uma vez que, segundo a transição da modernidade para a pós-modernidade, já não é somente a racionalidade da ciência como também já não é somente a racionalidade do senso comum que os orienta, mas a relação entre as duas dimensões dos conhecimentos – ciência e senso comum, que os orienta.

Assim, compreende-se como conhecimento científico, o que possui a racionalidade da ciência moderna, construído historicamente pela humanidade por meio das ciências nas academias, através do rigor, disciplina, método, ruptura com o senso comum. Por sua vez, o conhecimento do senso comum, que não é o da lógica da ciência moderna, mas que tem outra racionalidade, entendido como o da experiência do cotidiano, da vivência, dos sentidos, aquilo que se observa, imita, onde acontece à aprendizagem pelo olhar, acumulado através de gerações, transmitido de forma imetódica, indisciplinar e espontânea.

Neste sentido, é preciso pensar em uma escola com possibilidade de atender os anseios do aluno/agricultor, que respeite e valorize seu modo de vida, ao mesmo tempo, que promova a descoberta e a interação com a diversidade cultural de outros grupos sociais, proporcionando um diálogo entre o conhecimento científico e do senso comum, sendo este orientado, significado e interpretado por aquele na transição da modernidade para a pós-modernidade no processo de reverter à primeira ruptura epistemológica, para, assim, pensar em nova racionalidade de educação no paradigma da ciência pós-moderna, pois para Santos (1995):

O senso comum é conservador e pode legitimar prepotências, mas interpretado pelo conhecimento científico pode estar na origem de uma nova racionalidade. Uma racionalidade feita de racionalidades. Para que esta configuração de

conhecimentos ocorra é necessário inverter a ruptura epistemológica. Na ciência moderna a ruptura epistemológica simboliza o salto qualitativo do conhecimento do senso comum para o conhecimento científico; na ciência pós-moderna o salto mais importante é o que é dado do conhecimento científico para o conhecimento do senso comum. O conhecimento científico pós-moderno só se realiza enquanto tal na medida em que se converte em senso comum. (SANTOS, 1995, p. 56-57).

Portanto, tanto o conhecimento científico quanto o do senso comum, se entrelaçam, dialogam frequentemente, estando atualmente este na base daquele e o paradigma da ciência pós-moderna tem a função de mostrar como ocorre essa inter-relação de dependência entre estes conhecimentos, pois entende que somente a configuração de todas as formas de conhecimento é racional, ao passo que a ciência moderna se firmou historicamente desconsiderando o conhecimento do senso comum.

A este respeito, Santos (1995) vem ressaltar a importância do senso comum na ciência moderna e na pós-moderna:

A ciência pós-moderna sabe que nenhuma forma de conhecimento é, em si mesma, racional; só a configuração de todas elas é racional. Tenta, pois, dialogar com outras formas de conhecimento deixando-se penetrar por elas. A mais importante de todas é o conhecimento do senso comum, o conhecimento vulgar e prático com que no cotidiano orientamos as nossas ações e damos sentido à nossa vida. A ciência moderna construiu-se contra o senso comum que considerou superficial, ilusório e falso. A ciência pós-moderna procura reabilitar o senso comum por reconhecer nesta forma de conhecimento algumas virtualidades para enriquecer nossa relação com o mundo. É certo que o conhecimento do senso comum tende a ser um conhecimento mistificado e mistificador, mas, apesar disso e apesar de ser conservador, tem uma dimensão utópica e liberadora que pode ser ampliada através do diálogo com o conhecimento científico. (SANTOS, 1995, p. 55-56).

Por isso, compreende-se a importância do diálogo entre conhecimento científico e do senso comum na esfera da educação do campo, pois possibilita uma nova racionalidade educacional aos alunos/agricultores, que vivem e sobrevivem no e do campo, de modo a relacionar o conhecimento do senso comum que trazem consigo sobre a agricultura familiar com o conhecimento científico transmitido na Casa Familiar Rural, cuja relação entre essas duas dimensões do conhecimento, é certo que cada um com sua especificidade e importância, caracterizaria um paradigma emergente na transição da modernidade para a pós-modernidade, posto que o interesse em um mundo pós-moderno “acolheria ao mesmo tempo a razão e o ser, a racionalização e a subjetivação” (POURTTTOIS e DESMET, 1999, p. 27), bem como, é a “perspectiva de uma possível, necessária e crescente interação entre o sujeito e a razão, a subjetividade e a objetividade.

Não se trata aqui de privilegiar uma ou outra dessas duas dimensões, mas de fazê-las dialogar” (Idem, p. 29).

Frisa-se que, no contexto atual, apesar de referencial teórico que discutem e até discordam sobre a crise da racionalidade moderna e sobre a emergência de uma nova racionalidade pós-moderna, é sabido que o conhecimento do senso comum vem novamente ganhando espaço e se firmando gradativamente nesse novo cenário da globalização, visto que, segundo Santos (1995):

A ciência pós-moderna, ao sensocomunizar-se, não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que, tal como o conhecimento se deve traduzir em auto-conhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida. É esta que assinala o marcos da prudência à nossa aventura científica. (SANTOS, 1995, p. 57).

Desta forma, o conhecimento do senso comum, quando assumido pelo pensamento da racionalidade pós-moderna, não despreza o desenvolvimento das tecnologias da ciência moderna, mas destaca que é preciso vê-las como sabedoria de vida, assim como, o conhecimento da ciência pós-moderna deve se traduzir em autoconhecimento, pois o conhecimento científico pós-moderno só se realiza como tal quando se converte em senso comum.

Diante a tais considerações, inicialmente algumas categorias, que estão compreendidas nos objetivos do estudo, foram analisadas para ao final dizer se existem ou não elementos da racionalidade pós-moderna, extraídos do diálogo de conhecimento científico e do senso comum na Casa Familiar Rural de Cametá/PA, para afirmar ou não se os alunos/agricultores materializaram, através do cruzamento dos conhecimentos, uma nova racionalidade epistemológica proveniente da transição da modernidade para a pós-modernidade e, caso exista, apresentar o que foi encontrado de novo nessa nova racionalidade epistemológica da educação do campo na CFRC.

O primeiro elemento foi entender como ocorre o diálogo entre o conhecimento científico CFRC e o conhecimento do senso comum do aluno/agricultor, ou seja, verificar através do diálogo dos conhecimentos, como a (nova) racionalidade se apresenta na CFRC para o mundo da vida.

O segundo elemento investigado foi sobre que conhecimento resulta do diálogo de conhecimentos científico e do sendo comum na Casa Familiar Rural de Cametá/PA,

ou seja, se esse conhecimento tem função e dimensão social para além do individualismo da formação do aluno/agricultor para ser colocado em prática na comunidade.

O terceiro elemento diz respeito a análise dos aspectos da CFRC que se aproximam ou não dos elementos da racionalidade pós-moderna, obtidos a partir do diálogo entre conhecimento científico e do senso comum dos alunos/agricultores, para pensar em uma nova escola com nova racionalidade epistemológica de conhecimento.

Tais elementos foram extraídos e analisados para que pudessem dar uma resposta de como é composta a (nova) racionalidade epistemológica da transição da modernidade para a pós-modernidade. Resposta não no sentido de trazer categorias para implantar na CFR, mas para tentar, a partir das experiências dela, de como se constituiu e que elementos aparecem que a diferenciam de outra escola, de outro contexto escolar e de como se tece o trabalho pedagógico realizado nela.

Por fim, apresentadas e finalizadas as considerações iniciais, a seção a seguir – capítulo II, expõe o referencial teórico que trata da ciência moderna e pós-moderna, senso comum, racionalidade e educação do campo, contextualizando-os de acordo com o interesse da pesquisa: epistemologia do conhecimento. Desta forma, conceitua e discute a ciência moderna e apresenta um senso comum, que não era considerado conhecimento válido e racional para o paradigma dominante, que se traduziu na primeira ruptura epistemológica de conhecimento, isto é, a ciência moderna como única e exclusiva detentora do conhecimento racional, metódico, disciplinado, de verdades absolutas e inquestionáveis, abandonando o conhecimento do senso comum do período medieval, por considerá-lo irracional e inválido.

Em consequência disso, surgiram críticas à ciência moderna, culminando com a segunda ruptura epistemológica de conhecimento, que significou o resgate, a valorização e o respeito ao conhecimento do novo senso comum pelo conhecimento científico da ciência pós-moderna, bem como, apresentou elementos da racionalidade pós-moderna – conhecimento emergente, que serviram de discussão e análise com aspectos educacionais da CFRC, resultando na relação entre conhecimento da ciência e do senso comum, traduzindo-se em um conhecimento prudente para uma vida decente.

Finaliza-se, expondo a educação do campo, destacando a racionalidade da ciência moderna e pós-moderna, contextualizando o conhecimento epistemológico para, em conclusão, pensar em uma nova escola com nova racionalidade de educação do

campo, através do diálogo de conhecimento científico e do senso comum de alunos/agricultores.

A III seção demonstra o estudo de campo, apresentando os elementos da pesquisa – Casa Familiar Rural de Cametá, alunos/agricultores e diálogo de conhecimentos, bem como, os procedimentos metodológicos que possibilitaram a observação, conversa direta e entrevista semiestruturada para a aproximação e impressões com o lócus, sujeitos e objeto de investigação e, conseqüentemente, a coleta de dados necessários e obtidos nas alternâncias, para posterior análise das categorias investigadas.

As categorias analisadas referiram-se a como ocorreu o diálogo entre conhecimento científico e do senso comum de alunos/agricultores na CFRC, o que resultou desse diálogo, e por fim, quais aspectos da CFRC se aproximaram dos elementos da racionalidade pós-moderna.

Nas considerações finais, seção IV, houve a confirmação da hipótese da pesquisa, ou seja, é possível pensar em uma nova escola com nova racionalidade epistemológica de conhecimento no contexto da educação do campo. Esta conclusão deu-se a partir das categorias analisadas e discutidas, pois se constatou a presença de elementos da racionalidade pós-moderna em alguns aspectos educacionais da CFRC.

2 RACIONALIDADE MODERNA E PÓS-MODERNA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A ideia de razão da cultura ocidental originou-se na filosofia grega com os termos *lego* e *logos*, com significado de declarar, enumerar, ligar, recolher. Em seguida, na cultura latina os vocábulos *rattio*, *reor* e *ratus* vão prover os elementos semânticos que fundarão o sentido da *rattio*, de onde propriamente se origina o termo razão, que designa certa faculdade atribuível exclusivamente aos seres humanos, pela qual se distinguem das demais espécies animais – “o homem é um animal racional” (BARBOSA, 1994).

Historicamente, com o advento do cristianismo e dos desenvolvimentos teóricos e conceituais que culminaram na filosofia medieval, a questão da razão, da sua capacidade de conhecer e designar a verdade passou a depender de um aporte teórico no qual a ideia de criação divina desempenhou papel central, onde verdade, razão e fé tornaram-se, assim, interdependentes, posto que, “a razão era tida como a faculdade genérica de conhecer o universal, e o entendimento constituía o seu modo próprio de atuação” (BARBOSA, 1994, p. 24).

Já no contexto da modernidade, que “se caracterizou por uma racionalidade instrumental que colocava o homem sob o governo da ciência e da técnica e rejeitava, assim, a noção de sujeito e de subjetividade” (POURTOIS E DESMET, 1999, p. 27-28), a razão passa a ter significado essencialmente de deduzir, prever e estabelecer aquilo que se deve fazer para se atingir determinados fins em uma dada decisão. Sendo que, é somente na filosofia moderna, especificamente no âmbito do iluminismo que esta dimensão de razão é elevada ao nível de critério determinante, para distinguir entre verdadeiro e falso, pois, “se para o filósofo francês [Descartes] o bom uso da razão ancora-se, em última instância, na infinita bondade de Deus, o iluminismo fará da razão o fundamento da própria razão” (BARBOSA, 1994, p. 25).

Desta forma, a racionalidade moderna pode ser caracterizada pelo momento em que a humanidade ultrapassa a ligação e a dependência com o sobrenatural, colocando as razões de seu ordenamento sobre a responsabilidade do homem, ou seja, colocando o homem como responsável pelos seus atos, dando origem a razão moderna ou “idade da razão forte” e da “autolegitimação do saber científico” (BORDIN, 1994, p. 158). Portanto, a racionalidade moderna é a possibilidade de um sujeito e de uma sociedade que se livra das explicações míticas e passa a ser responsável por seu próprio destino.

Por sua vez, a racionalidade pós-moderna é caracterizada pela idade em que a própria ciência reconhece o caráter descontínuo de seu crescimento, pois aparece como o período do “enfraquecimento da razão e de suas pretensões e da emergência de uma pluralidade de modelos e paradigmas de uma racionalidade não homogênea” (BORDIN, 1994, p. 160).

Geralmente percebido como positivista, tecnocêntrico e racionalista, o modernismo universal tem sido identificado com a crença no progresso linear, nas verdades absolutas, no planejamento racional de ordens sociais ideais, e com padronização do conhecimento e da produção. O pós-moderno, em contraste, privilegia a heterogeneidade e a diferença como forças libertadoras na redefinição do discurso cultural. A fragmentação, a indeterminação e a intensa desconfiança de todos os discursos universais ou (para usar o termo favorito) “totalizantes” são o marco do pensamento pós-moderno. (HARVEY, 2002, p. 19).

Assim, a racionalidade moderna e pós-moderna, entendida como forma de pensamento, se configura e se fortalece em determinado tempo e espaço da evolução da humanidade, e passa fazer parte do modo de vida e de pensar do ser humano, o qual é caracterizado por uma forma de conhecimento que vai possibilitar compreender a realidade de acordo com o contexto histórico, possuindo elementos identificadores próprios da razão de cada um. Portanto, o termo pós-moderno, segundo Pereira (2000, p. 71) “aponta para algo após ou além do moderno, procura fornecer uma crítica às limitações e à exaustão da modernidade”.

Deste modo, nota-se que, a razão da ciência moderna, que se apoderou do direito único e exclusivo da verdade absoluta, válida e racional, passa a ter limitações por uma nova racionalidade de um conhecimento emergente, destronando a ciência como concebida no período moderno da história ocidental, assim vejamos:

Afinal, a ciência moderna se arrogou o direito único e exclusivo de ser a que tem um fundamento sólido de explicação de todos os problemas ou fenômenos. Na pós-modernidade, esse entendimento de ciência passa a ser altamente questionável, ou seja, seu fundamento é tão frágil quanto o de outras formas alternativas de conhecimento, quer o da religião ou da arte, quer o da literatura ou do candomblé. Então, na era pós-moderna há um destronamento da ciência como ela se concebeu no período moderno da história ocidental. (PEREIRA, 2000, p. 51).

Neste estudo, fez-se uma abordagem teórica sobre a racionalidade moderna e a pós-moderna na educação do campo, para propor em uma escola do campo, pensada não mais a partir de paradigmas urbano, mas com nova racionalidade epistemológica de

conhecimento produzida a partir do diálogo de alunos/agricultores na Casa Familiar Rural de Cametá, entre as duas dimensões do conhecimento: ciência e senso comum.

Historicamente, sabe-se que a educação destinada às pessoas que vivem e sobrevivem no e do campo assumiu características da visão católico-feudal, baseada somente na propriedade da terra, implantada no período colonial pelos padres jesuítas.

Com o avanço do setor dinâmico da economia para a indústria, a partir do final do século XIX e início do século XX, e mais contemporaneamente para o setor de serviços, “a organização escolar passa a ser planejada para jovens destinados para as demandas desses setores na sociedade” (OLIVEIRA, 2008, p. 23), “qualificando-os” tecnicamente mão-de-obra para servir o sistema econômico capitalista, prevalecendo o conhecimento formal, sistêmico, metódico, ou seja, o conhecimento da ciência-racionalidade moderna.

Desta forma, verifica-se que a educação da população localizada geograficamente nas áreas classificadas pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) como rurais passa, do mesmo modo, a basear-se pela mesma organização das escolas urbanas para atender as demandas dos setores da atividade econômica, os quais não exigiam muito conhecimento da grande maioria de seus trabalhadores.

Nestas condições, segundo Oliveira (2008, p. 24), as escolas organizaram-se para oferecer “poucas letras” aos homens que necessitavam de poucos conhecimentos para o trabalho agrícola. Este modelo deu conta da qualificação da mão-de-obra enquanto o país apresentou índices relativamente elevados de crescimento de sua economia, período que coincidiu no século XX com a fase do ouro do capitalismo mundial.

Nesta fase, onde boa parte dos trabalhadores do campo já está na cidade (IBGE/2004), que significou o abandono do trabalho na agricultura para o trabalho na indústria, não é mais garantia viável para grande parte da população que vive no meio rural, em decorrência, principalmente, de uma crise de desemprego estrutural nos centros urbanos. Portanto, “a população do campo não sai na mesma intensidade que saía em épocas pretéritas e, a alternativa da ‘educação rural’ perde a sua capacidade de dar resposta à atual realidade econômica” (OLIVEIRA, 2008, p. 25) e surge à necessidade de organização de uma escola para atender nova demanda, isto é,

Nesta nova época é necessária nova forma de organizar a escola. Esta tem que organizar-se para atender à necessidade da existência de um número de pessoas do campo para ofertar produtos aos setores industriais, quanto para o

fornecimento de mão-de-obra a mais barata possível para estes setores. Assim, surge a ideia de uma escola no meio rural organizada para garantir a continuidade da existência de uma fração da população do campo. Em sentido mais amplo, a necessidade de garantir a reprodução do capitalismo em tempos de crise estrutural, parece ser um dos campos que devem ser buscada as explicações para a origem da ideia de uma educação do campo. (OLIVEIRA, 2008, p. 25).

Portanto, a lógica que pensa o campo apenas como espaço de produção econômica, concebe a educação com base em referenciais urbano-industriais, que além de priorizar somente os aspectos instrumentais e técnicos necessários à manipulação do trabalho agrícola, despreza a reflexão dos sujeitos que vivem e sobrevivem do campo, desprezando o seu conhecimento do senso comum, da experiência, da observação, da vida.

Desta maneira, propor uma educação do campo com nova racionalidade epistemológica de conhecimento, pautada no diálogo entre ciência e senso comum é reconhecer e valorizar os alunos/agricultores como sujeitos ativos e reais na (re) construção de sua história, tendo como campo de pesquisa a Casa Familiar Rural de Cametá/PA.

A CFR é uma instituição educativa que funciona no meio rural, pensada e construída para formar filhos de agricultores que buscam uma educação personalizada e formação integral, a partir de sua própria realidade. É uma escola residência, na qual os filhos dos agricultores que não conseguiram concluir o ensino fundamental e médio podem estudar as disciplinas da grade curricular comum e também os de formação geral e profissional, sem abandonar suas atividades.

Essa metodologia de estudo, segundo Gimonet (1999, p. 44) destaca como “alternância de tempo e de local de formação”, “período em situação sócio – profissional e em situação escolar”, “associação entre teoria e prática, ação e reflexão, o empreender e o aprender dentro de um mesmo processo”. Significa uma maneira de aprender pela vida, “partindo da própria vida cotidiana”, dando prioridade à experiência familiar, social e profissional. “Conduz a partilha do poder educativo”, valorizando o saber de cada um e os contextos de vida.

Assim, este capítulo sobre racionalidade moderna e pós-moderna na educação do campo aborda a ciência moderna e senso comum; crítica à ciência moderna e o senso comum; educação do campo entre racionalidade moderna e pós-moderna.

2.1 CIÊNCIA MODERNA E SENSO COMUM

Segundo Giddens (1991) a história da sociedade segue uma regra de evolucionismo de acontecimentos humanos que caracteriza o modo de pensar e agir na humanidade, ou seja,

A história pode ser contada em termos de “enredo” que impõe uma imagem ordenada sobre uma mixórdia de acontecimentos humanos. A história “começa” com culturas pequenas, isoladas, de caçadores e coletores, se movimenta através do desenvolvimento de comunidades agrícolas e pastoris e daí para a formação de Estados agrários, colimando na emergência de sociedade modernas no Ocidente. (GIDDENS, 1991, p. 15).

As sociedades ocidentais, mais precisamente da Europa, desde o século XVII (Giddens, 1991) têm vindo a privilegiar epistemologicamente e sociologicamente a forma de conhecimento que se designa por ciência moderna que ultrapassa o medievo, isto é, significou uma ruptura em relação ao passado dominado por uma ideia de Deus ou o sobrenatural como seu construtor e, portanto, como o ordenador de uma sociedade para uma sociedade ordenada pela vontade humana, e assim “a modernidade pode ser caracterizada pelo momento em que a humanidade supera a tutela do sobrenatural, colocando as razões de seu ordenamento sobre a responsabilidade do homem” (OLIVEIRA, 2008, p. 92).

A ciência moderna que emerge na Europa no século XVII traz consigo uma perspectiva dos problemas ligados à natureza que difere as anteriores. Não procura descobrir essencialmente as causas naturais que fornecem a explicação racional das coisas, como pretendiam os gregos clássicos, nem atingir os propósitos morais de Deus, como aspiravam os primitivos cristãos e Santo Agostinho; antes, entende-se, como a nova maneira de investigar, obter conhecimento que forneça poder sobre a natureza. (CARAÇA, 2004, p. 187).

De acordo com Santos (1995), a ciência moderna possui como base uma racionalidade que se originou com o surgimento da revolução industrial do século XVI e foi fortalecida nos séculos seguintes basicamente no domínio das ciências naturais. No entanto, somente no século XIX que o modelo de racionalidade das ciências naturais também se estende as ciências sociais emergentes e, até de certo modo, começou-se a falar de um modelo global de racionalidade científica, contudo, apesar desta aceitar variedade interna, se distinguia e se defendia rigorosamente, impedindo e isolando as duas formas de conhecimentos não científicos – senso comum e os estudos humanísticos

(estudos históricos, filosóficos, jurídicos, literários, filológicos e teológicos), por serem considerados pela ciência moderna como irracionais, pois,

A nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o carácter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas. É esta a sua característica fundamental e a que melhor simboliza a ruptura do novo paradigma científico com os que o procedem. (SANTOS, 1995, p. 10-11).

Neste sentido, o novo modelo científico da racionalidade moderna sobre a visão do mundo e da vida redireciona-se a duas distinções fundamentais entre conhecimento científico e conhecimento do senso comum e entre natureza e pessoa humana, vistas sob a ótica isolada e impenetrável, posto que, “a ciência moderna desconfia sistematicamente das evidências da nossa experiência imediata. Tais evidências, que estão na base do conhecimento vulgar, são ilusórias” (SANTOS, 1995, p. 12). Portanto, a ciência moderna considera imprescindível o acesso ao fundamento e a autolegitimação do saber científico, do desenvolvimento e crescimento tecnológico, da razão forte, inquestionável pelo conhecimento não científico.

Podemos dizer que o moderno se configura como a idade da razão forte, que constrói explicações totalizadoras do mundo e que entende o desenvolvimento histórico do pensamento como progressiva iluminação, acesso ao fundamento e autolegitimação do saber científico. Idade do tempo concebido linearmente, do desenvolvimento e crescimento tecnológico, entendidos como projetos de previsão e domínio, onde coincidem verdade e emancipação. (BORDIN, 1994, p. 158-159).

Em contrapartida, para Santos (1987, p. 55) “nenhuma forma de conhecimento é, em si mesma, racional, só a configuração de todas elas é racional”, isso nos remete a pensar na relação entre as ciências e o senso comum, possibilitando o crescimento do reconhecimento de que o conhecimento científico não pode ser “escrito” na cabeça das pessoas como se nada tivesse, pois, de acordo com Nunes (2004):

Todos os seres humanos adquirem, ao longo de sua vida, competências que são o ponto de partida - seja enquanto recursos, seja enquanto obstáculos - da aquisição de novas competências e conhecimentos e que estão invariavelmente ligadas as formas situadas de atividades. (NUNES, 2004, p. 72).

Deste modo, compreende-se que o conhecimento da ciência moderna e o conhecimento do senso comum, na atualidade, se articulam e só podem ser

adequadamente compreendidas nos contextos em que são mobilizados em função de seus critérios, objetivos e valores específicos, visto que, em diferentes situações da vida cotidiana e em situações de desastres naturais ou acidentes industriais, por exemplo, diversas formas ideológicas de conhecimento podem convergir e confrontar ou articular-se de diferentes maneiras, possibilitando que o outro também possa ter razão, isto é,

No espírito pós-moderno, admite-se a pluralidade ideológica, a possibilidade de que o outro tenha razão com sua teoria e perspectiva ideológica e, portanto, a convivência e o diálogo entre correntes ideológicas diferentes e até mesmo contraditórias. (PEREIRA, 2000, p. 55).

Por sua vez, Wagner (2004), constatou nos escritos de Boaventura de Souza Santos duas versões de conhecimento, que entendeu como se fosse uma versão forte e a outra versão fraca. O entendimento sobre a versão forte se deu em razão do diagnóstico de duas rupturas epistemológicas entre conhecimentos. Primeiramente do senso comum à ciência moderna, sob a alegação da ciência que o senso comum é uma forma de conhecimento com que é preciso romper para que torne possível o conhecimento científico, racional e válido. Pois, para a ciência moderna,

O senso comum é um “conhecimento” evidente que pensa o que existe tal como existe e cuja função é reconciliar a todo custo a consciência comum consigo própria. É, pois, um pensamento necessariamente conservador e fixista. A ciência, para se constituir, tem de romper com estas evidências e com o “código de leituras” do real que elas constituem. (SANTOS, 1989, p. 34).

E, posteriormente da ciência dominante ao senso comum, sendo que este senso comum já não é o mesmo senso comum da primeira ruptura, é um novo senso comum com emancipação e solidariedade, com possibilidades de saberes. Referente à versão fraca ou suave do conhecimento versa sobre a segunda ruptura epistemológica, a qual leva a uma diversidade de perspectivas, em que o conhecimento emerge de várias formas. Vejamos:

A primeira ruptura leva-nos do senso comum à ciência tal como a conhecemos, uma ciência modernista que desenvolve o conhecimento como regulação e que sustenta a colonização e a ordem. A segunda ruptura, ainda por realizar, irá conduzir-nos da ciência dominante ao novo senso comum, isto é ao conhecimento como emancipação, um conhecimento que realça a solidariedade. Esta é a versão forte. Há também, no entanto, uma versão mais suave, mais fraca, desse programa. Nessa versão, a segunda ruptura leva a uma diversidade de perspectivas, a uma “pluralidade de conhecimento”, a uma nova situação, portanto, na qual o conhecimento surge sob uma multiplicidade de formas. (WAGNER, 2004, p. 117-118).

Com relação à dupla ruptura epistemológica, Santos (1995), baseado em Aristóteles que distinguiu quatro tipos de causa - material, formal, eficiente e final, afirma que as leis que regem a ciência moderna são um tipo de causa formal, pois privilegia o *como funciona* das coisas em detrimento de *qual o agente* ou *qual fim* das coisas e, portanto, é por essa via de raciocínio que rompe com o conhecimento do senso comum, visto que,

Enquanto no senso comum, e portanto no conhecimento prático em que ele se traduz, a causa e a intenção convivem sem problemas, na ciência a determinação de causa formal obtém-se com a expulsão da intenção. É este tipo de causa formal que permite prever e, portanto, intervir no real e que, em uma última instância, permite à ciência moderna responder à pergunta sobre os fundamentos do seu rigor e de sua verdade como o elenco dos seus êxitos na manipulação e na transformação do real. (SANTOS, 1995, p. 16-17).

Percebe-se que a ciência moderna rejeita o conhecimento do senso comum, por considerá-lo não científico, privilegiando o método, o rigor, ou seja, a forma de se obter o conhecimento e intervir no real para alcançar a verdade, menosprezando o agente, a intenção da prática e o erro, por indicar incapacidade, quando não, irracionalidade. Essa rejeição se constitui contra o senso comum por um paradigma da ciência moderna que se caracteriza, dentre muitas, por ser, nas palavras de Santos (1989):

[...] um paradigma que pressupõe uma única forma de conhecimento válido, o conhecimento científico, cuja validade reside na objetividade de que decorre a separação entre teoria e prática, entre ciência e ética; [...]. Um paradigma que avança pela especialização e pela profissionalização do conhecimento, com o que gera uma nova simbiose entre saber e poder, onde não cabem os leigos que assim vêm expropriados de competências cognitivas e desarmados dos poderes que elas conferem; um paradigma que se orienta pelos princípios da racionalidade formal e instrumental, irresponsabilizando-se da eventual irracionalidade substantiva ou final das orientações ou das aplicações técnicas do conhecimento que produz; finalmente, um paradigma que produz um discurso que se pretende rigoroso, anti-literário, sem imagens nem metáforas, analogias ou outras formas de figuras da retórica, mas que, com isso, corre o risco de se tornar, mesmo quando falha na pretensão, um discurso desencantado, triste e sem imaginação, incomensurável com discursos normais que circulam na sociedade. (SANTOS, 1989, p. 37-38).

Essa primeira ruptura epistemológica que vai do senso comum à ciência moderna permite uma racionalidade para a manipulação e transformação do real, por ter sido considerada suprema forma de potência, de domínio e de verdade existente entre o mundo dos homens, uma vez que,

Como sabemos, a civilização da ciência e da técnica, moderna por excelência, erigiu a razão científica como o mais válido, senão o único paradigma de toda racionalidade possível, ao colocar em dúvida e suspender gradativamente a validade dos valores estéticos, religiosos e até mesmo políticos na definição de uma verdade universalmente válida. Nesta civilização, a palavra “verdade” passou então a indicar a capacidade de domínio e potência, enquanto que “erro” passou a indicar a incapacidade, quando não, irracionalidade. Neste sentido, a razão científica moderna, com sua estrutura técnico-teórica transformou-se na suprema forma de potência e de domínio, vindo a ser, por conseguinte, a forma suprema de verdade existente no mundo dos homens. Isto porque mostrou ser a forma mais eficaz de previsão. (BARBOSA, 1994, p. 18-19).

Desta maneira, a reflexão epistemológica sobre o conhecimento científico versa mais sobre o conteúdo do que pela sua forma, pois a ciência moderna, segundo Santos (1995) possui um conhecimento mínimo que fecha as portas a muitos outros saberes sobre o mundo, pois é desencantado e triste que transforma a natureza num autômato, ou seja, utiliza-se de “falso rigor” entre os cientistas e a natureza, colocando a ciência como superior aos outros tipos de conhecimento da natureza, como por exemplo, o conhecimento do senso comum.

O rigor científico, porque fundado no rigor matemático, é um rigor que quantifica e que, ao quantificar, desqualifica, um rigor que, ao objectivar os fenômenos, os objectualiza e os degrada, que, ao caracterizar os fenômenos, os caricaturiza. É, em suma e finalmente, uma forma de rigor que, ao afirmar a personalidade do cientista, destrói a personalidade da natureza. Nestes termos, o conhecimento ganha em rigor o que perde em riqueza e a retumbância dos êxitos da intervenção tecnológica esconde os limites da nossa compreensão do mundo e reprime a pergunta pelo valor humano do afã científico assim concebido. (SANTOS, 1995, p. 32-33).

A ciência moderna com a racionalidade do conhecimento científico apresenta elementos como rigor, método, experiência, generalização, cultura da escrita objetiva, aprendizagem lógica, abstração conceitual, disciplinado, avançando pela sua especialização, reprimindo o conhecimento que quiserem transpor as fronteiras do saber orientado por cada disciplina, entra em crise como paradigma dominante, por não ser mais convincente, possibilitando emergir um novo paradigma, materializado de um conhecimento prudente para uma vida decente, em “busca de uma vida melhor a caminho doutras paragens onde o optimismo seja mais fundado e a racionalidade mais plural e onde finalmente o conhecimento volte a ser uma aventura encantada” (SANTOS, 1995, p. 35).

Com esta designação [paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente] quero significar que a natureza da revolução científica que atravessamos é estruturalmente diferente da que ocorreu no século XVI. Sendo uma revolução científica que ocorre numa sociedade ela própria revolucionada pela ciência, o paradigma a emergir dela não pode ser apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem que ser também um paradigma social (o paradigma para uma vida decente). (SANTOS, 1995, p. 37).

Em resumo, entende-se que a razão, ao promover a civilização da ciência e da técnica, culminou por desqualificar as forças do inconsciente, da fé, da religião e dos sentimentos como aptas a construir um saber outro que não o da consciência ou da ciência, isto é, um *saber da vida*, que marca o início e o fim da existência humana. No entanto, a partir do momento em que a razão científica entra em crise com sua verdade absoluta e inquestionável, a ciência moderna viu abrir as portas que introduziram a incerteza de seus próprios domínios, isto é, “seu potencial de previsão e controle já não pode ser pensado como absoluto e o próprio devir do mundo já não mais pode ser pensado como possível de controle absoluto” (BARBOSA, 1994, p. 21), o que provocou a dupla ruptura epistemológica, ou seja, a revalorização dos saberes não científico e a revalorização do próprio saber científico.

A aplicação edificante da ciência é o lado prático da dupla ruptura epistemológica. A revalorização dos saberes não científicos e a revalorização do próprio saber científico pelo seu papel na criação ou aprofundamento de outros saberes não científicos implicam um modelo de aplicação da ciência alternativo ao modelo de aplicação técnica, um modelo que subordine o know-how técnico ao know-how ético e comprometa a comunidade científica existencial, ética e profissionalmente com o impacto da aplicação. (SANTOS, 2003, p. 224).

A partir daí surge à ideia de uma nova racionalidade epistemológica, brotada de uma nova relação entre o conhecimento científico e o do senso comum, que Boaventura de Souza Santos chama de conhecimento do paradigma emergente para uma vida decente, que tende a ser um conhecimento não dualista, superando as distinções tão próximas e óbvias que a ciência moderna considerava insubstituível, tais como: natureza/cultura, natural/artificial, vivo/inanimado, mente/matéria, observador/observado, subjetivo/objetivo, coletivo/individual, animal/pessoa. Desta forma, essa nova relação entre ciência e senso comum é “uma relação em que qualquer um deles é *feito* do outro e ambos *fazem* algo de novo” (SANTOS, 1989, p. 43).

2.2 CRÍTICA À CIÊNCIA MODERNA E O SENSO COMUM

De acordo com Pourtois e Desmet (1999), a modernidade está em crise e ingressamos na era da pós-modernidade. Com relação a esta afirmação há uma divergência entre alguns autores sobre a saída da modernidade, pois para uns, 1968, para outros, a queda do muro de Berlim, contudo, sabe-se que foi a partir dela que a ideologia modernista está sendo requestionada.

Esta crise da modernidade se faz notar quando percebemos que as formas de regulação social da modernidade, quais sejam: o direito estatal, o fordismo, o Estado-Providência, a família heterossexual excluída da produção, o sistema educativo oficial, a democracia representativa, o sistema de crime-repressão, a religião institucional, o cânone literário, a dualidade entre cultura oficial baixa e a cultura oficial alta, a identidade nacional, se apresentam aparentemente nos dias atuais cada vez mais precárias e questionáveis, em razão de suas formas de emancipação estar igualmente fragilizadas e desacreditadas, sejam elas o socialismo e o comunismo, os partidos operários e os sindicatos, os direitos cívicos, políticos e sociais, a democracia participativa, a cultura popular, a filosofia crítica, os modos de vida alternativos, a cultura da resistência e de protesto. (SANTOS, 2003).

Santos (2003) afirma que a sociedade encontra-se em fase de transição paradigmática, entre o paradigma da modernidade e um novo paradigma que se designa por pós-modernidade, sendo que essa transição é evidente no domínio epistemológico, pois, para o autor a ciência moderna tem brilho aparente, que se tornou um problema sem solução, gerador de contínuas irracionalidades, uma vez que a modernidade, que projetou à progressiva e global racionalização da vida social e individual, entrou em crise, juntamente com redução de suas possibilidades as possibilidades do capitalismo.

Tenho mantido que essa transição é sobretudo evidente no domínio epistemológico: por baixo de um brilho aparente, a ciência moderna, que o projeto da modernidade considerou ser a solução privilegiada para a progressiva e global racionalização da vida social e individual, tem-se vindo a converter, ela própria, num problema sem solução, gerador de recorrentes irracionalidades. Penso hoje que esta transição paradigmática, longe de se confinar ao domínio epistemológico, ocorre no plano societal global: o processo civilizatório instaurado com a conjunção da modernidade com o capitalismo e, portanto, com redução das possibilidades da modernidade às possibilidades do capitalismo entrou, tudo leva a crer, num período final. (SANTOS, 2003, p. 34).

Quando se fala das críticas da ciência moderna e o senso comum, conseqüentemente, fala-se também da configuração de um novo paradigma emergente – ciência pós-moderna, que brotou em decorrência da crise do paradigma da ciência moderna e a resignificação de um novo senso comum e de um novo conhecimento científico na sociedade atual.

Sabe-se que na ciência moderna havia uma nítida distinção entre as ciências naturais e as ciências sociais, sendo que esta distinção se fazia notar numa concepção mecanicista da matéria e da natureza, principalmente com relação ao conceito de ser humano, cultura e sociedade, posto que,

Para ser reconhecidas como cientistas, devem elas ser calcadas nas ciências da natureza. Isso faz que os sujeitos observáveis sejam considerados objetos e os observadores seres objetivos, capazes de apreender um mundo real e desprezar suas próprias percepções e afetividade. (POURTOIS E DESMET, 1999, p. 24).

Contudo, com os avanços da física e da biologia, entra em conflito “a distinção entre orgânico e o inorgânico, entre seres vivos e matéria inerte e mesmo entre humano e não humano” (SANTOS, 1995, p. 37), desbancando o conhecimento dualista da ciência moderna, passando a torná-lo, no paradigma emergente, um conhecimento que se funda na superação das distinções ciências naturais/ciências sociais.

Este relativo colapso das distinções dicotômicas repercutem-se nas disciplinas científicas que sobre elas se fundaram. Aliás, sempre houve ciências que se reconheceram mal nestas distinções e tanto que se tiveram de fraturar internamente para se lhes adequarem minimamente. Refiro-me à antropologia, à geografia e também à psicologia. Condensaram-se nelas privilegiadamente as contradições de separação ciências naturais/ciências sociais. (SANTOS, 1995, p. 40).

Neste sentido, a nova ordem científica aproximará as ciências sociais da humanidade à medida que as ciências naturais se aproximam das ciências sociais, ou seja, “o sujeito que a ciência moderna lançará na diáspora do conhecimento irracional, regressa investido da tarefa de fazer erguer sobre si uma nova ordem científica” (SANTOS, 1995, p. 43), pois este é o sentido global da revolução científica que vivemos, de modo que, o que antes era a causa do maior atraso das ciências sociais é hoje o resultado do maior avanço das ciências naturais. Portanto, houve a resistência da separação sujeito/objeto e preferido compreender o mundo em vez de dominá-lo. Desta forma, Santos (1995) diz que:

É, pois necessário descobrir categorias de inteligibilidade globais, conceitos quentes que derretam as fronteiras em que a ciência moderna dividiu e encerrou a realidade. A ciência pós-moderna é uma ciência assumidamente analógica que conhece o que conhece pior através do que conhece melhor. Já mencionei a analogia textual e julgo que tanto a analogia lúdica como a analogia dramática, como ainda a analogia biográfica, figurarão entre as categorias matriciais do paradigma emergente: o mundo, que hoje é natural ou social e amanhã será ambos, visto como um texto, como um jogo, como um palco ou ainda como uma autobiografia. (SANTOS, 1995, p. 44-45).

Outra crítica constitui-se em afirmar que o conhecimento da ciência moderna segue um excessivo direcionamento disciplinar, de parcelamento, de especialização, não permitindo que outros conhecimentos não científicos (senso comum, por exemplo) ameacem transpor a barreira da organização do saber orientado entre as disciplinas, ou seja, na ciência moderna para que o conhecimento seja considerado “verdadeiro” tem que ser orientado por regras e métodos rigorosos, e isso só é possível quando se limita e restringe o objeto do conhecimento ao rigor científico e, portanto, compartimentalizando a realidade, resultando em um conhecimento disciplinado, organizado e metódico. Contudo, na ciência pós-moderna é “reconhecido que a excessiva parcelização e disciplinarização do saber científico faz do cientista um ignorante especializado e que isso acarreta efeitos negativos” (SANTOS, 1995, p. 46), em todos os ramos e setores da sociedade. Vejamos:

As tecnologias preocupam-se hoje com o seu impacto destrutivo nos ecossistemas; a medicina verifica que a hiper-especialização do saber médico transformou o doente numa quadrícula sem sentido quando, de fato, nunca estamos doentes senão no geral; a farmácia descobre o lado destrutivo dos medicamentos, tanto mais destrutivos quanto mais específicos, e procura uma nova lógica de combinação química atenta aos equilíbrios orgânicos; o direito, que reduziu a complexidade da vida jurídica à *secura* da dogmática, redescobre o mundo filosófico e sociológico em busca da prudência perdida; a economia, que legitima o reducionismo quantitativo e tecnocrático com o pretendido êxito das previsões econômicas, é forçada a reconhecer, perante a pobreza os resultados, que a qualidade humana e sociológica dos agentes e processos econômicos entre pela janela depois de ter sido expulsa pela porta; [...]. (SANTOS, 1995, p. 46).

Desta forma, percebe que a ciência moderna e seu excessivo rigor científico, avançou o conhecimento pela especialização e disciplinarização, tornando-o reduzido, reconhecendo uma forma de racionalidade moderna que ignorou o conhecimento do senso comum – primeira ruptura epistemológica, possibilitando um assombroso desenvolvimento científico. No entanto, com a nova racionalidade da pós-modernidade,

a ciência pós-moderna resgata o conhecimento do senso comum (novo), onde ambos se complementam – segunda ruptura epistemológica.

A dupla ruptura epistemológica é a atitude epistemológica recomendada nesta fase de transição paradigmática. A ciência moderna constituiu-se contra o senso comum. Esta ruptura, feita fim de si mesma, possibilitou um assombroso desenvolvimento científico. Mas, por outro lado, expropriou a pessoa humana da capacidade de participar, enquanto atividade cívica, no desenvolvimento do mundo e na construção de regras práticas para viver sabiamente. Daí a necessidade de se conceber essa ruptura como meio e não como fim, de modo a recolher dela os seus incontestáveis benefícios, sem renunciar à exigência de romper com ela em favor da construção de um novo senso comum. (SANTOS, 2003, p. 224).

Deste reencontro do conhecimento científico com o novo senso comum emerge um novo paradigma, que Boaventura de Souza Santos chama de paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente. Portanto, diferentemente da ciência moderna, onde o conhecimento avança pelo rigor da especialização e o conhecimento é tanto mais rigoroso quanto mais restrito é o objeto sobre que incide, na ciência pós-moderna o conhecimento é total, mas sendo total, também é local, pois, o conhecimento é admitido por grupos sociais reais para ser aplicado em projeto de vida local, ou seja, indivíduos como sujeitos de sua história na comunidade/propriedade familiar onde vivem e sobrevivem. Sendo assim, do total para o local e do local para o total, compreendido como, da comunidade agrícola/propriedade familiar – senso comum, para a Casa Familiar Rural/Escola – conhecimento científico, e vice-versa.

No paradigma emergente o conhecimento é total, tem como horizonte a totalidade universal de que fala Wigner ou a totalidade indivisa de que fala Bohm. Mas sendo total, é também local. Constitui-se em redor de temas que em dado momento são adoptados por grupos sociais concretos como projeto de vida locais, sejam eles reconstituir a história de um lugar, manter um espaço verde, construir um computador adequado às necessidades locais, fazer baixar a taxa de mortalidade infantil, inventar um novo instrumento musical, erradicar uma doença etc. (SANTOS, 1995, p. 47).

Como na ciência moderna o rigor aumenta na proporção direta da arbitrariedade com que espartilha o real, na ciência pós-moderna a fragmentação do conhecimento não é disciplinar e sim temática, no caso da CFR através de temas geradores, ou seja, os temas avançam ao encontro de uns com os outros, possibilitando a progressão dos conhecimentos como se fossem galerias ou árvore (analogia), em que temos diferentes

raízes (diferentes conhecimentos) se alastrando em buscas de novas conexões (novos conhecimentos), abrangendo uma amplitude maior, isto é, sendo local também é total.

Mas sendo local, o conhecimento pós-moderno é também total porque reconstitui os projetos cognitivos locais, salientando-lhe a sua exemplaridade, e por essa via transforma-os em pensamento total ilustrado. A ciência do paradigma emergente, [...], assumidamente analógica, é também assumidamente tradutora, ou seja, incentiva os conceitos e as teorias desenvolvidos localmente a emigrarem para outros lugares cognitivos, de modo a poderem ser utilizados fora do seu contexto de origem. (SANTOS, 1995, p. 48).

Neste caso, os alunos/agricultores expandem o seu conhecimento do senso comum da agricultura (comunidade/propriedade agrícola), fazendo interfaces com o conhecimento científico da Casa Familiar Rural e também com outros conhecimentos do senso comum da agricultura de seus colegas, através do tema gerador, de acordo com o espaço-tempo da CFR (pedagogia da alternância), para, posteriormente, retornarem com condições de possibilidades para atuarem na comunidade agrícola com uma nova racionalidade epistemológica de conhecimento, posto que “um conhecimento deste tipo é relativamente imetódico, constitui-se a partir de uma pluralidade metodológica” (SANTOS, 1995, p. 48).

Outro fator questionável e conflitante refere-se ao conhecimento e a subjetividade entre a ciência moderna – galilaica, cartesiana, newtoniana, durkheimiana, weberiana, marxista, e a ciência pós-moderna. Este conflito epistemológico é compreendido pelo fato de que todo conhecimento é autoconhecimento, por isso, desdobrando num conflito psicológico entre a subjetividade moderna e a subjetividade pós-moderna.

Percebe-se isso, quando notamos que para o velho paradigma, a ciência é a única forma de conhecimento válido, diferente de outras práticas intelectuais, é cumulativo e assegura o progresso da sociedade, através da racionalidade cognitiva instrumental e a busca permanente da realidade para além das aparências. Além do que, a ciência moderna é reforçada por uma prática de divisão técnica profissional e social do trabalho e pelo desenvolvimento tecnológico infinito das forças produtivas de que o capitalismo é hoje o único exemplar.

Para o velho paradigma, a ciência é uma prática social muito específica e privilegiada porque produz a única forma de conhecimento válido. Essa validade pode ser demonstrada e a verdade a que se aspira é intemporal, o que

permite fixar determinismo e formular previsões. Este conhecimento é cumulativo e o progresso científico assegura, por via do conhecimento tecnológico que torna possível, o progresso da sociedade. A racionalidade cognitiva e instrumental e a busca permanente da realidade para além das aparências fazem da ciência uma entidade única, totalmente distinta de outras práticas intelectuais, tais como as artes e as humanidades. (SANTOS, 2003, p. 328).

Ao contrário da ciência moderna, para o novo paradigma não há uma única forma de conhecimento válido, ou seja, temos vários conhecimentos de acordo com as práticas sociais que as gerem e as sustentam e, portanto, não reconhecer essas práticas sociais, como fez a ciência moderna, seria o mesmo que excluir os conhecimentos dos sujeitos que as promovem (trabalhadores, índios, negros, mulheres e as minorias em geral – étnicos, religiosos, sexuais), a fim de subalterná-los, subordiná-los, marginalizá-los ou ilegalizá-los em sociedade com seu conhecimento do senso comum, causando o que Santos (2003) denominou de epistemicídio, que para a ciência pós-moderna é dos grandes crimes contra a humanidade, pois significou um empobrecimento das possibilidades de conhecimento.

Não reconhecer estas formas de conhecimento implica deslegitimar as práticas sociais que as sustentam e, nesse sentido, promover a exclusão social dos que as promovem. O genocídio que pontuou tantas vezes a expansão europeia foi também um epistemicídio: eliminaram-se povos estranhos porque tinham forma de conhecimento estranho e eliminaram-se formas de conhecimento estranho porque eram sustentadas por práticas sociais e povos estranhos. Mas o epistemicídio foi muito mais vasto que o genocídio porque ocorreu sempre que se pretendeu subalternar, subordinar, marginalizar, ou ilegalizar práticas e grupos sociais que podiam constituir uma ameaça à expansão capitalista [...]. (SANTOS, 2003, p. 328).

Neste sentido, o novo paradigma da ciência pós-moderna se coloca contra o epistemicídio no sentido de revalorizar os conhecimentos e as práticas de vida não hegemônicas e por muito tempo oprimidos, “pretendendo uma concorrência epistemológica leal entre conhecimentos como processo de reinventar as alternativas de prática social de que carecemos ou que afinal apenas ignoramos ou não ousamos desejar” (SANTOS, 2003, p. 329). O novo paradigma pretende-se uma concorrência horizontal no sentido de partida e não, necessariamente, como ponto de chegada, pois isso depende do processo argumentativo no interior das comunidades interpretativas. Este pensamento nos remete a pensar sobre a escola urbana e do campo e, conseqüentemente, sobre o tipo de educação oferecida.

O conhecimento, estando vinculado a uma prática e a uma cultura, tem um conteúdo ético próprio. Esse conteúdo assume diferentes formas em diferentes tipos de conhecimento, mas entre elas é possível a comunicabilidade e a permeabilidade, na medida em que todas as culturas aceitam um princípio de dignidade humana. (SANTOS, 2003, p. 330).

O novo paradigma emergente por ser argumentativo recusa duas outras características da ciência moderna – a intemporalidade das verdades científicas e a distinção absoluta entre a aparência e realidade, por entender que são totalitárias. Para o novo paradigma o conhecimento se mostra temporal, assim como as práticas e a cultura a que se vincula. Isso se explica pelo argumento de que se todos os conhecimentos são contemporâneos, são igualmente contemporâneos às práticas sociais e sujeitos ou grupos sociais que nelas intervêm, não havendo primitivos e subdesenvolvidos, e sim, opressores e oprimidos, ou seja, “a agricultura familiar portuguesa não é mais primitiva que a agroindústria. É-lhe contemporânea, mas subordinada” (SANTOS, 2003, p. 331).

A relação entre aparência e realidade pensada pela ciência moderna de forma hierárquica, entendendo a aparência como a ilusão que cria obstáculos à inteligibilidade do real existente, ou seja, tem-se por objetivo identificar-denunciar a aparência e ultrapassá-la para atingir a verdade. O novo paradigma diz que isso é muito pretencioso da parte da ciência moderna em querer distinguir e hierarquizar os conhecimentos, resultando mais uma vez em epistemicídio, afirmando que “a desclassificação de todas as formas de conhecimento estranhas ao paradigma da ciência moderna sob o pretexto de ser conhecimento tão-só de aparências” (SANTOS, 2003, p. 331).

Outro elemento merecedor de crítica é o fato de que, a ciência moderna por ser um conhecimento objetivo, factual e rigoroso não tolerava a interferência dos valores humanos ou religiosos, no entanto consagrou o homem enquanto sujeito epistemológico, mas o expulsou-o como sujeito empírico assim como fez com Deus, surgindo nestas condições à distinção sujeito/objeto. Por isso, a alegação na ciência moderna que a causa do atraso das ciências sociais com relação às ciências naturais ocorreu devido aquelas não realizar a distinção sujeito/objeto, ao passo que nestas houve a distinção dicotômica entre sujeito/objeto, separando-os.

A distinção epistemológica entre sujeito/objeto teve de se articular metodologicamente com a distância empírica entre sujeito e objeto. Isto mesmo se torna evidente se compararmos as estratégias metodológicas da antropologia cultural e social, por um lado, e da sociologia, por outro. Na

antropologia, a distância empírica entre sujeito e o objeto era enorme. O sujeito era o antropólogo, o europeu civilizado, o objeto era o povo primitivo ou selvagem. Neste caso, a distinção sujeito/objeto aceitou ou mesmo exigiu que a distância fosse relativamente encurtada através do uso de metodologias que obrigavam a uma maior intimidade com o objeto, ou seja, o trabalho de campo etnográfico, a observação participante. Na sociologia, ao contrário, era pequena ou mesmo nula a distância empírica entre o sujeito e objeto: eram cientistas europeus a estudar os seus cidadãos. Neste caso, a distinção epistemológica obrigou a que esta distância fosse aumentada através do uso de metodologias de distanciamento: por exemplo, o inquérito sociológico, a análise documental e a entrevista estruturada. (SANTOS, 1995, p. 50).

Neste sentido, observa-se que tanto as ciências naturais quanto às ciências sociais precisaram reformular suas estratégias metodológicas para progredir epistemologicamente, usufruindo-se das metodologias uma das outras para quebrar suas barreiras dicotômicas entre sujeito/objeto. Assim, no novo paradigma, “o sujeito regressava na veste do objeto” (SANTOS, 1995, p. 51), surgindo um novo objeto transfigurado, um novo senso comum para uma nova racionalidade epistemológica do diálogo entre ciência e senso comum e, portanto, demonstrando que todo conhecimento científico é autoconhecimento, na medida em que percebe que a razão do conhecimento não científico pode transformar-se em conhecimento científico, isto é, “parafrazeando Clausewitz, podemos afirmar hoje que o objeto é a continuação do sujeito por outros meios” (SANTOS, 1995, p. 52).

Sabemos que a ciência moderna naturalizou a explicação do real e legou-nos a um conhecimento funcional do mundo que alargou extraordinariamente as nossas perspectivas de sobrevivência. Contudo, hoje além de sobreviver tem que se saber viver, e para isso é importante outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos, isto é, o conhecimento do senso comum do aluno/agricultor, que seja vinculado ao conhecimento da escola, que tenha sentido para vida, um senso comum sendo olhado com outra racionalidade pelo conhecimento científico, diferente da primeira ruptura epistemológica.

Não se trata do espanto medieval perante uma realidade hostil possuída do sopro da divindade, mas antes da prudência perante um mundo que, apesar de domesticado, nos mostra cada dia precariedade do sentido de nossa vida por mais segura que esteja ao nível da sobrevivência. A ciência do paradigma emergente é mais contemplativa do que ativa. (SANTOS, 1995, p. 54).

A próxima crítica à ciência moderna refere-se ao senso comum, em razão dela se construir contra este tipo de conhecimento por considerá-lo superficial, ilusório e falso.

Ao passo que, para a ciência pós-moderna o conhecimento do senso comum é o mais importante de todos os conhecimentos, em razão de ser um conhecimento vulgar e prático com que no cotidiano orientamos nossas ações e damos sentido à nossa vida.

A ciência moderna produz conhecimentos e desconhecimentos. Se faz do cientista um ignorante especializado faz do cidadão comum um ignorante generalizado. Ao contrário, a ciência pós-moderna sabe que nenhuma forma de conhecimento é, em si mesma, racional; só a configuração de todas elas é racional. Tenta, pois, dialogar com outras formas de conhecimento deixando-se penetrar por elas. (SANTOS, 1995, p. 55).

No novo paradigma emergente, o senso comum é prático e pragmático, é transparente e evidente, é superficial, é indisciplinar e imetódico, é retórico e metafórico. Contudo, estes elementos do senso comum podem até possuir uma racionalidade conservadora e legitimar prepotências, mas tais características, quando interpretadas pelo conhecimento científico da racionalidade pós-moderna, resultarão em um senso comum com nova racionalidade de conhecimento e, portanto, a pós-modernidade é “uma racionalidade feita de racionalidades” (SANTOS, 1995, p. 56).

Assim, no paradigma emergente para que o senso comum se reconfigure em um novo senso comum é preciso, nessa fase de transição entre a ciência moderna e pós-moderna e revolução científica, inverter a ruptura epistemológica – segunda ruptura epistemológica ou dupla ruptura epistemológica, ou seja, diferente da ciência moderna que realizou a primeira ruptura epistemológica – do conhecimento do senso comum para o conhecimento científico, na ciência pós-moderna, o salto mais importante é dado do conhecimento científico para o senso comum, uma vez que, “o conhecimento científico pós-moderno só se realiza enquanto tal na medida em que se converte em senso comum” (SANTOS, 1995, p. 57).

Neste contexto, o novo paradigma epistemológico compreende que o racionalismo estreito, mecanicista, utilitarista e instrumental da ciência moderna, provocou a vontade e a capacidade de transformação pessoal e coletiva muito mais urgente no final do século XX, aspirando igualmente uma nova psicologia para construção de uma nova subjetividade. Portanto, Santos (2003) diz que:

De nada valerá inventar alternativas de realização pessoal e coletiva, se elas não são apropriáveis por aqueles a quem se destinam. Se o novo paradigma epistemológico aspira a um conhecimento complexo, permeável a outros conhecimentos, local e articulável em rede com outros conhecimentos locais,

a subjetividade que lhe faz jus deve ter características similares ou compatíveis. (SANTOS, 2003, p. 333).

Assim, no velho paradigma epistemológico a subjetividade se apresentava como indivíduo unidimensional, maximizador da utilidade, que tornou possível tomar a amplitude por abstração, ou seja, o indivíduo abstrato pode aspirar uma amplitude universal, mas obtida à custa do esvaziamento total de atributos contextuais. Por sua vez, no novo paradigma a amplitude significa o alargamento das razões com quem se podem justificar as condutas, um alargamento da racionalidade cognitiva-instrumental (ciência moderna) para uma racionalidade mais ampla que caibam outras racionalidades (ciência pós-moderna).

2.3 EDUCAÇÃO DO CAMPO: ENTRE RACIONALIDADE MODERNA E PÓS-MODERNA

É sabido que a educação para a população do campo, sempre mereceu e continua merecendo um olhar diferenciado, principalmente neste novo cenário global da era da tecnologia e da informação, pois, tem-se notado, segundo Prazeres (2012), que toda riqueza cultural do campo é ignorada pela cultura urbana, prevalecendo os valores culturais urbanos sobre os do meio rural. Então vejamos:

Discutir a educação, em especial a Educação do Campo na Região, é um desafio. Segundo Cristo et al (2005) a Amazônia possui uma riqueza cultural muito vasta que se expressa de forma significativa nas lendas, danças, histórias que compõem o imaginário sociocultural das populações rurais e ribeirinhas. Contudo, toda essa riqueza é ignorada pela cultura urbana que gradativamente vai desconstruindo e desvalorizando o imaginário das populações rurais e ribeirinhas. Esse processo de desvalorização do saber das comunidades tradicionais surge em consequência de um processo histórico de submissão dos valores urbanos sobre os valores do meio rural (PRAZERES, 2012, p. 317).

Isso se faz perceber, principalmente no meio educacional, que desconsidera a heterogeneidade na Amazônia (HAGE, 2005a, apud, PRAZERES, 2012), quando cria mais condições favoráveis de educação para as escolas urbana e diferencia essa mesmas condições para as do campo, por exemplo, o currículo e o calendário escolar são iguais para ambas às escolas, ao passo que, à disponibilização de material didático, de recursos tecnológicos, infraestrutura e até mesmo em profissionais qualificados são diferentes para

ambas, isso atesta a incapacidade do Estado em atender a grande diversidade e heterogeneidade dos povos, como explica Prazeres (2012):

Ao analisar a realidade educacional amazônica constata-se que as insuficiências da ação do Estado no meio rural são latentes, não somente relacionados ao aspecto educacional, assim como a outros direitos constitucionais. Se por um lado, atesta a incapacidade do Estado em atender a grande diversidade e heterogeneidade dos povos da floresta, dos rios e das águas, por outro lado, denuncia que um dos marcos fundamental da Constituição Federal, o direito à Educação, vem sendo negado a um considerável contingente populacional. (PRAZERES, 2012, p. 318).

Nessa ótica de pensamento, percebemos que a falta de compromisso do Estado com a educação das populações do campo para transformá-la, vai além, segundo Henriques *et al* (2007), da simples melhoria física das escolas ou a qualificação dos professores, mas implica, fundamentalmente, na estruturação de um currículo escolar que considere a vida e valores de sua demanda, a fim de que o aprendizado também possa ser um instrumento para o desenvolvimento do meio rural. O autor termina esse argumento fazendo um diagnóstico, de acordo com uma pesquisa do INEP, dos principais entraves que a educação do campo enfrenta:

- A insuficiência e a precariedade das instalações físicas da maioria das escolas;
- As dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar;
- A falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade;
- Currículo escolar que privilegia uma visão urbana de educação e desenvolvimento;
- A ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais;
- O predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade;
- A falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais;
- Baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série;
- Baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores, quando comparados com os dos que atuam na zona urbana;
- A necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas;
- A implementação de calendário escolar adequado às necessidades do meio rural, que se adapte à característica da clientela, em função dos períodos de safra. (HENRIQUES *et al*, 2007, p. 18).

Em contrapartida, considerando o diagnóstico dos principais entraves que a educação do campo enfrenta, parece viável dizer que o encaminhamento adequado das demandas educacionais das comunidades do campo deve passar necessariamente pela reflexão e entendimento do seu modo de vida, dos seus interesses, das suas necessidades de desenvolvimento e dos seus valores específicos. Portanto, é fundamental que seja

levada em conta a riqueza de conhecimentos que essas populações trazem de suas experiências cotidianas, ou seja, o conhecimento do senso comum sobre a agricultura da propriedade familiar. (INEP/MEC, 2007).

Deste modo, a educação deve ser ampla quanto à vida. No entanto, os conteúdos das disciplinas do saber escolar atual, urbano e do campo, refletem ainda o currículo clássico, que definiam o que era e o que não era importante estudar, o que era científico e o que não era e, portanto, até hoje a vida cotidiana, a violência, a sensibilidade, a subjetividade não são levadas em conta (Gadotti, 2000), principalmente em locais que merece uma atenção especial - população do campo, em que o significado da vivência e experiência cotidiana é fundamental para a sua vida educacional e pessoal, enquanto aluno/agricultor.

Gadotti (2004) levanta alguns questionamentos a respeito da educação depois de Marx, esclarecendo que falar do futuro da educação exige cautela, pois diz que chegamos à última década deste milênio sob o signo da perplexidade e da crise de concepções e paradigmas, ressaltando que vivemos em um momento novo e rico de possibilidades. E, assim, apresenta quais seriam as pretensões da educação pós-moderna no processo de transição. Vejamos:

O pós-modernismo na educação trabalha mais com o significado do que o conteúdo, muito mais com a intersubjetividade e a pluralidade do que com a igualdade e a unidade. Assim procedendo, a educação pós-moderna pode permitir uma mudança de conteúdos na educação para torná-los significativos para o estudante. Trabalhando com a noção de poder local, em pequenos grupos, ela valoriza o movimento, o imediato, o afetivo, a relação, a intensidade, o envolvimento, a solidariedade, a autogestão, contra os elementos da educação clássica moderna, que valoriza o conteúdo, a eficiência, a racionalidade, os métodos e técnicas, os instrumentos, enfim, que valoriza mais os objetivos do que a finalidade da educação. (GADOTTI, 2004, p. 310).

Isso é perceptível quando notamos uma ampliação do conceito de educação, que não se restringe tão somente aos processos de ensino-aprendizagem no interior das unidades escolares formais, o que se tem percebido é uma transposição aos muros da escola e chegando aos espaços da casa, do trabalho, do lazer, do associativismo, ou seja, a população excluída social, cultural e principalmente educacionalmente, pois ainda de acordo com Gadotti (2004):

Existem muitos produtos culturais que são adquiridos fora da escola. A escola não é o único local de apropriação da cultura. Ela é apropriada através da experiência direta da vida. Nós a absorvemos sem perceber, vamos em direção

à cultura que impregna nosso ambiente, seguindo a inclinação da curiosidade, dos desejos. É o que Snyders chama de cultura primeira, a cultura do desejo, da satisfação, da curiosidade. (GADOTTI, 2004, p. 239).

Gadotti (2004) elabora uma definição das culturas adquiridas dentro e fora do espaço escolar, que se aproxima ao conceito formulado neste trabalho. O primeiro, *conhecimento científico*, é tratado aqui como conhecimento construído historicamente pela humanidade através das ciências nas academias e direcionado aos alunos nas escolas, ou seja, o conhecimento direcionado na e pela Casa Familiar Rural de Cameté, que Gadotti chama de *cultura elaborada*; já o segundo, *conhecimento do senso comum*, é entendido como sendo aquele acumulado através de gerações, transmitido de pais para filhos em sua propriedade familiar, através da imitação, convivência, experiência cotidiana, ou seja, a formação do conhecimento espontâneo na propriedade agrícola familiar, que Gadotti (2004, apud GEORGES SNYDERS) definiu como *cultura primeira*. Por isso,

A escola precisa fazer a síntese entre a continuidade e ruptura em relação à cultura de massa. O imediato, a cultura primeira, deve servir de apelo em direção ao elaborado. A atividade do aluno deve ser ao mesmo tempo livre e dirigida. Há um risco grande em se deixar a criança fazer a livre escolha. Por quê? Porque a cultura primeira é limitada. Mas, ao mesmo tempo, nós não podemos deixar de partir dessa liberdade de escolha dela. Temos que partir dela, mas de uma escolha complementada pela orientação do professor (GADOTTI, 2004, p. 242).

Verifica-se que, para Gadotti, a escola, que é detentora da cultura elaborada, limita a cultura primeira do aluno, impondo o que deve continuar e o que deve ser rompido na educação, esclarecendo que toda atividade pedagógica em sala de aula, por mais que se diga que deva partir da escolha do aluno, deve ser sempre orientada pelo professor, portanto, a escola permanece no controle educacional de como e o que deverá a criança aprender, caracterizando, desse modo, uma escola fundamentada na racionalidade da ciência moderna, que impõe valores e conteúdos universais para determinar seu espaço na sociedade, pois,

[...] a escola da Idade Moderna constituía, a um só tempo, um espaço e um lugar no qual o aluno, além de aprender a se orientar e a se mover na vida em sociedade, aprendia, sobretudo, a conhecer o seu lugar na estrutura social e o papel que lhe foi destinado. (BOSCHILIA, 2004, p.130).

Segundo Gadotti (2004), a escola moderna por ser uniformizadora não considerou e não valorizou a identidade e diferença dos alunos, apenas impôs valores e conteúdos universais sem partir da prática social e cultural dos mesmos, implicando em afirmar que esse tipo de educação foi planejado para escola urbana, mesmo assim não atendeu as exigências da demanda, enquanto que as escolas para as populações do campo, com o mesmo modelo de educação da cidade, excluía os alunos/agricultores de obter uma educação que valorizasse o seu conhecimento do seu meio de vida – senso comum.

Desta forma, Pourtois e Desmet (1999) ressaltam ainda que:

A escola continua a se fechar no estreito limite de uma aquisição de saberes fragmentados: embora se fale de “interdisciplinaridade”, a noção de disciplina ainda é bastante respeitada. A escola se interessa muito pouco pelo mundo em que a criança e a família estão inseridas; leva pouco em conta os diversos componentes de seu meio. De forma alguma (ou bem pouco) integra a seu projeto as dimensões psicopedagógica, cultural, econômica e social. (POURTOIS E DESMET, 1999, p. 37).

Compreende-se, assim, que a escola continua a ser um lugar de racionalização instrumental, um espaço que dificilmente o sujeito encontra seu lugar, a família é, ainda mais, um lugar de subjetivação. Portanto, a escola na ciência moderna continua a privilegiar o conhecimento científico, não considerando os diversos componentes do conhecimento de onde o sujeito vive e sobrevive – conhecimento do senso comum, com o qual houve a primeira ruptura epistemológica da transição do período pré-moderno para o moderno.

Neste sentido, sabendo-se que a modernidade é um partilhar dos elementos da atividade racional, científica, tecnológica, administrativa, logo, a ciência moderna descarta a ideia de organizar-se e agir conforme uma revelação divina, como ocorreu no período pré-moderno, ou seja, a racionalização rompe com o fanatismo religioso, entendido por Boaventura de Souza Santos como a primeira ruptura epistemológica, ou seja, do conhecimento do senso comum para o conhecimento científico.

É o triunfo da razão em todos os campos: a ciência e suas aplicações, a vida social, a educação, a justiça, a economia [...], por ser a ideia de criar uma sociedade racional. Entre outros termos, a modernidade se define por uma separação entre mundo objetivo, criado pela razão, e mundo da subjetividade, centrado na pessoa. (POURTOIS E DESMET, 1999, p. 23).

Desta forma, a ciência moderna ao romper com o conhecimento do senso comum do período medievo passa a se definir por uma separação entre mundo racional e subjetivo, isto é entre mundo objetivo e pessoa e, portanto, a ciência moderna considera a racionalização como o único princípio da organização da vida pessoal e coletiva, enquanto que as crenças e as outras formas de organização que não se baseiam em elementos científicos não são consideradas válidas como conhecimentos verdadeiros, isto é, não científicos.

Portanto, pensar a razão como a única forma de conhecimento na ciência moderna é resultado da concepção da filosofia das Luzes, do iluminismo, intencionalmente para possibilitar e permitir que todos os homens vivessem uma existência conforme a razão, pois assim, segundo essa racionalidade, libertaria o homem das desigualdades sociais, dos temores irracionais e da ignorância.

Nem deus, nem mestre, esse é o lema racionalista. Trata-se de eliminar os despotismo e, também, os obstáculos que atravancavam o conhecimento e a comunicação. É a busca da transparência, tanto no nível científico como no social, a fim de lutar contra o arbitrário, a dependência e o conservadorismo. (POURTOIS E DESMET, 1999, p. 23).

Na educação, a racionalidade da ciência moderna considera a escola como único lugar de aprendizagem significativa, alegando que somente a mesma pode romper com o meio de origem do aluno, o faz privilegiar o conhecimento científico da escola, desmerecendo o conhecimento do senso comum do aluno, da família e de sua comunidade, por desconsiderá-lo estreito, irracional e incapaz de levá-lo ao progresso, o qual só se efetiva através do professor que é o mediador do conhecimento verdadeiro, bom e belo. Deste modo, a educação é disciplinar, por libertar o aluno do conhecimento não científico, encaminhando-o ao racional, bem como, homogênea, eliminando qualquer forma de diversidade.

Neste sentido, a educação deve ser uma disciplina que liberta o indivíduo da visão estreita e irracional que lhe impõem a família e suas paixões, e abre ao conhecimento racional. Portanto, a escola é o lugar de rupturas com o meio de origem para alcançar o progresso. As crianças não passam de alunos, e o mestre é um mediador entre elas e os valores universais da verdade, do bem e do belo. Trata-se, também, de eliminar os privilegiados, os herdeiros de um passado superado, para eleger elites em todo corpo social, recrutadas graças a concursos realizados sobre bases objetivas. (POURTOIS E DESMET, 1999, p. 23).

A racionalidade da ciência moderna foi marcada pela presença do positivismo, que promoveu a ruptura principalmente com os conhecimentos intuitivos para deleitar-se numa epistemologia comprovada, experimentada, caracterizada por uma racionalidade instrumental, com seus métodos de observação, contestação e experiência, ou seja, o conhecimento das coisas só pode ser alcançado pela análise dos fatos reais, através de uma descrição neutra, objetiva e completa. “Portanto, o observador deve abster-se completamente de sua subjetividade. Essa é a exigência da neutralidade imposta a todo pesquisador” (POURTOIS e DESMET, 1999, p. 24).

No entanto, a modernidade que deveria se unir a sociedade em torno do pensamento racional, acabou por dividi-la entre os conhecimentos – científico e senso comum, como já dizia J.-J. Rosseau, a sociedade não é racional e a modernidade mais divide do que une. Deste jeito, compreende-se que o projeto de paradigma da ciência moderna não conseguiu uma racionalidade totalitária nos sujeitos na sociedade, pois prevaleceu a soberania do conhecimento científico na educação escolar – aluno, sobre o conhecimento do senso comum – agricultor, causando desconforto epistemológico de conhecimento, especialmente nas escolas do campo, tornando-o um ser sem identidade. “Neste sentido, a razão passa a ser um instrumento de poder e de dominação sobre o homem” (POURTOIS E DESMET, 1999, p. 25). Portanto, quem não é racional, nos termos do pensamento da ciência moderna, é objeto, sem razão, pois há a eliminação do sujeito.

Acrescentamos imediatamente que, sem razão, o sujeito corre o risco de fechar-se na obsessão de sua identidade, no individualismo, no nacionalismo e no integrismo. Portanto, não se trata de escolher entre sujeito e razão, mas, ao contrário, de (r)estabelecer um diálogo entre esses dois princípios fundadores que, por muitíssimo tempo, ignoraram-se, combateram-se, até. Pois, hoje, grande é o perigo de ver dissociar-se completamente a racionalização e a subjetivação, o mundo técnico (e econômico) e do mundo da subjetividade, a vida pública e a vida privada. (POURTOIS E DESMET, 1999, p. 25).

Assim, o que se observa que a ciência moderna privilegiou a racionalização em detrimento do sujeito, e a educação sofreu impacto desta distinção epistemológica entre ciências naturais e ciências sociais. Observou-se, também, que a modernidade destacou-se pela ampliação de conhecimentos em todas as áreas, bem como, importantes revoluções no campo das ciências exatas e humanas, o das artes, o campo social e

educacional, mudando completamente a visão das coisas e relacionamento dos homens com ela.

No entanto, nos dias atuais, o grande desafio da crise da modernidade e a transição para a pós-modernidade foi pensar na possibilidade de reconstruir um universo social, cultural, pedagógico, coerente e integrador que acolhesse ao mesmo tempo a razão e o ser, a racionalização e a subjetivação.

Foi neste sentido que surge o pensamento pós-moderno que brotou de uma tomada de consciência, de uma maturidade de conhecimentos, será complexo, com pensamento menos disperso e mais integrador. Neste propósito, a racionalidade pós-moderna:

Verá a perda do sentimento de certeza; reconhecerá o caráter instável de todo conhecimento; estabelecerá mediações entre os fatos contraditórios; ao mesmo tempo que continuará a fazer descobertas, integrará saberes; não rejeitará os progressos do período moderno, mas os articulará. (POURTOIS E DESMET, 1999, p. 27) .

Como na modernidade o sujeito devia ser estritamente submisso às leis racionais e impessoais, sendo que a escola se guiou fortemente por essa submissão como representante dessa racionalidade positivista, demonstrado por uma “aprendizagem do pensamento racional, resistência à noção de desejo e de prazer, rejeição da imaginação, horários rígidos e repartidos, alinhamento das carteiras” (POURTOIS E DESMET, 1999, p. 28).

Na transição para a racionalidade de um novo paradigma há a emergência do sujeito ator e autor em jogo, integralizando de forma possível, necessária e crescente a perspectiva da relação das dimensões sujeito e razão, subjetividade e objetividade. Desta forma, “não se trata aqui de privilegiar uma ou outra dessas duas dimensões, mas de fazê-la dialogar. De fato o homem pode ser objeto de um conhecimento objetivo, mas não pode ser, ao mesmo tempo, considerado sujeito e subjetividade” (POURTOIS E DESMET, 1999, p. 29).

Assim, entende-se que o pós-moderno é a idade do enfraquecimento da razão e de suas pretensões e da emergência de uma pluralidade de modelos e paradigmas de uma racionalidade não homogênea, que circula entre vários conhecimentos, principalmente da ciência e do senso comum, os articulando epistemologicamente, pois a racionalidade pós-

moderna para Bordin (1994, p. 160), apresenta-se de “um pensamento sem fundamentos, da desconstrução e da crítica da razão instrumental”.

Desta forma, entende-se o homem pós-moderno procura dedicar-se ao seu cotidiano, ao seu mundo, envolve-se com as minorias, as pequenas causas, com metas pessoais e de curto prazo. Neste sentido, a educação na concepção da racionalidade pós-moderna não prioriza tanto a apropriação dos conteúdos do saber universal, mas o processo do conhecimento e suas finalidades, ao contrário da ciência moderna, que valoriza os objetivos e a finalidade da educação.

No contexto pós-moderno, não se trata em destruir tudo para refazer tudo, mas de pensar em melhorar o sistema utilizando os saberes adquiridos, que tem como características integrar instantaneamente os saberes mais diversos, contribuindo para a emancipação de todas as disciplinas. Desta maneira, “já não há modelos imposto de cima, mas, ao contrário, construções novas, imprevisíveis, que nascem do diálogo, da confrontação, das múltiplas negociações” (POURTOIS E DESMET, 1999, p. 31).

Há hoje na racionalidade da ciência moderna uma fragmentação das fronteiras do tempo e espaço nas quais, por muito tempo, se procurou aprisionar a educação. A educação da ciência pós-moderna, principalmente para as populações do campo, deve considerar, por um lado, o indivíduo que aprende e, por outro o que educa, numa situação de interação constante e em contextos variados de lugar e de tempo.

Efetivamente, cada espaço-tempo cria uma forma ou dimensão de subjetividade, pelo que os indivíduos ou grupos sociais são, de fato, constelações de subjetividade, articulações particulares, variáveis de contexto para contexto, entre diferentes formas ou dimensão. Isto significa que a construção da vontade das alternativas e da concorrência entre elas tem de ser feita em relação a cada uma das dimensões e, portanto, em cada um dos espaços-tempo estruturais. (SANTOS, 2003, p. 333).

Assim, da transição da racionalidade da ciência moderna para a racionalidade da ciência pós-moderna, entende que a educação, neste caso a do campo, transita de um paradigma de certeza, pela racionalização, “caracterizado pela utilização de instrumentos didáticos bem programados, pela reprodução de um *know-how*¹ estereotipado e metódico,

¹ **Know-how** é um termo em inglês que significa literalmente “**saber como**”. É o conjunto de conhecimentos práticos adquiridos por uma empresa ou um profissional, que traz para si vantagens competitivas. Está diretamente relacionado com inovação, habilidades e eficiência na execução de determinados serviços. É um produto valioso resultante da experiência.

pela fragmentação do saber em unidades simplificadas” (POURTOIS E DESMET, 1999, p. 39), pela objetivação do aluno, passa-se a um paradigma da incerteza que se inscreve num horizonte de projeto, em situações não programadas, em aplicações de novas capacidades, na subjetivação do aluno, sendo que este é um sujeito constituído da subjetivação da família e do lugar onde vive, representado pelo conhecimento do senso comum, tão significativo e importante para a sua vida na agricultura familiar, e não merece ser desvalorizado como foi na primeira ruptura epistemológica.

[...] numa perspectiva de integração que visa à elaboração de uma pedagogia pessoal e se apoia em dois pilares: o da subjetividade, que emana do mundo vivido da pessoa, e o da racionalização, que emana de modelos exteriores. Subjetivação aliada à racionalização, articulação que leva a um modelo pedagógico novo, eis uma posição da pós-modernidade. (POURTOIS E DESMET, 1999, p. 295).

Assumir uma posição da pós-modernidade no atual contexto da educação do campo requer respeito ao conhecimento do senso comum do aluno/agricultor com relação ao seu modo de vida (subjetividade), este sendo (re) valorizado pelo conhecimento científico (racionalização). Vivemos hoje na construção de uma nova racionalidade originária de racionalidades – ciência e senso comum, para alcançar um conhecimento epistemológico novo, onde o conhecimento científico não é mais o mesmo da ciência moderna, e o conhecimento do senso comum já não é mais o mesmo senso comum do período pré-moderno, ambos são, neste momento de transição da modernidade para a pós-modernidade, novos conhecimentos que se valorizam e se completam, ou seja, como diz Boaventura de Souza Santos, esse novo conhecimento emergente da segunda ruptura epistemológica é um conhecimento prudente para uma vida decente.

3 CONHECIMENTO CIENTÍFICO E DO SENSO COMUM EM DIÁLOGO NA CASA FAMILIAR RURAL DE CAMETÁ/PA

O diálogo na ação humana perpassa pela intersubjetividade relacional entre o pensamento das pessoas, não possuindo ação absoluta de iniciativa de nenhuma dos sujeitos dialogantes, ou seja, o diálogo ao escrever a história da humanidade, mantém uma relação de respeito recíproco, de comunicação e colaboração. Caso contrário, constituiria um isolamento, que é a negação do homem, é fechamento da consciência para o mundo, para o eu e para outro, sem possibilidade de abertura, tornando-se monólogo. Assim, Freire (2005) nos posiciona esclarecendo também que:

O monólogo, enquanto isolamento é a negação do homem; é fechamento da consciência, uma vez que consciência é abertura. Na solidão, uma consciência, que é consciência do mundo, adentra-se em si, adentrando-se mais em seu mundo, que, reflexivamente, faz mais lúcida mediação da imediatez intersubjetiva das consciências. (FREIRE, 2005, p. 16).

Deste modo, o diálogo é um constante movimento constitutivo da consciência que possibilita adentrar as fronteiras da infinidade para descobrir algo novo, que ao ser descoberto intencionalmente se torna finitude, e assim, esse processo incessante de encontro e reencontro vai formando uma consciência sempre além de si mesma. Sendo assim, “o diálogo favorece aos dialogantes a consciência do mundo, que é comum entre as pessoas, por isso é possível comunicar-se com o outro, pois o isolamento não personaliza porque não socializa” (FREIRE, 2005, p. 16).

Neste sentido, a pesquisa realizada sobre “Diálogo entre conhecimento científico e do senso comum no contexto da educação do campo”, inferiu uma inter-relação de conhecimentos mediados pelo diálogo dos alunos/agricultores na Casa Familiar Rural de Cametá/PA, como forma que tornou os sujeitos dialogantes partes importantes e integrantes, no processo equilibrado de troca de informações, experiências e comunicações significativas que formou a existência de cada ser. Portanto, “não se pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes” (FREIRE, 2005, p. 91).

Do exposto, sendo o diálogo uma característica inerente e fundamental à condição humana como exigência existencial, a relação entre os homens e estes com o mundo, tem que ser uma relação de recíproco amor, própria do ser humano, sem

dominação, colocando-se no mesmo patamar dos demais dialogantes, ou seja, na condição de colaboração entre os sujeitos da pesquisa alunos/agricultores, embora possam também ser de níveis distintos de função, pois, “a co-laboração, como característica da ação dialógica, que não pode dar-se a não ser entre os sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, portanto, de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação” (FREIRE, 2005, p. 193).

No caso específico, percebeu-se, durante o período de observação na Casa Familiar de Cametá/PA, a exteriorização de aspectos do conhecimento científico e do senso comum se aproximando de elementos da nova racionalidade assumida com a segunda ou dupla ruptura epistemológica (SANTOS, 1995), materializada através do diálogo dos alunos/agricultores, sob a forma de colaboração, onde se mostraram sujeitos participantes e construtores de um novo conhecimento.

Este processo dialógico possibilitou a consciência do mundo e de si mesmo, enquanto sujeitos que vivem e sobrevivem no e do campo, entendido como um paradigma emergente para uma vida decente, desfazendo a dicotomia da primeira ruptura epistemológica, onde a racionalidade da ciência moderna se “divorciou” completamente do conhecimento do senso comum do período pré-moderno, por considerá-lo irracional, superficial e falso.

Assim, a investigação realizada e concluída pensou em uma escola às populações do campo com nova racionalidade epistemológica de educação, com característica de valorização e respeito aos conhecimentos neste momento de transição da modernidade para a pós-modernidade. A elaboração deste capítulo vem mostrar o período de aproximação, observação e entrevista semiestruturada gravada em áudio na Casa Familiar Rural de Cametá/PA, e concomitantemente, análise dos dados obtidos e registrados através de elementos característicos do tipo etnográfico.

3.1 ELEMENTOS E IMPRESSÕES COM O CAMPO DE PESQUISA

A Região do Baixo Tocantins é composta por municípios que fazem parte da microrregião de Cametá/PA, que é “uma área territorial do Pará estruturada em torno do rio Tocantins que foi regionalizada de diferentes maneiras” (PEREIRA, 2012, p. 200), identificado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) como nordeste

paraense, limitando os municípios de acordo com sua divisão político-administrativa, são eles: Abaetetuba, Cametá, Baião, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba, Oeiras do Pará e Igarapé Miri. Essa região possui características próprias, como Pereira (2012) descreve a seguir:

Os municípios da microrregião de Cametá também são conhecidos como municípios do Baixo Tocantins, a partir do movimento social e político de luta pelo reconhecimento pela Eletronorte dessa área como de impacto da Hidrelétrica de Tucuruí (concluída em 1985). A região do Baixo Tocantins é composta por áreas de várzea e ilhas e terra-firme e caracteriza-se por uma intensa relação da população com os meios naturais. Como predominância do modo de vida ribeirinho, dependendo da acessibilidade fluvial, da pesca e da coleta de produtos florestais, e contando com as cidades e vilas como entrepostos de troca de sua produção. (PEREIRA, 2012, p. 200- 201).



Figura 1- MAPA DA MICRORREGIÃO DO BAIXO TOCANTINS
FONTE: PDDS- JUS/ELETRONORTE (BELÉM, 2002)

Neste sentido, Associação da Casa Familiar Rural de Cametá/PA, lócus da pesquisa, CNPJ n.º 04.277.519/0001-72, está situada no município de Cametá/PA- Brasil, que faz parte da Região do Baixo Tocantins, localizada na Comunidade de Mataquiri,

Estrada do Coco, KM 03, Ramal Gurupá n.º 07, CEP n.º 68.400-000, fundada em 2001. Atualmente a CFRC se intitula “Escola Comunitária Casa Familiar Rural”, conforme lei n.º 12.020/2009, por isso foi eleito um diretor e secretário escolar. Tem como presidente o senhor Jeoval Santos de Carvalho.

A Casa Familiar Rural de Cametá/PA, é uma instituição educativa de ensino médio profissionalizante, oferece atualmente curso Técnico Agrícola, não estatal, de gestão comunitária familiar, tem por finalidade valorizar a participação da família no processo formativo do jovem rural e a inclusão do mesmo no meio sócio profissionalizante de sua região nas atividades de agricultura, pesca, floresta, agro extrativismo, contemplando realidade local e modo de vida das pessoas do campo. (SOUZA, 2008).

O espaço de trabalho familiar também é formativo, didático e integra o período letivo da escola. Para que haja um processo formativo nos diferentes espaços escola-família é necessária uma didática específica, com instrumentos metodológicos que articulem o tempo escola e o tempo trabalho. (QUEIROZ, 2006, p. 9).

A CFR de Cametá fundamentou toda sua metodologia na alternância a fim de proporcionar uma educação que partisse do meio social, considerando a relação teoria e prática a partir dos temas geradores elaborados pelos alunos e pais, com ajuda dos monitores, destacando suas demandas sociais para trabalharem nas alternâncias, de modo que esse modelo educativo pudesse ao final proporcionar aos jovens uma formação para atuarem na agricultura familiar, contribuindo com o desenvolvimento das comunidades, para se refletir na melhoria da qualidade de vida das famílias, conforme proposta pedagógica da CFR de Cametá desde sua fundação. (SOUZA, 2008).

Essa proposta pedagógica - Pedagogia da Alternância - trabalha com a experiência concreta do aluno, com o empírico, com membros da família e da comunidade na qual se vive e que podem fornecer-lhe ensinamentos sobre aquela realidade. Neste sentido, para se trabalhar em regime de alternância elabora-se um Plano de Estudo com temas geradores escolhidos a partir de um diagnóstico da realidade local. Desta forma, a Pedagogia da Alternância representa para os povos do campo uma ruptura com modelo tradicional de educação, em que as decisões do processo ensino aprendizagem eram tomadas de forma vertical, ausentando os principais sujeitos do processo de construção do conhecimento.

Os sujeitos investigados foram alunos/agricultores, matriculados no ensino médio profissionalizante, modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos), curso de Técnico Agrícola, turma 2016. A turma é composta por 25 alunos, mas nem todos frequentaram as alternâncias pedagógicas assiduamente, tendo presenciado, no período que estive realizando trabalho de campo, em torno de no máximo 20 alunos, por alternância. A informação que obtive dos próprios alunos/agricultores é que às vezes não comparecem as alternâncias por falta de dinheiro para pagar as despesas de transporte até a CFRC.

Os alunos da turma do ensino médio 2016, pelo que foi observado e pelas conversas diretas, possuem como principais características: masculino e feminino (em média a mesma quantidade de cada gênero, não podendo precisar especificamente com exatidão, em razão de não ter tido acesso a documentação dos alunos); faixa etária de 20 a 50 anos de idade; agricultores dos municípios de Cametá, Limoeiro do Ajuru, Igarapé-Miri, Oeiras do Pará. As observações em aula teórica e prática ocorreram com todos os alunos da turma que frequentaram as alternâncias no período em que estive na CFRC e as entrevistas semiestruturada, gravada em áudio, foram realizadas com 05 (cinco) alunos/agricultores (dois homens e três mulheres), selecionados por aproximação e assiduidade nas alternâncias.

Os alunos/agricultores autorizaram a gravação em áudio no momento da entrevista e concordaram que suas respostas fizessem parte integrante das análises deste trabalho, bem como concordaram que suas identificações se dessem pelas iniciais dos nomes, gênero, idade e município de residência, conforme apresentados a seguir: I. V. M., sexo masculino, 24 anos de idade, residente na zona rural de Cametá/PA; T. S. M. M., sexo feminino, 48 anos de idade, residente na localidade de Mapeuá, Distrito de Carapajó, Cametá/PA; O. N. S., sexo feminino, 31 anos de idade, residente na zona rural de Limoeiro do Ajuru/PA; A. S. J., sexo masculino, 29 anos de idade, zona rural do município de Limoeiro do Ajuru/PA; R. P. L, sexo feminino, 21 anos de idade, residente na localidade de Santa Maria do Icatu, município de Igarapé-Miri/PA.

O objeto de estudo investigado e analisado foi o “diálogo de conhecimentos” científico e do senso comum do aluno/agricultor, ou seja, como ocorre e o que resulta do encontro do conhecimento científico, apropriado e direcionado pela CRFC de forma

sistemática pelos professores/monitores/técnicos² agrícolas, com o conhecimento dele do senso comum, especificamente do saber da agricultura, adquirido na propriedade/comunidade familiar de forma espontânea pela vivência e experiência com os mais velhos, geralmente os pais, sem formalização e no dia a dia.

Deste modo, esse diálogo entre as duas dimensões do conhecimento – ciência e senso comum, se mostrou possível à CFRC, em razão de sua metodologia de ensino - Pedagogia da Alternância, como metodologia educacional (alternativa) que poderia se estender às escolas do ensino básico para as populações do campo para se entender a noção de tempo/espaço, ou seja,

Pensar e elaborar uma proposta educacional para a realidade do campo brasileiro converteu-se no foco da Pedagogia da Alternância. Esta, para atingir seus objetivos combina e alterna momentos na escola e momentos no espaço familiar/comunitário e de trabalho. A alternância do ponto de vista dessa pedagogia visa à relação entre realidade e conhecimento, prioriza a experiência do aluno, valoriza os saberes e a cultura popular. E a formação ocorre com base na realidade específica do educando e na troca de experiências com os colegas, na família, os monitores e outros atores e é valorizada em todo processo ensino-aprendizagem. (QUEIROZ, 2006, p. 9).

Neste sentido, pensando em uma escola à realidade do campo com nova racionalidade de conhecimento na transição da modernidade para a pós-modernidade, propondo a valorização do conhecimento do aluno/agricultor (senso comum) pelo conhecimento científico da Casa Familiar Rural de Cametá/PA, este pesquisador foi ao encontro do lócus de pesquisa, dos sujeitos e do objeto de estudo.

É importante ressaltar que, antes de trilhar os caminhos até a chegada a CFRC, desconhecia totalmente sua localização, não tinha noção de estrutura física nem como funcionavam as alternâncias, bem como sua estrutura funcional, a faixa etária de idade dos alunos, no entanto, apenas duas coisas poderia ter certeza, uma, que todos os alunos matriculados eram agricultores, outra, que tudo se mostraria novo e diferente aos meus olhos.

Assim, no começo de nov/2016, programei iniciar a pesquisa de campo, mas para isso precisava chegar até a CFRC, colhi informações, orientações e perímetro de sua

² Os termos professor/monitor/técnico foram apresentados juntos, em razão dos alunos/agricultores usarem nas entrevistas e conversa direta sempre os três termos para se referirem à pessoa que estaria repassando conhecimento, seja teórico, prático, disciplinas específicas do curso ou disciplinas do currículo comum.

localização. De posse do endereço, no dia 10, por volta das 07h, em uma motocicleta desloquei-me pela primeira vez rumo ao desconhecido. O endereço que obtive foi que a CFRC ficava localizada na Estrada do Coco, KM 03, Ramal Gurupá n.º 07, passando o “lixão”, neste município.

Ao chegar à saída da cidade, na Estrada do Coco, passando o “lixão”, não encontrei a CFRC nem qualquer placa de indicação ou informação sobre a mesma, bem como, naquele momento e naquele local, também não encontrei casa ou pessoas às margens da estrada para que pudessem informar sobre a real localização dela. Acrescento que a estrada é praticamente deserta, com raríssimas residências, e quando as encontrava, pareciam estar abandonadas, pois ficavam muito dentro do terreno com portão fechado, sem sinal da existência de moradores.

Acrescento, ainda, que essa estrada tem vasta vegetação do lado esquerdo para quem sai da cidade de Cametá/PA, indo rumo a CFRC, e do lado direito, encontra-se uma considerada extensão de terra ocupada pelo “lixão” público, sendo que, após passá-lo, também encontramos vegetação. As casas, quando têm, são distantes umas das outras. Existem também muitos ramais do lado esquerdo da Estrada do Coco, alguns estreitos, com possibilidade de trafegar a pé, de bicicleta ou de motocicleta, outros mais largos, com possibilidade de acesso a veículos maiores. E por isso, sentir dificuldade em saber qual seria o ramal que teria que entrar para encontrar a CFRC.

Como até então não tinha encontrado a CFRC, nem conseguido informação, e pensando que a CFRC ficava mais adiante, continuei seguindo. Depois de aproximadamente quinze minutos pela estrada, encontrei uma casa com algumas pessoas que estavam fazendo farinha de mandioca no forno. Pedi informação, disseram que eu já tinha passado e que estava longe da CFRC. Os moradores falaram para retornar pela mesma estrada que tinha vindo, e entrasse no primeiro ramal que avistasse, agora do lado direito, já que estaria seguindo em direção à cidade.

Retornei, entrei no primeiro ramal, conforme a orientação daqueles moradores. Mesmo estando preocupado e temeroso, segui adiante. O ramal estava deserto, nenhum sinal da CFRC, nem de pessoas, nem de residências, mas como tinha sido orientado a entrar no ramal, continuei seguindo adiante. Uns cinco minutos depois, avistei uma casa, com vários carros velhos, e um único morador mexendo em um dos carros. Lá também tinha uma construção grande de alvenaria inacabada, somente com algumas paredes

tecidas de tijolos. Pensei: será que é aqui? Achei estranho, pois não vi mais ninguém. Perguntei a esse morador, onde ficava a casa familiar rural, tendo respondido que estava longe, que deveria retornar para próximo do “lixão” e entrar no primeiro ramal largo que encontrasse.

Neste momento, em razão de já estar tarde, sol quente, muita poeira na estrada, com sede e fome, resolvi deixar para outro dia, e refazer o percurso novamente, uma vez que fui prejudicado pela falta de placa de indicação da localização da CFRC e também por possuir a Estrada do Coco muitos ramais que complicaram ter acertado qual seria o ramal da mesma.

No dia 11/11/2016, pela manhã, com o intuito de chegar ao lócus da pesquisa, já com algumas referências do dia anterior, na companhia de outra pessoa, peguei a mesma Estrada do Coco, passei o “lixão” e mais dois ramais pequenos. Já no ramal mais largo, entrei e segui adiante, sendo que depois de aproximadamente 01 km, avistei uma placa da Casa Familiar Rural de Cametá, o prédio, alguns homens e mulheres.

Após ter sido orientado onde ficava a sala da direção da CFRC, fui até a mesma, perguntei pela Diretora, sendo informado por uma senhora que ela não se encontrava, e foi nesse momento que soube que a diretora se chamava Ângela da Silva. A referida senhora informou também que era secretária da Escola Comunitária Casa Familiar Rural de Cametá, foi quando me apresentei, dizendo que era pesquisador do curso de Mestrado em Educação e Cultura do Campus de Cametá/UFPA, falei do que se tratava a investigação da pesquisa e o propósito da mesma, inclusive disse que os sujeitos de estudo seriam os alunos/agricultores.

Naquele mesmo instante a secretária informou que desde o ano de 2014, a Prefeitura Municipal de Cametá encerrou a parceria com CFRC, não disponibilizando mais alimentação, material de limpeza, professor, técnico agrícola e pessoal de apoio (administrativo e serviços gerais), e sem ter meios próprios e suficientes para manter a Escola Comunitária nem os alunos nas alternâncias, a CFRC parou de funcionar, não havendo mais alternâncias.

Durante a conversa com a secretária, observei homens e mulheres fazendo atividade de limpeza, pintura, conserto, construção, arrumação, lavando etc. Perguntei quem eram e por que estavam trabalhando, tendo respondido que se tratava de alunos que estavam ajudando nas atividades, pois a CFRC iria voltar a funcionar e os alunos queriam

terminar o curso médio profissionalizante de técnico agrícola que foi paralisado em 2014. Essa informação retornou a esperança de o estudo continuar lá.

Esclareço que eram em torno de vinte alunos que estavam naquele momento no local, dentre os quais também estavam pais de alunos, presidente da Associação Escola Comunitária, família do caseiro e ex-alunos. Como observei que o serviço seria intenso e demorado, sugeri à secretaria que a partir daquele dia (11/11/2016) passaria a frequentar o local, já no intuito de aproximação com os alunos, acompanhar a reforma para a reinauguração e saber sobre a metodologia de ensino – Pedagogia da Alternância.

A secretária informou, ainda, que a Escola Comunitária encaminhou um projeto na área de Educação Ambiental à Empresa Natura do Brasil para ajudar crianças em situação de risco, e esta fez um convênio com a CFRC, que além de financiar a construção de duas salas, sendo uma para laboratório de informática e outra para biblioteca, ainda encaminhou uma verba para manter o referido projeto.

Durante as idas e vindas, fui conhecendo aos poucos o local e interagindo com as pessoas, inclusive com os alunos/agricultores. Em uma das estadas na Instituição solicitei à secretária que me mostrasse todo o espaço físico da CFRC. Durante a caminhada pelos locais, a secretária ia falando sobre como era antes de ter paralisado em 2014, fazendo sempre comparação de como se encontrava naquele momento, ou seja, disse que havia criações de avicultura, de apicultura, de suínos, e mostrava os lugares onde as mesmas eram criadas, ressaltando o estado de abandono, por falta de apoio, principalmente do poder municipal.

Observei que o terreno é bastante grande e a CFRC tem boa estrutura física, dividindo da seguinte forma: no bloco da frente possuem duas salas de aula, uma sala de direção, uma sala arquivo, um banheiro masculino e outro feminino; no bloco da lateral esquerda, paralelo ao bloco da frente, possui um espaço que serve de auditório e refeitório, uma copa-cozinha e um pequeno lavatório; no bloco de trás possuem quatro alojamentos para alunos/agricultores, sendo dois masculinos e dois femininos; um alojamento do caseiro; um alojamento de professores, tutores e técnicos. Todos os alojamentos possuem banheiros dentro e são de dois andares.

Os blocos, alojamentos e as salas são interligados por passarelas cobertas, sendo que no encontro dos alojamentos, exatamente no centro, há um espaço com bancos e cadeiras e uma televisão. Na parte lateral direita da CFRC há um campo de futebol

bastante grande, na parte esquerda tem uma pequena horta, na frente árvores e o ramal que dá acesso a Escola Comunitária, e na parte de trás os locais que serviam de criação de animais.

Retornamos à sala da direção e a secretária disse para continuar a observação e coletar informações. Fiquei por mais algum tempo observando o local, as atividades e os alunos. Percebi um jovem, que já tinha sido meu aluno no ensino fundamental na EMEF. “São João Batista” em Cametá/PA, e junto dele havia um grupo de crianças, de faixa etária de 07 a 12 anos de idade.

O referido rapaz, falou comigo, nessa ocasião me aproximei e perguntei que atividade estava realizando com as crianças, tendo dito que ele era formado em técnico agrícola pela CFRC, e estava ensinando aos alunos do projeto aprovado pela Empresa Natura a plantar couve, de forma saudável e sustentável. Disse, ainda, que até o ano de 2014 era contratado pela prefeitura de Cametá como técnico agrícola e trabalhava na CFRC, e com o fim da parceria, o contrato foi rompido, mas mesmo assim, estava ajudando o projeto voluntariamente.

Em um dos dias que estive na CFRC, antes da reinauguração, encontrei a diretora, que ratificou as informações prestadas anteriormente pela secretária. A mesma disse que todos estavam trabalhando incansavelmente e incessantemente para construir e deixar prontas as duas salas financiadas pela Empresa Natura, pois deveriam aguardar os Representantes da mesma para a reinauguração, marcada para o dia 09/12/2016.

A diretora disse das dificuldades que enfrenta, juntamente com o presidente da CFRC, para mantê-la funcionando, pois as despesas são muitas, e o único convênio que possui (Empresa Natura) não é suficiente para suprir as necessidades dos alunos. Esclareceu, ainda, que todos os professores e técnicos agrícolas que trabalham nas turmas são voluntários, sendo que a grande maioria são alunos do Campus Universitário do Tocantins/UFGPA/Cametá, os quais promovem a relação teoria e prática.

Ao continuar circulando pelo local, percebi, além de senhores e senhoras, muitos jovens trabalhando, sendo que reconheci um como também sendo meu ex-aluno do ensino fundamental. Conversei com o mesmo, o qual disse que estava trabalhando, pois estava pagando “punição”. Então o indaguei sobre o que seria a “punição”, o mesmo respondeu que a CFRC tem regras rígidas e quando as descumprem, o aluno, por ordem e escolha da direção, tem que cumprir alguma atividade na Escola Comunitária, sendo que, no caso

dele, estava ajudando na limpeza e organização para reinauguração, por ter infringido a regra de ter saído à noite da CFRC, sem autorização do tutor, pois durante a alternância, os alunos não podem se ausentar sem autorização do responsável que fica a noite dormindo com eles.

Perguntei à diretora o que seria a “punição” e como funcionava, tendo confirmado a declaração do aluno, dizendo que ao se matricular, o aluno assina um termo de compromisso, bem como, que durante a alternância é feita uma escala com professores, técnicos, diretora e secretária, para que sempre, durante a alternância, durma uma pessoa na CFRC, que fica responsável pelos alunos.

Em conversa, ainda com a diretora e secretária, informaram que precariamente, estavam funcionando duas turmas, sendo uma que interrompeu as alternâncias no ano de 2014, quando houve a paralização das atividades funcionais da CFRC, e já iria se formar no início de 2017, e a outra turma do ano de 2016, ainda iniciando os estudos. Portanto, diante das circunstâncias do tempo de duração da pesquisa, resolvi acompanhar os alunos/agricultores da turma de 2016, por entender mais viável investigar e analisar o diálogo entre conhecimento científico e do senso comum dos mesmos na CFRC, tendo em vista maior número de alternâncias até a formação da turma.

Após ter sido feito todos os preparativos possíveis na estrutura física da CFRC- pintura, conserto, limpeza, construção e montagem dos equipamentos das duas salas – informática e biblioteca, bem como, ter sido ornamentado o local que serve de auditório, programado e elaborado o coquetel com característica regional, principalmente as frutas, é chegado o grande dia, 09/12/2016, sexta-feira.

No dia da reinauguração, pela parte da manhã, começaram a chegar os primeiros alunos/agricultores, e, após se acomodarem em seus respectivos alojamentos, começaram a ajudar nos últimos preparos e reparos para a tão esperada reinauguração. No decorrer do dia foram chegando mais alunos que se agruparam aos demais e com isso a realização das atividades se intensificaram e tudo ia ficando consideravelmente perfeito, para aguardar os representantes da Empresa Natura do Brasil, que era a principal mantenedora, naquele momento, da CFRC e do investimento no projeto infantil de Educação Ambiental.

Esclareço que, além de participarem da reinauguração, os alunos/agricultores também estavam comparecendo a CFRC já para dar continuidade aos estudos parados em

2014, uma vez que se realizaria, como se realizou, a próxima alternância no dia 12/12/2016 (segunda-feira), com tabela de horário estabelecido para as duas turmas, fixado no local de aviso.

A programação para o dia da reinauguração foi estabelecida da seguinte forma: 16h: jogo de futebol masculino de alunos/agricultores contra um time desta cidade; 18h: abertura solene com apresentação musical de crianças do projeto apoiado pela Empresa Natura do Brasil; 18h30: composição da mesa; 19h30: inauguração das duas salas financiadas pela Empresa Natura; 20h: reinauguração da CFRC, com nova placa; 20h30: coquetel; E, em seguida, música ao vivo, baile dançante.

Apesar de não ter sido feita ata da cerimônia de reinauguração da CFRC, este pesquisador gravou em áudio a composição e manifestação dos representantes da mesa, que passo a informar como se ocorreu:

O Representante da Associação Paraense de Apoio às Comunidades Carentes (APACC) manifestou-se dizendo da importância da reinauguração da CFRC, pois representa o que tem de melhor para a formação de jovens, homens e mulheres aqui de Cametá. Reafirmou a parceria e o compromisso com as causas sociais e ambientais deste município e com a CFRC. Reafirmou e agradeceu as iniciativas da Natura com a CFRC, dizendo deste lugar vai sair pessoas que vão lutar por uma vida melhor.

A Representante do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Cametá (STRC), falou que o sindicato é um grande mobilizador do público e tem orgulho da parceria com a CFRC, pois sonham com um futuro melhor para os filhos dos trabalhadores rurais deste município.

Ato contínuo, a palavra foi dada a uma aluna/agricultora, representante dos alunos e alunas da CFRC, que disse está feliz com o investimento da Natura nos projetos, pois veio dar melhoria na vida e nos estudos dos alunos, ressaltando de como a Casa Familiar encontra-se bonita após o convênio com a Empresa.

O Representante da Câmara dos Vereadores de Cametá iniciou com as devidas saudações à mesa. Após os devidos esclarecimentos e informações do projeto de piscicultura que está implantando junto aos pescadores de Cametá, disse da importância de empresas multinacionais terem esse olhar mais crítico da nossa realidade, pois os ribeirinhos da Amazônia tem um grande potencial. Falou da importância da reinauguração da CFRC, um instrumento, uma ferramenta para atrair os alunos para

desenvolver um trabalho que possa voltar para suas comunidades e levar o que aprenderam. Disse que está feliz com essa nova etapa da Casa Familiar Rural e que a Câmara Municipal se coloca a disposição para ajudar os produtores rurais.

A Representante do Conselho Municipal da Criança e Adolescente, falou que o Conselho teve um importante papel com a Natura, pois foi um instrumento que possibilitou essa parceria com a Empresa. Ressaltou que esse projeto foi à primeira experiência de grande dimensão realizada com uma Empresa neste município. Disse que o Conselho participou da construção e da realização da reinauguração da CFR. Disse que a parceria vai continuar com a CFRC, no sentido de que as crianças e adolescente que cometem algum tipo de ato infracional, por não ter onde se recuperar vão estar se relacionando e trocando experiências com os alunos da área rural, para que seja um futuro do nosso país. O Conselho vai acompanhar o trabalho na CFR, para também ter outros olhares para outras instituições e poder fazer projetos com empresas para investir na educação deste município.

Em seguida, manifestou-se o Representante da Empresa Natura, agradeceu o convite, saudou a mesa e todos os parceiros da CFRC. Ressaltou que foi registrada em vídeo a reforma da CFRC, que teve o esforço coletivo, sentindo-se feliz de vê-la como está, toda estruturada, reformada, completa e repaginada. Fez um breve histórico da origem, sua influência e os investimentos da Natura, principalmente na Amazônia. Falou que a natura tem um olhar para além dos produtos, para além da biodiversidade, e trabalhar em conjunto com a sociedade para fortalecer as ações que possam levar ao desenvolvimento da Amazônia. Disse, ainda, que a Natura tem três pilares: cadeias produtivas, o desenvolvimento de pesquisas voltadas para a realidade da agricultura familiar da Amazônia e fortalecimento de instituições. Neste fortalecimento de instituições, desde 2013, a Empresa Natura fez parceria com as ACAFs/PA – Associação das Casas Familiar Rural do Pará, no total de trinta, com mais de dois mil alunos, espalhados por vários municípios. Falou que a Natura acredita que você só vai conseguir desenvolver ou fortalecer essas cadeias de biodiversidade das grandes agriculturas, se tivermos o fortalecimento na educação e o modelo das Casas Familiar Rural, o modelo da alternância, é o modelo que responde a isso, na formação destes jovens, que podem depois fortalecer as cooperativas, contribuir para a diminuição do êxodo rural porque as pessoas tem a possibilidade de, dentro das suas comunidades, ter acesso a uma educação,

a um ensino de qualidade. Ressaltou que, recentemente, a Natura apoiou o desenvolvimento de um curso de especialização para 40 tutores da CFR do Pará, que ocorre em sistema modular no município de Santarém/PA. Conclui dizendo que a presença da Natura aqui, não significa dizer que ela é uma empresa que tem responsabilidade social, mas sim porque, além de gerar resultados econômicos para o município, também gere resultados social e ambiental positivos. Finalizou que no dia da preservação da floresta do ano de 2016, a Natura fez uma promoção na internet, e parte da venda dos produtos foi direcionado para a Casa Familiar Rural de Cametá/PA.

A partir desse momento, todas se deslocaram para inauguração das duas salas-informática e biblioteca, e em seguida, para a fixação da placa de reinauguração. Após esse momento, houve o coquetel com frutas e comidas regionais e após, música ao vivo. Segue a placa de reinauguração da CRFC.



Figura 2- PLACA DE REINAUGURAÇÃO DA CFRC

Após o encerramento do cerimonial de reinauguração, por volta das 21h, este pesquisador se retirou do local. E durante o trajeto até a área urbana deste município - sede da cidade -, observei que a Estrada do Coco, que dá acesso à CRFC, não tem iluminação pública, a escuridão toma conta totalmente do percurso, entendendo que ao anoitecer a locomoção entre CFRC x cidade, ou vice-versa, fica praticamente inviável e até perigoso, uma vez que se nota a presença de poucos moradores e residências.

3.2 APROXIMAÇÕES ETNOGRÁFICAS E DIÁLOGO ENTRE CONHECIMENTOS NAS ALTERNÂNCIAS

Ao retornar segunda-feira (12/12/2016), percebi que na Estrada do Coco, percurso que dá acesso a CFRC, já existiam placas indicativas, direcionando o caminho para se chegar à Escola Comunitária. Cheguei a CFRC para continuar a coleta de dados. Era o primeiro dia de aula da primeira alternância após a reinauguração.

Ressalto que, a partir desse dia, o foco de investigação foram os alunos/agricultores no seu cotidiano, por isso fui cauteloso com a aproximação com eles nas aulas teóricas e práticas, tendo em vista que, entendi que o primeiro contato visual e verbal seria decisivo para que a pesquisa pudesse fluir satisfatoriamente, com todas as possibilidades para a aceitação da realização do trabalho em campo, com observação, conversa direta e entrevista semiestruturada, elementos que foram fundamentais para a conclusão deste trabalho sobre epistemologia de conhecimento.

Para tanto, propondo alcançar os objetivos elencados, bem como confirmar ou não a hipótese da pesquisa, foi preciso que a investigação caminhasse com as pistas características de um trabalho etnográfico, com abordagem qualitativa.

Os métodos qualitativos e a Observação Participante usada na pesquisa, assim como o formato etnográfico da apresentação, foram ditados pela natureza de meu interesse no 'cultural'. Essas técnicas são apropriadas para registrar esse nível e são sensíveis a significados e valores, assim como são capazes de representar e interpretar as articulações, práticas e formas simbólicas da produção cultural. (WILLIS, 1991, p. 14).

Desta forma, os elementos de um trabalho etnográfico, na forma de ensaio, com abordagem qualitativa, foi o método que se mostrou mais adequado à investigação do

estudo, tendo em vista que foi necessário para o pesquisador descrever e interpretar o diálogo (GEERTZ, 2008) dos alunos/agricultores na CFRC na semana das alternâncias.

Na etnografia, o autor é, simultaneamente, o seu próprio cronista e historiador, e embora as suas fontes sejam, sem dúvida, facilmente acessíveis, elas são também altamente dúbias e complexas; não estão materializadas em documentos fixos e concretos, mas sim no comportamento e na memória dos homens vivos. (MALINOWSKI, 1976, p. 19).

Neste sentido, seguindo as pistas de um trabalho etnográfico proporcionou observar os sujeitos na CFRC no cotidiano, no convívio, na experiência, na relação aluno x aluno, aluno x professor/técnico em aulas teóricas e práticas, o que possibilitou compreender como os conhecimentos são exteriorizados por meio do diálogo, pois este método, da forma como foi aplicado, facilitou a aproximação ao sucesso nas observações e entrevistas semiestruturadas, como demonstra Malinowski (1976):

O sucesso só pode ser obtido através de uma aplicação sistemática e paciente de um determinado número de regras de bom senso e de princípios científicos bem definidos e não através de qualquer atalho miraculoso que leve aos resultados desejados sem esforço ou problemas. Os princípios do método podem ser agrupados em três itens principais: em primeiro lugar, como é óbvio, o investigador deve guiar-se por objetivos verdadeiramente científicos, e conhecer as normas e critérios da etnografia moderna; em segundo lugar, deve providenciar boas condições para o seu trabalho, o que significa, em termos gerais, viver efetivamente entre os nativos, longe de outros homens brancos; finalmente, deve recorrer a um certo número de métodos especiais de recolha, manipulando e registrando as suas provas. (MALINOWSKI, 1976, p. 21).

Na Casa Familiar Rural de Cameté, no primeiro dia de aula da alternância, o contato visual com os alunos/agricultores me deixou, de certa forma, apreensivo e cauteloso, pois, naquele momento, a maior preocupação era a aproximação aos sujeitos da pesquisa, determinante para conhecer e analisar o objeto de estudo, sendo que “[...] a descrição etnográfica, sem que nem sempre se saiba como, permite que certo grau da atividade, da criatividade e da ação humana presentes no objeto de estudo chegue à análise e à experiência do leitor [...]” (WILLIS, 1991, p. 14). Portanto, a descrição etnográfica do objeto de estudo permite ao leitor uma experiência imaginária aos fatos descritos.

Na primeira vista, percebi vários alunos circulando pelos corredores e pelas salas de aula, bem como formando pequenos grupos de dois a quatro alunos conversando, outros tomando o café da manhã, enquanto outros ainda chegavam de suas localidades com bolsas e sacolas e se dirigiam para os alojamentos. A apreensão e o nervosismo foram

se apossando dos mais de quinze anos de docência, mas que não valeria de nada se não usasse a meu favor na condução satisfatória com os alunos no tão esperado primeiro contato verbal, caso contrário, a condução da pesquisa se daria pelos sujeitos e não pelo autor.

Deste modo, enquanto aguardava ser atendido pela secretária, percebi que sempre que dirigia o olhar a alguns alunos (as), estes (as) também os devolviam, dando a entender que já sabiam o que estava fazendo lá, ou seja, na minha percepção estavam imaginando “mais um pesquisador”, por isso a preocupação e o cuidado de que, apesar de se mostrarem, à primeira vista, acessíveis, se quisessem, poderiam mostrar-se dúbias e complexas os diálogos, já que não se tratavam de informações materializadas em documentos, mas em pessoas vivas.

Ao ser atendido pela secretária, como já tinha informado à mesma do que se tratava a investigação, bem como já tendo sido informado por ela que estavam em andamento educacional duas turmas de ensino médio profissionalizante técnico agrícola, modalidade EJA, turmas 2014 e 2016, sendo que a turma de 2014 já em conclusão no início de 2017, falei à mesma que devido ter que acompanhar os alunos/agricultores por um período mais longo, teria contato somente com a turma de 2016, esta com planejamento de conclusão em 2018.

Acompanhei a secretária até a referida turma, fui apresentado e a mesma se retirou da sala. De forma rápida criou-se uma expectativa de ambas as partes de quem se pronunciava primeiro, de repente um silêncio, que foi quebrado pela entrada de outros alunos na sala, e começaram surgir perguntas em voz baixa entre eles: Quem é? É professor? Que disciplina? É pesquisador? Vi ele aqui na reinauguração.

Para romper as interrogações, bem como para anunciar um clima de animosidade, não sei se correto para pesquisadores, iniciei falando de mim: nome, onde morava, em que trabalhava, falei que também era aluno, falei sobre a pesquisa, e que queria acompanhá-los durante sua permanência na CFRC. Mencionei, ainda, da satisfação em ter conhecido a CFRC, a pedagogia da alternância, de ter participado dos preparativos e da reinauguração, de tê-los conhecidos, e como foi minha inusitada história engraçada e hilária para chegar até a CFRC. Este momento de descontração foi um dos passos para iniciar a conquista da confiança dos alunos/agricultores.

Ato posterior, solicitei que cada aluno se apresentasse, dizendo seu nome, onde morava, por que optaram pela CFRC e o que mais quisesse falar. Iniciaram-se as apresentações, percebi que a turma é constituída de alunos/agricultores jovens, adultos, senhores (as), solteiros (as) e casados (as), idade média de 20 a 50 anos. Constatei, ainda, a diversidade de alunos/agricultores de vários municípios do Baixo Tocantins/PA, constituídos, além de Cametá, Limoeiro do Ajuru, Igarapé-Miri, Oeiras do Pará.

Durante as apresentações percebi que a grande maioria dos alunos/agricultores procurou a CFRC, além da formação educacional em técnico agrícola que terá para si, também, por questão da dimensão social do conhecimento, elemento da racionalidade pós-moderna, declarando que tudo que aprendem procuram colocar em prática na comunidade, pois ajudam no plantio do açaí, da mandioca, de hortaliças, ou seja, na agricultura familiar e na cooperativa.

Observei, ainda, da importância que deram a metodologia da CFRC, referindo-se a pedagogia da alternância, pois, segundo o aluno/agricultor J. F. P., que mora na localidade de Santa Maria de Icatu – Igarapé/Miri, e outros de modo geral, disse na apresentação:

Facilita a nossa vida para estudar, pois só ficamos estudando uma semana por mês e o dia inteiro tem atividades, tem hora para café, lanche, almoço, descanso, jantar, fora disso, a gente fica aprendendo na sala de aula e na prática, e depois a gente vai embora pra casa para aplicar o que aprendeu na propriedade familiar, mas sempre respeitando o conhecimento de nossos pais. (J. F. P., Igarapé-Miri/PA).

Perguntei aos alunos/agricultores como ocorre esse respeito ao conhecimento dos pais na propriedade agrícola familiar, tendo este mesmo aluno informado, em linhas gerais, que quando adquire o conhecimento técnico na CFRC, mas aprendeu de outra maneira com seus pais e quer mostrar uma forma mais técnica de plantar para a comunidade e para a sua família, não chega lá e nega o conhecimento tradicional deles, mas sim, sugere que além de plantar de forma que aprenderam em família, deve experimentar outra forma de plantar que aprendeu com o técnico agrícola para verificarem se dá certo. Segundo este o aluno, os pais aceitam a proposta, mas diz que não muda muita coisa com relação à plantação, mas tem consciência que a qualidade do produto melhora e a produção aumenta. Ressaltou, ainda, que o conhecimento que trás de casa, se torna um conhecimento melhorado, aperfeiçoado.

Isso já vem demonstrar de que forma o conhecimento científico da CFRC se articula com o conhecimento do senso comum dos alunos/agricultores da comunidade/propriedade familiar, percebendo que há uma valorização e respeito ao conhecimento de sua família, demonstrando que esse conhecimento do senso comum pode ser renovado e ressignificado quando revisto pelo conhecimento científico, aplicando o que Boaventura de Sousa Santos denominou na ciência pós-moderna quando diz que o conhecimento ao mesmo tempo em que é local é também total e vice-versa.

Percebi, também, durante as observações, confirmadas nas conversas diretas, da importância que os alunos/agricultores dão ao conhecimento científico (chamado por eles de conhecimento técnico), pois os mesmos têm consciência que somente os seus conhecimentos do senso comum (chamado por eles de conhecimento tradicional e empírico) não são suficientes para que seus projetos na agricultura prosperem com alta produção, dizendo que tem consciência que o conhecimento técnico ajuda a melhorar a forma de plantar em sua propriedade.

Nota-se, como os conhecimentos se valorizam e se completam, não havendo separação nem distinção entre ciência e senso comum, como ocorreu na racionalidade moderna, mas o que deu para perceber foi à superação hierárquica dos conhecimentos promovida pela racionalidade da ciência pós-moderna, ressaltando que o conhecimento do senso comum é um meio para se alcançar o total, um conhecimento mais aprimorado.

Em seguida, como ocorre na semana da alternâncias, deu-se início as aulas de acordo com o horário. Ressalto que acompanhei a turma durante toda sua permanência nas alternâncias na CFRC, de acordo com a necessidade da coleta de dados, tanto nas aulas teóricas e práticas como também durante as conversas de grupo, que formavam constantemente durante o café da manhã (07h), dos lanches (manhã – 09h30, tarde – 16h15), almoço (12h), do jantar (18h30), e algumas vezes, durante a noite ao dormirem, com horário às 22h, que os alunos chamam de “horário do silêncio” e ao acordarem, quando pude dormir, com autorização da coordenação, no alojamento dos funcionários.

Vejamos como estão divididas as atividades na CFRC, nas palavras da aluna/agricultora:

Tem hora pra café da manhã, é primeiro despertar pra fazer as atividades da casa né, limpar banheiros, varrer auditório, varrer o refeitório, varrer é, ir pra cozinha ajudar a cozinheira, ir pra sala de aula varrer a sala de aula e fazer as atividades do dia. Depois tem o café, após o café, a gente vai pra sala de aula, às vezes é tema gerador ou outra a aula do plano curricular que é matemática,

português, história, geografia e outras disciplinas. Meio dia almoço e duas horas volta pra sala de aula, aí tem o intervalo pro lanche, tem lanche de manhã e a tarde, às seis horas é liberado, seis e meia é o jantar, aí sete e meia, quando não dá problema com a luz e o professor chega, tem aula até dez horas da noite (Pausa). Então a aula é integral de manhã até a noite durante a semana. (T. S. M. M., 48 anos de idade, Cametá/PA).

Constata-se nas palavras da aluna/agricultora que as atividades laborais da CFRC se organizam com as atividades pedagógicas em sala e em campo, compreendendo das 07h às 22h, dizendo que a aula é integral, elemento da ciência pós-moderna, como diz Gadotti, uma educação integral, pois tem aula de manhã, tarde e a noite, com horário de aula para as disciplinas do currículo do núcleo comum da educação básica (ensino médio) e para as disciplinas específicas do curso de técnico agrícola, que perpassa pelo tema gerador, ou seja,

É um curso, que além de formação técnico, tinha a formação do ensino médio. Então tem um tema gerador e assuntos, é, vamos dizer assim, é, principais que eram do técnico. Então já eram os professores certos, já eram os assuntos certos, o que ficava a escolha do professor era o método da aula, o jeito de dá aula. Mas já em questão da formação do ensino médio, das aulas do ensino médio, que eram as aulas básicas de matemática, português etc, já ficavam à escolha do professor, tanto os assuntos como o método de ensino. (I. V. M., 24 anos de idade, Cametá/PA).

A permanência na CFRC, nos ciclos de alternância, possibilitou a convivência em praticamente todos os momentos com os sujeitos da pesquisa, favorecendo a conquista gradativa da confiança deles, posto que, se tornou comum e rotineira a minha presença e participação nos grupos de conversas, inclusive notei que os assuntos eram diversos, contemplando individual e social, ou seja, dialogavam sobre trabalho na agricultura para ajudar sua família; por que estavam frequentando o ensino médio profissionalizante na CFRC (apesar de que muitos já possuíam o ensino médio completo); a possibilidade de estudar e trabalhar na lavoura devido às alternâncias; o sonho de produzir seus próprios produtos não só para sobrevivência de sua família, mas para comercializar; dificuldades financeiras para chegar até a CFRC e se manter nela.

Todas as conversas mostraram-se relevantes para o pesquisador, uma vez que possibilitou adentrar no cotidiano dos sujeitos da pesquisa, pois todas problemáticas suscitadas pelos alunos/agricultores possuíam, de alguma forma, relação com o objeto investigado, não podendo, portanto, ser analisado isoladamente, tendo em vista que “o Etnógrafo que se dispunha a estudar apenas a religião ou a tecnologia, ou a organização

social está a isolar artificialmente um campo de pesquisa, o que prejudicará seriamente o seu trabalho” (MALINOVSKI, 1976, p. 25).

Informaram, ainda, que na matrícula assinaram um termo de compromisso, que dentre os direitos e deveres do regimento escolar interno da Casa Comunitária, consta: “Trazer a contribuição mensal para ajudar na alimentação (sua e dos colegas)”. Com relação à contribuição disseram que devido a CFRC não ter condições financeiras para custear todas as despesas da Escola Comunitária, principalmente a alimentação dos alunos, estes são “obrigados” a contribuir, por alternância, com a importância de R\$ 35,00, ou produtos agrícolas no valor correspondente.

Foi comum observar que, apesar das atividades das disciplinas específicas do curso ser trabalhadas através de tema gerador, tanto na teórica como na prática, as aulas em sala eram sempre menos interessantes para os alunos/agricultores, ao passo que, quando as aulas eram práticas, demonstrando a atividade em campo, eles ficavam sempre mais motivados, pois diziam que era melhor para compreender, tirar dúvidas, bem como, expor e mostrar para o professor/monitor/técnico agrícola a forma que plantavam em sua comunidade/propriedade familiar. Neste sentido, ocorria sempre diálogo entre o conhecimento da ciência e do senso comum, percebendo que havia respeito ao conhecimento dos dialogantes, mas sempre com informações esclarecedoras aos alunos/agricultores.

Foi visível perceber durante as observações que em vez de direcionar o conhecimento científico como sempre válido e racional, como fez a ciência moderna, o professor/monitor/técnico agrícola possibilitou que o conhecimento do senso comum dos alunos/agricultores também se manifestasse nas atividades, entendendo que não há uma única forma de conhecimento válido como defende a ciência moderna, mas sim uma racionalidade feita de racionalidades, como almeja a ciência pós-moderna.

3.3 FORMAS DE DIÁLOGO ENTRE CONHECIMENTOS

A Casa Familiar Rural de Cameté – CFRC se apresenta como uma das alternativas viáveis de educação do campo com a possibilidade de romper com a lógica tradicional de escola, inclusive dentro da legalidade, pois a Lei de Diretrizes e Bases

(LDB) 9394/96 reconhece em seu artigo 1º que “os processos formativos se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Sendo pontuadas pela lei de Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo em seu § único que destaca “[...] a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade”. E mais recentemente quando o Parecer nº 01/2006 reconhece os dias letivos para a aplicação da alternância. Desta forma, devemos considerar que todas essas questões legais são grandes avanços para a Educação do Campo.

Diante do exposto, compreende-se, portanto, que a CFRC apresentou-se como uma alternativa para os alunos/agricultores continuarem seus estudos e complementarem seus conhecimentos sobre atividades agrícolas, pois ela representa uma extensão à propriedade familiar e comunitária e vice-versa, destinada a pequenos agricultores e filhos de agricultores.

Pelo que foi dito pelos alunos/agricultores entrevistados, ficaram sabendo da CFRC por meio de familiares ligados agricultura, amigos agricultores, pela APACC – Associação de apoio às comunidades carentes e pelo projeto do STRC – Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Cametá. Ressaltaram que a seleção é feita através de entrevista ou redação para saber se a pessoa tem conhecimento e trabalha na propriedade agrícola, ou seja, se tem um conhecimento prévio sobre as atividades a serem desenvolvidas na CFRC para posteriormente aplicarem em sua propriedade e comunidade. Desta forma, optaram em estudar na Instituição, em razão do curso técnico de agropecuária ofertado por ela, o que facilitaria a aplicação no local onde moram e trabalham, conforme se vê nas respostas:

A CFR, por a gente já trabalhar na área da agricultura, então pelo conhecimento do APACC – Associação de apoio às comunidades carentes, a gente foi selecionado pela APACC, aí a gente foi estudar na CFR. Foi feita uma entrevista né, entrevista para saber se eu realmente morava na localidade, se eu tinha uma propriedade para trabalhar, se eu era filha de agricultor, se eu vinha da origem da agricultura pra poder aprender na CFR e voltar para comunidade e aplicar o que aprendeu. (T. S. M. M., 48 anos de idade, Cametá/PA).

Porque foi uma alternância que a gente viu, foi uma oportunidade pra gente buscar conhecimento pra aplicar em nossa comunidade, na nossa propriedade. Porque como já tinha terminado meu ensino médio, não estava fazendo nada, foi uma oportunidade de buscar conhecimento né, como já eu tenho interesse, porque a minha família é, trabalha com isso, na zona rural, aí foi pra buscar

conhecimento e aplicar na propriedade nossa. (A. S. J., 29 anos de idade, Limoeiro do Ajuru/PA).

Me interessei em estudar lá por causa dos cursos técnicos que tinha. Eu acho a CFRC muito boa, importante e legal para os agricultores ter uma boa experiência em nossa agricultura, ou seja, com a nossa cultura. (R. P. L., 21 anos de idade, Igarapé-Miri/PA).

Nestas falas já se percebe a dimensão social e coletiva do conhecimento para além do individualismo, elemento contido na racionalidade pós-moderna, ou seja, o aluno/agricultor propondo adquirir o conhecimento para aplicar o que aprendeu na sua comunidade e na sua propriedade, ou seja, é um conhecimento que não é só dele, mas que ganha uma dimensão de formação social para além do individual.

Durante as observações, percebi a constância de o diálogo fluir em relação às duas dimensões do conhecimento investigadas: ciência e do senso comum, nas aulas teóricas e práticas, e o professor/monitor/técnico agrícola sempre se mostrava como mediador das interlocuções, fazendo isso sempre com respeito e valorização aos conhecimentos dos alunos/agricultores, quando estes se manifestavam nas aulas, expondo suas práticas agrícolas – senso comum, da comunidade e/ou propriedade familiar. Neste sentido, temos as falas dos entrevistados:

Nessa questão, vamos dizer, eles tem muito respeito pelo conhecimento que a gente tem sobre agricultura, tanto porque a maioria dos alunos são pessoas de idade, acima de 30, com famílias, então já tem conhecimento da área porque eles utilizam na própria casa, mas eles sempre falam, o método que vocês aprendem é o tradicional, passado de pai pra filho, família-família. Esse é o técnico, eles falam, não vamos dizer assim que é o melhor, mas é o mais certo de dar resultado, eles usam assim esses termos. (I. V. M., 24 anos de idade, Cametá/PA).

A CFR valoriza meu conhecimento, me incentivando, me ensinando ter um conhecimento melhor, acreditando que a gente pode ser um técnico de verdade, acreditando em meus conhecimentos específicos. Tenho uma oportunidade de expor o que sei na sala de aula ou na aula de campo. (R. P. L., 21 anos de idade, Igarapé-Miri/PA).

Percebe-se, ainda que, apesar da presença frequente na fala dos alunos/agricultores de certos termos que estão carregados de significados de uma racionalidade mais moderna, como “técnico”, “técnica”, no entanto, analisando-os no contexto do diálogo, referidos termos já estão sendo ressignificados, de modo que vão além dos sentidos consolidados na compreensão da racionalidade moderna e, portanto, reconhecendo que determinadas terminologias, por mais que ainda se mantenha como

expressão formal, não mais sustenta os novos significados que estão surgindo das experiências e vivências situadas no sujeito.

Neste sentido, no diálogo entre conhecimento científico e do senso comum, o professor/monitor/técnico agrícola, de acordo com o que foi observado e pelas respostas dos alunos/agricultores, já esboça uma consciência dos limites da racionalidade moderna, o que, por sua vez, já se pode inferir que indica uma nova compreensão de racionalidade se materializando no diálogo, permitindo entrever a superação de valores epistemológicos modernos em grande parte ainda vigente no imaginário dos sujeitos envolvidos no processo de formação.

Desta forma, essa nova compreensão da racionalidade que se afasta dos valores epistemológicos da ciência moderna, entende que o novo conhecimento emergente da ciência, respeita e privilegia outra forma de conhecimento válido, ou seja, o conhecimento do senso comum, de acordo como foi percebido no trecho “esse é o técnico (...) não é o melhor, mas é o mais certo de dar resultados” (I. V. M) e, portanto, de acordo com Boaventura de Souza Santos, todo conhecimento é autoconhecimento, na medida em que a CFRC tem consciência da racionalidade de outro conhecimento que não seja tão somente dela, da ciência, mas acredita no conhecimento do senso comum do aluno/agricultor, que foi um conhecimento que aprendeu espontaneamente, pela observação, experiência, pela vivência do cotidiano, conforme analisado na fala a seguir:

A gente, eu né, os nossos colegas, coloca os conhecimentos pra eles de acordo com que a gente sabe de cada realidade né, e, o professor que não se adequa, a gente procura adequar ele na coisa do conhecimento da gente. Ele coloca as práticas dele, a gente colocava as nossas práticas também que é junto construir só um conhecimento que tenha valor a todos, pra valorizar tanto o meu conhecimento que é o conhecimento empírico que eu já tenho de lá quanto o conhecimento que ele já tem né que é o teórico né, que o da prática dele. (T. S. M.M, 48 anos de idade, Cametá/PA).

Desta maneira, compreende-se que, apesar de a fala destacar o diálogo entre as formas conhecimento - científico e do senso comum na CFRC, que apontam para modos de viver e ser, não se pode deixar de apreender, na fala, a afirmação de certa dicotomia de teoria e prática, de empírico e teórico. Por outro lado, enfatiza-se também a “construção” de um novo conhecimento, que não é mais nem o conhecimento do aluno/agricultor nem o do técnico monitor, mas um conhecimento que enfrenta as dicotomias que persistem, apesar do esforço indiscutível dos sujeitos para transpor os

limites da racionalidade moderna e ainda vigorosa, malgrado as resistências dos sujeitos que levam ao enfraquecimento de uma racionalidade que era indiscutível e hegemônica, que desconhecia movimentos contra hegemônicos.

Para reforçar a afirmação de uma nova racionalidade possível, em movimento de constituição, que não representa uma nova posição de hegemonia, mas de certa dicotomia, percebemos que os professores/monitores/técnicos agrícolas articulam o conhecimento científico da CFRC e o do senso comum dos alunos/agricultores – dicotomia teoria e prática, respectivamente, com compreensão, respeito e valorização, que se complementam através do diálogo para construir junto um só conhecimento que tem valor a todos, pois de acordo com a aluna/agricultora entrevistada:

Sim, eles valorizam os dois conhecimentos, tanto como a gente tem experiência em trabalhar quanto as deles de aplicar as novas técnicas, junta os dois, isso é necessário. (O. N. S., 31 anos de idade, Limoeiro do Ajuru/PA).

Percebe-se a consciência da aluna/agricultora sobre a necessidade de relacionar os dois conhecimentos – ciência e senso comum, pois é sabedora que, apesar de possuir experiência, prática em trabalhar na agricultura em sua propriedade, precisa do conhecimento da CFRC para superar a dicotomia teoria e prática – racionalidade moderna, e conseqüentemente, auferir uma nova racionalidade epistemológica de conhecimento se materializando no diálogo – racionalidade pós-moderna.

Analisando os dois depoimentos, o de T. S. M. M e O. N. S., percebe-se que falam do mesmo tema, da relação entre conhecimento “técnico” e “senso comum”, conforme entendido na pesquisa. No entanto, as duas falas não expressam a mesma intenção sobre a relação. No primeiro (T. S. M.M.), destaca certa negociação, certo conflito de “poder e superioridade”, que se expressa no fato de o entrevistado dizer “o professor que não se enquadra...”, porém, refletindo-se sobre a parte final dessa mesma fala, bem como, a segunda fala (O. N. S.), coadunam-se na existência do diálogo entre os conhecimentos, possibilitando à constituição de uma nova racionalidade na educação do campo, que busca superar os limites da razão moderna e do tipo de conhecimento nela baseado.

Corroborando, ainda mais, o aluno/agricultor entrevistado ressalta que no diálogo entre conhecimentos na CFRC ocorre uma troca de aprendizado, alegando que por viverem no campo já possuem experiência e prática sobre trabalhos agrícolas,

ressalvando que na Instituição conhecem e experimentam técnicas, e assim melhoram sua produção. Vejamos:

Com certeza é uma troca de aprendizado né, como a gente já tem a vivência no campo, não foi, a gente, praticamente é, como posso falar, troca conhecimento, já não é um bicho de sete cabeças, como posso falar, porque a gente já tem a prática, a gente só, só experimentou a técnica, porque a prática a gente já tem, a gente só melhorou mais.

Tem o dia de campo. O que eles passavam pra gente é praticamente idêntico pra nós, por exemplo, nós que já vive no campo, na terra, mas pra alguns que não tinham conhecimento aí já era (silêncio). (A. S. J., 29 anos de idade, Limoeiro do Ajuru/PA).

Sobre a dicotomia teoria e prática, de acordo com a diretora e secretária da CRFC, a instituição adota uma metodologia da Pedagogia da Alternância para proporcionar uma educação que parta do meio social, a partir dos temas geradores elaborados pelos alunos e pais, com ajuda dos monitores, destacando suas demandas sociais para trabalharem nas alternâncias, de modo que esse modelo educativo possa ao final proporcionar aos jovens uma formação para atuarem na agricultura familiar, contribuindo com o desenvolvimento das comunidades, para se refletir na melhoria da qualidade de vida das famílias.

Neste sentido, o diálogo entre conhecimento científico e do senso comum na CFRC também ocorre através de temas geradores, que perpassam pelas disciplinas específicas do curso técnico agrícola, sendo que, após análise, entende que se aproxima de elementos da racionalidade pós-moderna, se comparado ao que Boaventura de Souza Santos chamou de “galerias” ou “árvores”, em que o conhecimento é temático, possibilitando sua progressão e usado por grupos sociais para projetos de vida local, uma vez que, os temas geradores partem da realidade do aluno/agricultor para uma dimensão maior- CFRC- ou seja, todo conhecimento é local e total.

De acordo com Freire (1987), a investigação dos temas geradores e sua metodologia têm como finalidade propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes, sendo assim é que a investigação do tema gerador, que se encontra contido no universo temático mínimo, se realiza por meio de uma metodologia conscientizadora, além de possibilitar sua apreensão, insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensar o mundo.

Sobre o tema gerador da CFRC, que é uma proposta que nasce no pensamento educacional de Paulo Freire, acompanhamos o que responderam os alunos/agricultores entrevistados:

O tema gerador é por alternância. Aí seleciona as disciplinas, só que numa semana é um tema gerador aplicado e aí a gente vai trabalhar em prática esse tema gerador, a gente sai pra fazer pesquisas em outras localidades ou até mesmo na CFR a gente faz esse tema gerador. (O. N. S., 31 anos de idade, Limoeiro do Ajuru/PA).

É por tema gerador, que a gente chama de grade. Os técnicos, os engenheiros se reúnem e escolhe a grade, mas eles sempre se reúnem e conversam com a gente, se a gente quer incluir mais, mais um tema, porque é pra nós, o conhecimento é pra gente, praticamente é a gente que faz a grade do tema gerador, praticamente é a gente que escolhe o tema gerador. (A. S. J., 29 anos de idade, Limoeiro do Ajuru/PA).

O tema gerador logo no principio era escolhido pelos alunos da casa, a gente sentava e escolhia o tema gerador e fazia as perguntas, levava pra propriedade, respondia essas perguntas, podia tirar do livro ou perguntar para o agricultor e trazer, trazia esse tema gerador e no dia da socialização fazia a socialização com todos os alunos, no primeiro momento, depois, no final, eram os professores já, os monitores já que davam o tema gerador e aí também não davam perguntas pra gente fazer, a gente só trás as dúvidas do tema gerador da família, da comunidade e tudo. (T. S. M. M., 48 anos de idade, Cametá/PA).

O tema gerador, sempre vinha, vamos dizer assim, de dois em dois meses o tema gerador ele mudava. Tinha um tema, aí não eram todos os professores que passava o ensino técnico que ficava com o tema gerador, a maioria das vezes era o professor “X”³ ou, esqueci o nome do outro professor. O professor “X” era professor do tema gerador, toda vez que vinha o tema gerador ele era o responsável, não importava qual era o tema gerador que vinha ele que ficava responsável, quando não era outro professor que ficava responsável, mas a maioria dos temas geradores era o “X” que passava. (I. V. M., 24 anos de idade, Cametá/PA).

Verifica-se, na resposta do aluno/agricultor A. S. J., a presença de um termo bem tradicional para se referir ao “currículo”, chamando-o de “*grade*”, carregado de significado de uma racionalidade moderna, contudo, analisando a fala, ratificado pela observação e conversa direta, compreende-se que houve a existência de contradições entre a forma linguística e o novo sentido da realidade que se vivencia, posto que, a linguagem, sob influência da racionalidade da ciência moderna, ainda não expressa adequadamente a realidade em construção.

Portanto, determinadas terminologias, que tiveram uso habitual, já estão sendo ressignificadas, de modo que vão além dos sentidos consolidados na compreensão da

³ Para resguardar a identidade do professor o mesmo foi identificado como “X”.

racionalidade moderna, porém, não mais sustenta os novos significados que estão surgindo das experiências e vivências situadas no aluno/agricultor, materializados no diálogo.

Percebe-se, ainda, na fala do aluno/agricultor A. S. J., uma curiosidade questionável quando associa “tema gerador” que se vincula a uma proposta de educação libertadora, a “grade”, que é uma noção curricular de educação bancária. Neste sentido, compreende-se, mais uma vez, que a linguagem usada não expressa bem à realidade vivida.

Neste contexto, com relação à atividade pedagógica da CFRC, após análise dos dados, percebemos parte embasada na racionalidade da ciência moderna, quando parcelariza as disciplinas do currículo comum da educação básica, trabalhando isoladamente. No entanto, com relação às disciplinas específicas, as mesmas são planejadas por tema gerador, de acordo com a realidade do aluno, já compreendendo a racionalidade pós-moderna de educação, onde esses “temas são galerias por onde os conhecimentos progridem ao encontro uns com os outros” (SANTOS, 1995, p. 47) e como se fossem árvores que “procede pela diferenciação e pelo alastramento das raízes em busca de novas e mais variadas interfaces” (idem, p. 48), ou seja, em busca de outros conhecimentos e de outras racionalidades.

Outra forma visível de como ocorreu o diálogo entre as duas dimensões do conhecimento: ciência e do senso comum na CFRC, aconteceu durante a observação em aula de campo, referente à plantação de milho, pois houve manifestação dos alunos/agricultores, como sempre ocorria, em expor a sua forma de plantar de maneira tradicional que aprenderam com seus pais, sendo que o professor/monitor/técnico agrícola, após ter explicado as técnicas (conhecimento científico instrumental da racionalidade moderna), sugeriu aos alunos/agricultores para que dividissem a área do terreno destinado à plantação do milho em dois lotes menores, sendo um lote para o plantio da forma que aprenderam na família/comunidade (senso comum), e o outro para o plantio de forma técnica (conhecimento científico). Ao final, verificou-se que os conhecimentos se aceitam e se compreendem, sem hierarquia, portanto, todo o conhecimento é válido e racional.

Conforme observação em trabalho de campo, corroborado pelas conversas diretas e entrevistas semiestruturadas, nas atividades pedagógicas os alunos/agricultores

mostravam-se interessados e participativos nas aulas, principalmente por se tratar de produtos agrícolas que já conheciam e sabiam de que forma se plantava, e o professor/monitor/técnico agrícola os ouvia, tirava suas dúvidas, apresentava as técnicas, esclarecendo ser mais adequada para a plantação daquele produto. Portanto, o conhecimento científico da CFRC e o conhecimento do senso comum do aluno/agricultor construía-se em diálogo na prática, nas experiências, no cotidiano, sem separação da teoria e prática.

Neste sentido, o aluno/agricultor, com relação à valorização e respeito ao conhecimento do senso comum pela CFRC, exemplificou:

Um exemplo disso foi na parte da plantação de mandioca, eles usaram um método, eles mostraram um método de plantio, mas durante essa aula mesmo, a maioria dos alunos questionou, diziam que a forma tradicional que eles conheciam dava mais resultado, então tanto como resultado melhor. Então nesse dia teve, vamos dizer assim, teve um conflito de opiniões durante a aula, tanto que o professor durante a aula fez metade do tratamento de mandioca deles e pediu para que a gente fizesse a outra metade do tratamento da mandioca do jeito tradicional. Então sempre há esse diálogo em querer mostrar o que eles sabem e o que a gente sabe para mostrar qual é o melhor. Algumas aulas eles pediram para que a gente fizesse um plantio de modo tradicional e um plantio de modo técnico. (I. V. M., 24 anos de idade, Cametá/PA).

Nota-se que, o diálogo entre o conhecimento científico e do senso comum na CFRC, também ocorre por meio de conflito, materializado na dicotomia teoria e prática, através de discussões sobre o modo de plantar e de como poderá melhorar a produção e o cultivo de determinado produto agrícola, e os envolvidos no diálogo – CFRC e aluno/agricultor, apesar do conflito dicotômico entre os conhecimentos científico e do senso comum no trecho “teve um conflito de opiniões durante a aula” (I. V. M.), mostraram-se flexíveis ao conhecimento do outro por meio do diálogo de conflitos como se verificado no enunciado “então sempre há esse diálogo em querer mostrar o que eles sabem e o que a gente sabe para mostrar qual é o melhor” (I. V. M.). Neste sentido, presenciou-se uma característica da racionalidade pós-moderna, quando ficou demonstrado que todo o conhecimento é válido e compreensivo, isto é, os conhecimentos não devem nos separar, e sim nos unir com o que tem sentido para a vida, ou seja, um conhecimento para uma vida decente.

3.4 SÍNTESE DIALÓGICA DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO E DO SENSO COMUM

Neste momento vale destacar, quando da participação em conversas em grupos e na realização da entrevista semiestruturada com os alunos/agricultores, da importância da CRFC para a sua formação educacional e pessoal, pois, ressaltaram que a instituição além de trabalhar em tempo integral (proposta de escola de tempo integral da racionalidade pós-moderna, segundo Gadotti), através das alternâncias das 07h às 22h, também possibilita a valorização e o aproveitamento do tempo e espaço de formação, mediado tanto pela própria instituição, quanto mediado também por ela na comunidade/propriedade familiar.

De acordo com Gimonet (1999, p. 44) a alternância de tempo e de local de formação, período em situação sócio profissional e em situação escolar, associação entre teoria e prática, ação e reflexão, o empreender e o aprender dentro de um mesmo processo, representa uma forma diferenciada de aprender pela vida, resultado da própria vida cotidiana, priorizando a experiência familiar, social e profissional, possibilitando, também, o partilhar do poder educativo, valorizando o saber de cada um e os contextos de vida. Vejamos:

A gente tem horário pra tudo. Aula integral, de manhã, tarde e noite tem atividade. Acorda tem o café da manhã, depois sala de aula, sai para o almoço, intervalo do almoço, cada um lava suas vasilhas, fazem as tarefas, retorna às duas da tarde, sai às cinco, alguns vão jogar bola, tem um tempo, volta para jantar e da janta volta pra sala de aula e a gente sai pra dormir né no dormitório. Tem as tarefas de cuidar da plantação, da horta. (O. N. S., 31 anos de idade, Limoeiro do Ajuru/PA).

Sim, com certeza. Porque a pedagogia da alternância né ela abrange tudo isso como te falei, ela é muito importante numa escola e com certeza daria certo numa escola pública porque seria uma educação integral porque a gente tem horário das sete e meia até o meio dia, das duas até às seis, das sete e meia até dez da noite. (A. S. J., 29 anos de idade, Limoeiro do Ajuru/PA).

A gente estuda uma semana, tem os temas geradores, aí a gente estuda dentro da medida, têm os temas, aí depois né, a gente volta pra propriedade. Tem um caderno da realidade, eles fazem tudo que a gente faz na sala da aula ou na escola, tanto de bom quanto de coisas que não era pra gente fazer, é tudo anotado, se é coisa de bom a gente ganha bônus, se é de ruim a gente é chamado atenção por eles, porém uma punição pra gente perder. Tipo se a punição for grave a gente volta pra casa e só volta quando o responsável for à CFR se entender. Então é feito assim, uma semana é na casa e duas semanas na propriedade. (T. S. M. M., 48 anos de idade, Cametá/PA).

Observa-se nas respostas destes alunos/agricultores, que já mencionam que a CFRC é uma instituição com aula integral, com atividades pedagógicas em horários planejados e programados, inclusive com respectivas tarefas diárias para ajudarem na organização e limpeza do espaço, integrando teoria e prática em um processo educativo.

Nota-se, ainda, na resposta do aluno/agricultor A. S. J., que esse modelo de educação da CFRC é muito importante e que “daria certo numa escola pública porque seria uma educação integral”, além do que, o tempo que ficam na instituição (uma semana) aprendem o conhecimento direcionado por ela – conhecimento científico, e depois vão para as propriedades agrícolas aplicar, durante duas semanas, o que adquiriram com o professor/monitor/técnico agrícola.

Em contínuo raciocínio, percebe-se na resposta da aluna/agricultora entrevistada quando perguntado sobre a opinião de uma escola em tempo integral e se daria certo para o campo, tendo argumentado o seguinte:

Daria sim. Porque muitos meninos trabalhadores eu tinha certeza que ia estudar, até mesmo os trabalhadores rurais pra aprender porque ia estudar uma semana e pra tentar ampliar o que eles já têm lá, tentar enriquecer os alimentos que eles trabalham. Na minha opinião daria certo porque ia tá tudo regularizado porque muitos jovens iam, até mesmos da cidade, os da zona urbana iam entrar nessa escola porque hoje em dia a gente sabe como é os alimentos que vem né, os frutos, aqueles com agrotóxico, é uma coisa natural, plantada naturalmente é muita válido pra gente. Ia diminuir muito a evasão. (O. N. S., 31 anos de idade, Limoeiro do Ajuru/PA).

Deste modo, a aluna/agricultora ressalta que seria ideal para as populações do campo, e até mesmo para a cidade, uma escola em tempo integral, onde estudasse uma semana para ampliar os conhecimentos que já possuem sobre agricultura, e depois fossem para a propriedade/comunidade principalmente para enriquecer (melhorar) os alimentos que eles já produzem, ressaltando, ainda, a consciência ambiental, em razão da produção de alimentos com qualidade, sem agrotóxicos. Além do que, com uma escola com uma educação de tempo integral, uma semana estudando e duas colocando em prática o que aprenderam – pedagogia da alternância-, alegou que iria diminuir a evasão escolar.

Durante conversa informal com um aluno/agricultor, após uma aula prática do técnico agrícola, quando indagado sobre aplicar o conhecimento que aprendeu na CFRC em sua propriedade, esclareceu o seguinte: “*não tá errado como aprendi, porque foi como nós sobrevivemos em casa, mas é bom saber que isso aqui (se referindo ao que o técnico agrícola estava demonstrando na prática) poderá melhorar a nossa vida*”.

Neste momento, ficou demonstrado a consciência do aluno/agricultor com relação à validade tanto do seu conhecimento que aprendeu e trouxe consigo de sua casa, de sua propriedade e de sua comunidade, quanto do conhecimento da CFRC, esclarecendo que ambos se fundamentam e se completam, podendo melhorar a vida deles, isto é, configuram-se em uma epistemologia de inspiração pós-moderna em que os conhecimentos se aceitam.

Assim, do diálogo entre conhecimento científico e do senso comum resulta um conhecimento que tem mais sentido para a vida, que é aplicado na propriedade do aluno/agricultor, um conhecimento completando o outro, conciliado, como foi dito:

Coloco em prática o que aprendo, como se fazer, fazendo as técnicas, mas não deixando o que eu já tinha conhecimento e deu certo os dois, conciliei os dois, por isso deu certo né, graças a Deus, teve uma horta que deu benefício pra minha família, eu vendi muita coisa, eu vendi alface, couve [...]. (O. N. S., 31 anos de idade, Limoeiro do Ajuru/PA).

Portanto, resulta também um conhecimento que não é só para o aluno/agricultor, mas que tem uma dimensão social para além do individualismo (racionalidade pós-moderna), pois o que aprendem na CFRC, sempre que tem oportunidade ou quando são solicitados, estão dispostos a socializar (A. S.J, usou o termo “repasso”) e compartilhar na comunidade e na propriedade familiar, mas dizem que são cautelosos quando vão demonstrar esse novo conhecimento – resultado do científico e do senso comum, porque muitos pais/agricultores na comunidade, no primeiro momento, “rejeitam”, por ser conhecimento um pouco diferente do deles, e no meu entender, porque não querem aprender com os mais novos, conforme veremos abaixo:

Ajudou a gente em muita coisa né, principalmente na área da produção do açaí, na organização da criação de animais, no reaproveitamento das frutas. Sempre que tem uma reunião a gente sempre tá colocando né essas coisas dos valores que a gente aprende. (T. S. M. M., 48 anos de idade, Cametá/PA).

Quem vai buscar conhecimento comigo eu repasso. Eu não vou chegar numa casa de um produtor e dar minha opinião né. É como por exemplo, é como a gente aprendeu, a gente não vai dar opinião só se ele quiser né, porque o agricultor ele tem uma mente, porque a gente não pode chegar lá e mexer, não, dizer você tem que fazer isso e tal, tal, não, se a gente pedir permissão e aí se ele quiser a gente fala, agora senão ... (silêncio). Com certeza a gente tá disposto a compartilhar o conhecimento. (A. S. J., 29 anos de idade, Limoeiro/Ajuru/PA).

Eu explico meu conhecimento da CFR em minha propriedade, eu explico de forma passando meus conhecimentos que eu aprendi, fazendo de forma certa,

cultivando e plantando de forma correta. (R. P. L.M., 21 anos de idade, Igarapé-Miri/PA).

Apesar da consciência sobre a importância do diálogo entre o conhecimento da ciência e do senso comum, bem como, de sua dimensão social para além do individualismo, o aluno/agricultor, conforme se verifica na fala de A. S.J., enfrenta “resistência” dos pais/agricultores e da comunidade em compartilhar o novo conhecimento. Diante disso, compreende que essa “resistência” interfere no resultado do diálogo, o que, por vezes, limita o alcance.

Sobre, ainda, a exteriorização de conhecimento resultado do diálogo da ciência e do senso comum, quando em conversa direta, um aluno/agricultor disse: *“quando aprendo algo diferente de como aprendi com meus pais, chego em casa e falo para fazermos uma experiência do lado do local onde ele está plantando para demonstrar para ele que é possível mudar sem prejudicar a produção”*.

Compreende-se a preocupação do aluno/agricultor de como demonstrar o novo conhecimento aos pais, pois é sabedor da “resistência” deles ao conhecimento que não é mais do senso comum. Desta forma, apesar de encontrar resistência em dialogar o resultado na comunidade/propriedade familiar, o aluno/agricultor em respeito e valorização ao conhecimento do senso comum de seus pais e de seus próprios conhecimentos, procura relacionar os dois conhecimentos nas atividades agrícolas para demonstrar, de forma prática, o resultado do diálogo entre os conhecimentos adquiridos na CFRC. Por conseguinte, vai surgindo um novo conhecimento, chamado pelos alunos/agricultores de “conhecimento melhorado”. Este argumento também ficou demonstrado nas respostas dos alunos/entrevistados:

Nessa questão, vamos dizer assim, eles sempre pedem que a gente utilize o que a gente aprende na Casa familiar, fizesse um plantio na nossa casa com base com que a agente aprende na casa familiar, tanto que eles falam que em período, em período, eles vão em cada casa fazer uma vistoria para ver se o aluno está colocando em prática o que aprendeu na Casa familiar. Mas durante um ano que estudo, eles nunca foram me fazer uma visita, tanto que eu fiz um experimento em casa, nós temos um plantio atrás de casa que tem de forma técnica, e agora a agente tá fazendo outro plantio onde a metade é de forma técnica que eu aprendi e a outra metade é o meu padrao que está fazendo de forma tradicional que ele conhece. Eles sempre pedem para gente colocar esses exemplos, mas raramente eles vêm ver. (I. V. M., 24 anos de idade, Cametá/PA).

Conseguir fazer uma horta, eu não sabia nem tinha experiência de horta. Conseguimos é, plantar técnicas que a gente aprendeu, muitas técnicas sobre

horta, na roça, muitas coisas que a gente aprendeu muito. (O. N. S., 29 anos de idade, Limoeiro do Ajuru/PA).

Com certeza, hoje já tenho até resultado, por exemplo, eu tenho uma hora, tenho uma plantação de pimenta de cheiro né, que tá dando graças a Deus estou colhendo bem. (A. S. J., 29 anos de idade, Limoeiro do Ajuru/PA).

Desta maneira, o conhecimento adquirido do diálogo entre as duas dimensões do conhecimento – ciência e do senso comum - é posto em prática pelo aluno/agricultor em sua propriedade/comunidade, mesmo que esta apresente certa resistência ao conhecimento resultado deste diálogo. Esse novo conhecimento, segundo os sujeitos da pesquisa, é um conhecimento melhorado, que foi apenas aprimorado com uso das técnicas da CFRC, como, por exemplo, quando dizem: “o espaçamento entre o plantio, mas que não muda muita coisa, porque são agricultores e já conhecem do seu meio” (A. S. J.) e “eu aprendi muito mais coisas que eu já sabia” (R. P. L.)

Portanto, o conhecimento do senso comum dos alunos/agricultores se apropriou do conhecimento científico e vice-versa, que foram as práticas e técnicas agrícolas – dicotomia teoria e prática, pois segundo o entrevistado I. V. M. “entrei no curso com o conhecimento tradicional, então não era um conhecimento completo”, para possibilitá-los um novo conhecimento investido tanto da racionalidade científica quanto da racionalidade do senso comum, originando uma epistemologia de inspiração pós-moderna em que os conhecimentos se compreendem e se aceitam. Tais argumentos foram ratificados nos depoimentos a seguir:

O que a gente aprende na CFRC é o que a gente já vivencia lá na nossa propriedade. A CFR é a casa é, pra filho do agricultor, como posso falar, o que eles falam, pra pequenos agricultores, o que o agricultor vive na terra, só vai buscar e aplicar mais conhecimento, as técnicas, como por exemplo, as formas de, o que a gente fazia não era, era, não tinha o espaçamento adequado e com as aulas dos instrutores a gente já pegou o espaçamento e aplicou, o que a gente fazia era aleatoriamente, não tinha espaçamento adequado, é isso que foi mais importante, o negócio de manejo, essas coisas. (A. S. J., 29 anos de idade, Limoeiro do Ajuru/PA).

Sim, a gente começou fazer coisas que não fazia antes na plantação lá, mudar o jeito de tratamento, como plantar, como cuidar das coisas todas. (O. N. S., 31 anos de idade, Limoeiro do Ajuru/PA).

Meu conhecimento mudou muito depois que eu entrei na CFR, mudou bastante meu conhecimento na CFR porque eu aprendi muito mais coisas que eu já sabia, coisas que servem pra minha propriedade, pra minha comunidade. (R. P. L., 21 anos de idade, Igarapé-Miri/PA).

Sim, houve bastante mudança, porque eu entrei no curso com o conhecimento tradicional, então não era um conhecimento completo porque é passado e também muitas vezes não é, vamos dizer válido, então com o decorrer do curso e fui aprendendo as formas técnicas, não vou dizer assim aprendendo a fazer o plantio e sim, vamos dizer assim, melhorando porque como eu já entrei com o conhecimento eu já tinha a base de como fazer o trabalho, o plantio e tudo, então com o curso me ajudou a melhorar algumas falhas que eu tinha no modo tradicional, é, as aulas vieram ajudar a readaptar o meio de fazer, então eu aprimorei meu conhecimento. (I. V. M., 24 anos de idade, Cametá/PA).

Como vimos, há coerência lógica nos diálogos do aluno/agricultor, que o possibilita, apropria-se e transitar entre os dois conhecimentos, sem desmerecê-los, nem na CRFC nem na propriedade familiar, pelo contrário, valorizando tanto a ciência e a técnica, quanto o sujeito e a subjetividade, ou seja, conhecimento científico e senso comum se inter-relacionando, característica fundamental da racionalidade pós-moderna.

3.5 INDICATIVOS DA POSSIBILIDADE DE UMA NOVA RACIONALIDADE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Por muito tempo a ciência moderna foi elevada e prevaleceu como critério determinante para distinguir entre verdadeiro e falso, caracterizada por uma racionalidade instrumental (POURTOIS e DESMET, 1999) e pelo momento em que a humanidade ultrapassa a ligação e a dependência com o sobrenatural ou com a ideia de Deus do período medieval, possibilitando ao sujeito e a sociedade se livrar das explicações míticas, passando a ser responsáveis por seu próprio destino, pela vontade humana (BORDIN, 1994).

Por sua vez, em razão da modernidade ter entrado em crise (POURTOIS e DESMET, 1999), emerge um novo paradigma chamado de ciência pós-moderna (SANTOS, 1995) que é caracterizado pela emergência de uma pluralidade de modelos e paradigmas de racionalidades não homogêneas, de um pensamento sem fundamentos, da desconstrução e da crítica da razão instrumental (BORDIN, 1994), passando a privilegiar a heterogeneidade e a diferença como forças libertadoras na redefinição do discurso cultural e ao mesmo tempo, desconfiando intensamente de todos os discursos universais ou totalizantes (HARVEY, 2002).

Neste contexto, corroborando com o pensamento de Nunes (2004) de que o conhecimento científico não pode ser escrito nas cabeças das pessoas como se nada

tivesse, essa afirmação foi ratificada na CFRC sobre as duas dimensões de conhecimento – ciência e senso comum, quando foi percebida a convergência, o confronto/conflito e até mesmo a articulação de diferentes maneiras de respeito e valorização aos conhecimentos dos alunos/agricultores pela mesma.

A esse respeito o aluno/agricultor entrevistado expõe um exemplo sobre como o professor/monitor/técnico agrícola conduziu os conhecimentos da ciência e do senso comum, para demonstrar como podem aprender e/ou melhorar a forma de plantar em sua propriedade, sempre ocorrendo o diálogo, seja por convergência, conflito e articulação, mas possibilita o respeito e valorização.

[...]. Então nesse dia teve, vamos dizer assim, teve um conflito de opiniões durante a aula [...]. Então sempre há esse diálogo em querer mostrar o que eles sabem e o que a gente sabe para mostrar qual é o melhor. [...]. (I. V. M., 24 anos de idade, Cametá/PA).

Percebe-se na resposta do aluno/agricultor, tomando como referência Santos (1987), que nenhuma forma de conhecimento é, em si mesma, racional, só a configuração de todas elas é racional. Portanto, esse aspecto na CFRC ficou demonstrado pelos alunos/agricultores quando o seu conhecimento sobre a agricultura familiar, inerente ao seu modo de vida, que faz parte do senso comum, em diálogo convergente, conflitante ou em articulação com o conhecimento científico da CFRC, reproduz um conhecimento que se aproxima dos elementos da racionalidade pós-moderna, pois é um conhecimento melhorado, aprimorado, que tem mais sentido prático e social para a vida, isto é, um conhecimento feito de racionalidades.

Portanto, o conhecimento do aluno/agricultor é autoconhecimento, que nas palavras de Santos (1995) “todo conhecimento é um autoconhecimento”, este aspecto da CFRC se aproximou de um elemento da nova racionalidade pós-moderna na educação do campo, principalmente quando o aluno/agricultor diz que na CFRC vai aprimorar/melhorar o seu conhecimento que já possui de sua casa. Vejamos:

Com certeza, é uma troca de aprendizado né, como a gente já tem a vivência no campo, não foi, a gente, praticamente é, como posso falar, troca conhecimento, já não é um bicho de sete cabeças, como posso falar, porque a gente já tem a prática, a gente só, só experimentou a técnica, porque a prática a gente já tem, a gente só melhorou mais. (A. S. J., 29 anos de idade, Limoeiro de Ajuru/PA).

Neste sentido, nota-se, de acordo com Wagner (2004) e Santos (1995), diferentemente do que aconteceu na modernidade quando ocorreu a primeira ruptura epistemológica que foi do senso comum à ciência moderna, sendo que esta alegou a ruptura por considerar o senso comum uma forma de conhecimento que precisaria romper para que a ciência se tornasse um conhecimento científico, racional e válido, por sua vez, o que notamos na CFRC foi à transição para a segunda ruptura epistemológica, que vai da ciência dominante ao senso comum, pois observamos que a Instituição respeitou, valorizou e principalmente se aproximou do conhecimento do aluno/agricultor, por acreditar que esse conhecimento também é válido e racional, com possibilidade de se reconfigurar em um conhecimento com mais sentido para a vida.

Além do que, o aluno/agricultor também tem a consciência que seu conhecimento do senso comum precisa do conhecimento científico para melhorar sua plantação, ou seja, só ele não é mais suficiente para viver e sobreviver no e do campo e produzir com mais quantidade e qualidade, mas somente a reconfiguração de ambos os conhecimentos pode originar uma nova racionalidade epistemológica de inspiração pós-moderna na educação do campo.

Então vejamos as respostas dos alunos/agricultores entrevistados que confirmaram as alegações de Wagner (2004) e Santos (1995), bem como, ratificado pelas observações e conversas diretas na CRFC:

O que a gente aprende na CFRC é o que a gente já vivencia lá na nossa propriedade. A CFR é a casa é, pra filho do agricultor, como posso falar, o que eles falam, pra pequenos agricultores, o que o agricultor vive na terra, só vai buscar e aplicar mais conhecimento, as técnicas, como por exemplo, as formas de, o que a gente fazia não era, era, não tinha o espaçamento adequado e com as aulas dos instrutores a gente já pegou o espaçamento e aplicou, o que a gente fazia era aleatoriamente, não tinha espaçamento adequado, é isso que foi mais importante, o negócio de manejo, essas coisas. (A. S. J., 29 anos de idade, Limoeiro de Ajuru/PA).

Infelizmente hoje em dia é assim, para gente conseguir um emprego que a gente possa se manter é necessário a gente ter o papel que mostre que a gente tem aquele conhecimento. Infelizmente o conhecimento tradicional que é passado de pai pra filho não é muito válido para quem quer, vamos dizer assim, se manter na vida. Claro consegue se manter com trabalho, esforço, mas não, vamos dizer assim, o suficiente para ter uma vida boa tanto para aquela pessoa como para seus filhos. (I. V. M., 24 anos de idade, Cametá/PA).

Portanto, a CFRC possui o aspecto que respeita, valoriza e se aproxima do sujeito e do seu conhecimento do senso comum, pois é na própria Instituição, na propriedade

familiar e na comunidade que o aluno/agricultor vai relacionar teoria e prática de sua aprendizagem – elemento da racionalidade pós-moderna (SANTOS, 1989), sendo assim, diante do que foi observado e pelas respostas dos alunos/agricultores, a CFRC não fecha as portas a outros tipos de conhecimentos, elemento da ciência pós-moderna (SANTOS, 1995), como acontece nas escolas do campo (ciência moderna), pelo contrário, possibilita ao aluno/agricultor condições de colocar em prática o conhecimento que já possui e o conhecimento adquirido na mesma, relacionando-os para viver uma vida com mais qualidade na sociedade, aparecendo aqui mais um elemento da racionalidade pós-moderna, ou seja, um conhecimento prudente para uma vida decente (SANTOS, 1995), para uma vida social, para conseguir um trabalho, ganhar seu dinheiro, ser independente, ajudar a comunidade, pensar no coletivo e não no individual, conforme relatos a seguir:

Meu objetivo principal, principal não, vamos dizer assim de início quando entrei no curso foi pra melhorar meu currículo, mas com o decorrer do curso, eu gostei, me identifiquei, então eu já quero terminar o curso para eu ter aquilo, porque eu estou gostando, para utilizar dentro de casa, fazer um trabalho que eu mesmo pudesse consumir, entendeu, da minha própria mão, e também, vamos dizer assim, ganhar um dinheiro daquele trabalho porque aprendi praquilo, entendeu, porque só o conhecimento tradicional não me dá oportunidade para isso, porque eu não tenho certificado para comprovar por aí, mas com o curso técnico eu tenho como comprovar porque eu vou dizer por aí que eu aprendi na CFR (I. V. M., 24 anos de idade, Cametá/PA).

Porque foi uma alternância que a gente viu, foi uma oportunidade pra gente buscar conhecimento pra aplicar em nossa comunidade, na nossa propriedade. (A. S. J., 29 anos de idade, Limoeiro do Ajuru/PA).

Sempre que tem uma reunião a gente sempre tá colocando né essas coisas dos valores que a gente aprende. (T. S. M. M., 48 anos de idade, Cametá/PA).

Desta forma, encontramos na CFRC a revalorização do saber não científico, que é o conhecimento do senso comum do aluno/agricultor, bem como, a própria revalorização do conhecimento científico, em razão de seu papel na criação ou aprofundamento desse saber, que segundo Santos (1989, p. 43), essa nova relação entre ciência e senso comum é “uma relação em que qualquer um deles é *feito* do outro e ambos *fazem* algo de novo”.

Ela é uma escola voltada para os filhos dos trabalhadores rurais, por isso tem que valorizar os conhecimentos dos trabalhadores, eles trazem a experiência deles e aí, os professores e técnicos também tem a aprender muito com o conhecimento que é repassado no meio rural. (T. S. M. M., 48 anos de idade, Cametá/PA).

Este novo, que chamamos nesta pesquisa de nova racionalidade epistemológica pós-moderna, se materializou na (re) configuração da ciência e do senso comum na CFRC, por entender que ambos os conhecimentos aprendem um com o outro, e os dois formam algo de novo, ou seja, um novo conhecimento epistemológico com nova racionalidade de inspiração pós-moderna no contexto da educação do campo.

Outro aspecto da CFRC foi com relação ao currículo nela organizado, pois o mesmo já se aproxima de mais um elemento da nova racionalidade epistemológica de conhecimento pós-moderno, principalmente com relação às disciplinas específicas do curso de técnico agrícola, que são planejadas e orientadas na teoria e na prática, através de temas geradores selecionados previamente pelos alunos/agricultores ou pelos próprios professores/monitores/técnicos agrícolas, a partir da realidade da propriedade familiar e comunidade dos alunos/agricultores.

É importante ressaltar que o curso de técnico agrícola possui disciplinas da base comum curricular e disciplinas específicas do curso. Com relação àquelas, pelo que foi observado e depois confirmado pelos alunos/agricultores, seguem um direcionamento disciplinar, de especialização, de parcelamento, organizado e metódico, próprio da racionalidade moderna. Já com relação às disciplinas específicas do curso, as mesmas são organizadas por temas geradores que perpassam e se cruzam umas com as outras, de acordo com a realidade e conhecimento do aluno. Assim, vejamos como os alunos/agricultores explicam como está organizado o currículo na CFRC:

Depois tem o café, após o café, a gente ia pra sala de aula, às vezes é tema gerador ou outra a aula do plano curricular que é matemática, português, história, geografia e outras disciplinas. (T. S. M. M., 48 anos de idade, Cametá/PA).

É um curso, que além de formação técnico, tinha a formação do ensino médio. Então tem um tema gerador e assuntos é, vamos dizer assim, é, principais que eram do técnico. Então já eram os professores certos, já eram os assuntos certos, o que ficava a escolha do professor era o método da aula, o jeito de dá aula. Mas já em questão da formação do ensino médio, das aulas do ensino médio, que eram as aulas básicas de matemática, português etc, já ficavam à escolha do professor, tanto os assuntos como o método de ensino. (I. V. M., 24 anos de idade, Cametá/PA).

O tema gerador é por alternância. Aí seleciona as disciplinas, só que numa semana é um tema gerador aplicado e aí a gente vai trabalhar em prática esse tema gerador, a gente sai pra fazer pesquisas em outras localidades ou até mesmo na CFR a gente faz esse tema gerador. (O. N. S., 31 anos de idade, Limoeiro do Ajuru/PA).

Deste modo, em análise, percebe que o tema gerador, organizado por desenho curricular específico do curso da CFRC, é um aspecto que se aproxima de mais um elemento da racionalidade pós-moderna quando associado ao que Boaventura de Souza Santos comparou com galerias de conhecimentos que se encontram e se cruzam em buscas de novos conhecimentos para serem aplicados na propriedade/comunidade do aluno/agricultor.

Neste sentido, o conhecimento ao mesmo tempo que parte do local, onde surge o tema gerador (realidade do aluno/agricultor) vai para CFRC ao encontro de outros conhecimentos, tomando uma dimensão maior, dimensão do total, depois retorna para o local, já com nova (re) configuração dos conhecimentos, para ser aplicado em projeto de vida da comunidade. Este aspecto representa e se aproxima de outro elemento da racionalidade pós-moderna, segundo Santos (1995, p. 47) “constitui-se em redor de temas que em dado momento são adaptados por grupos sociais concretos como projeto de vidas locais”.

Assim, vejamos como os alunos/agricultores da CFRC se manifestaram com relação a colocar em prática na comunidade/propriedade agrícola familiar o resultado do diálogo entre o conhecimento científico e do senso comum:

Meu conhecimento mudou muito depois que eu entrei na CFR, mudou bastante meu conhecimento na CFR porque eu aprendi muito mais coisas que eu já sabia, coisas que servem pra minha propriedade, pra minha comunidade. (R. P. L., 21 a nos de idade, Igarapé-Miri/PA).

Conseguir fazer uma horta, eu não sabia nem tinha experiência de horta. Conseguimos é, plantar técnicas que a gente aprendeu, muitas técnicas sobre horta, na roça, muitas coisas que a gente aprendeu muito. (O. N. S., 31 anos de idade, Limoeiro do Ajuru/PA).

Com certeza, hoje já tenho até resultado, por exemplo, eu tenho uma horta, tenho uma plantação de pimenta de cheiro né, que tá dando graças a Deus estou colhendo bem. (A. S. J., 29 anos de idade, Limoeiro do Ajuru/PA).

Portanto, percebemos através de suas repostas que os alunos/agricultores colocam em prática sua aprendizagem da CFRC (total) para a comunidade/propriedade familiar (local), ao mesmo tempo, também levam suas experiências, vivências locais para uma dimensão maior, ou seja, para a escola comunitária. Deste modo, diferentemente de como aconteceu na modernidade, que excluiu outro tipo de conhecimento que não se pautasse na ciência, chamado por Santos (2003) de epistemicídio que significou um

empobrecimento das possibilidades de conhecimento, a CFRC procura valorizar, respeitar e aproximar do conhecimento e das práticas de vida do aluno/agricultor, não hegemônicas e tão oprimidas nas escolas públicas *para* o campo, em vez de ser *do* campo, com uma educação do campo, por isso a proposta de se pensar em uma escola com essa nova racionalidade epistemológica de inspiração de elementos da pós-modernidade.

O professor pergunta como a gente planta, mas eu geralmente não argumento, porque, deixo fazer fico só visualizando o que eles fazem, mas não muda muito, muda pouca coisa, mas não muda muito que fazem. Eles valorizam o conhecimento da gente. (O. N. S., 31 anos de idade, Limoeiro do Ajuru/PA).

Neste sentido, sabendo-se que todo o conhecimento científico é autoconhecimento, na medida em que percebe que a razão do conhecimento não científico pode transformar-se em conhecimento científico (SANTOS, 1995), observou-se na CFRC essa transfiguração do conhecimento do senso comum do aluno/agricultor, a partir do momento em que surgiu um novo conhecimento melhorado, aperfeiçoado, e começou a utilizar, além da sua forma agrícola de plantar, cultivar, colher, manusear (conhecimento do senso comum), também utilizou outra forma de conhecimento que adquiriu com o professor/monitor/técnico agrícola (conhecimento científico), usando técnicas e métodos que ajudaram a melhorar sua produção na agricultura, tornando-se o conhecimento do senso comum também um conhecimento científico.

[...] como por exemplo, as formas de, o que a gente fazia não era, era, não tinha o espaçamento adequado e com as aulas dos instrutores a gente já pegou o espaçamento e aplicou, o que a gente fazia era aleatoriamente, não tinha espaçamento adequado, é isso que foi mais importante, o negócio de manejo, essas coisas. (A. S. J., 29 anos de idade, Limoeiro do Ajuru/PA).

Também concordando com Santos (1995), o conhecimento do senso comum para os alunos/agricultores é considerado como o mais importante de todos os conhecimentos, pois este conhecimento, por ser vulgar e prático, é o que orienta nossas ações e dão sentido à nossa vida, por isso não devemos nem podemos desmerecê-los, descartá-los ou subordiná-los, como fez a racionalidade moderna, que o considerou superficial, ilusório e falso. Desta forma, corroborando com a racionalidade pós-moderna de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma racional, mas, somente a configuração de todas elas é racional, assim entendido, percebemos que todo

conhecimento é válido, tanto da CFRC quanto dos alunos/agricultores, e ambos os conhecimentos compreendem-se e completam-se mutuamente.

Ela é uma escola voltada para os filhos dos trabalhadores rurais, por isso tem que valorizar os conhecimentos dos trabalhadores, eles trazem a experiência deles e aí, os professores e técnicos também tem a aprender muito com o conhecimento que é repassado no meio rural. (T. S. M. M., 48 anos de idade, Cametá/PA).

Percebe-se que o conhecimento do senso comum quando interpretado pelo conhecimento científico, apresenta um aspecto da nova racionalidade, ou seja, uma racionalidade que surge na CFRC a partir de racionalidades dos alunos/agricultores, mas isso só ocorre porque os professores/monitores/técnicos agrícolas valorizam, respeitam e também participam das vivências e experiências do conhecimento deles, ou seja, também aprendem com o conhecimento do senso comum, aqui está mais um elemento da racionalidade pós-moderna, como diz Santos (1995, p. 57) “o conhecimento científico pós-moderno só se realiza enquanto tal na medida em que se converte em senso comum”.

Ele coloca as práticas dele, a gente colocava as nossas práticas também que é junto construir só um conhecimento que tenha valor a todos, pra valorizar tanto o meu conhecimento que é o conhecimento empírico que eu já tenho de lá quanto o conhecimento que ele já tem né que é o teórico né, que o da prática dele. (T. S. M. M., 48 anos de idade, Cametá/PA).

Diante disso, pensar em uma escola que promova uma educação do campo que valorize e respeite o conhecimento do senso comum do aluno/agricultor, ao mesmo tempo dialogue com o conhecimento científico, a fim de configurá-los ou aproximá-los com elementos da nova racionalidade pós-moderna, que tenha mais sentido para sua vida social e pessoal em sua propriedade/comunidade agrícola e, principalmente, que a educação possa ter sentido para a população do campo, como diz Gadotti (2004) que seja uma educação que trabalhe mais com o significado do que o conteúdo, permitindo mudanças de conteúdos da educação para torná-los significativos para o estudante. Portanto, ratificando a afirmação de Henriques *et al* (2007), é preciso um aprendizado às populações do campo que possa ser um instrumento para o desenvolvimento do meio rural, que valorize mais os objetivos do que a finalidade da educação, seja menos comum e transforme-se em um saber prático.

Desta forma, diferentemente de como se efetivou a racionalidade moderna que considerou a escola como o único lugar de aprendizagem significativa que, por ser

uniformizadora, não considerou e não valorizou o saber da vida dos alunos/agricultores, apenas impôs valores e conteúdos universais, sem alcançar a dimensão do saber social, pessoal e prático dos mesmos, implicando em dizer que esse tipo de educação foi planejado para a escola urbana (GADOTTI, 2004).

Assim, a pretensão desta pesquisa foi pensar em uma escola com uma educação do campo com elementos da racionalidade pós-moderna, analisados a partir de aspectos educacionais encontrados na CFRC, emergidos por meio da observação, conversa direta e entrevistas semiestruturadas com os alunos/agricultores. Uma escola com uma epistemologia de inspiração pós-moderna em que os conhecimentos se aceitam, ao invés de separá-los. Uma escola que favoreça e promova o diálogo entre os conhecimentos científico e do senso comum e, conseqüentemente, reúna razão e ser, racionalização e subjetivação, bem como, se organize e se prepare para a emergência de um novo conhecimento, com mais sentido, mais significado e que alcance o social e o pessoal.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação representa quase tudo que os indivíduos precisam saber para vir a ser uma pessoa humana e poder viver em sociedade, seja adquirindo conhecimento direcionado pelas escolas, seja obtendo conhecimento espontâneo na propriedade familiar, para posteriormente, fazer um intercâmbio efetivo com práticas educacionais mais abrangentes, propondo uma educação que respeite e valorize os modos de vida dos homens e mulheres que vivem e sobrevivem no e do campo.

Neste contexto, este estudo teve por objetivo mostrar como ocorreu e o que resultou do diálogo entre conhecimento científico e do senso comum de alunos/agricultores, bem como, analisou que aspectos educacionais da Casa Familiar Rural de Cameté- CFRC se aproximaram de elementos da racionalidade na transição da modernidade para a pós-modernidade, para pensar em uma nova escola no contexto da educação do campo, a partir de investigação epistemológica de conhecimento.

Desta forma, partiu-se da premissa, agora confirmada, ser possível pensar em uma nova escola às populações do campo com uma educação, epistemologicamente falando, com nova racionalidade de conhecimento com elementos da ciência pós-moderna, referentes a aspectos da CFRC. Isto porque, de acordo com a análise deste estudo, a Casa Familiar Rural de Cameté/PA, após observação, conversa direta e entrevista semiestruturada, conseguiu valorizar, respeitar e se aproximar do conhecimento do senso comum dos alunos/agricultores. Conhecimento este não valorizado pelas escolas, por entendê-lo ser irracional e inválido, principalmente do campo, como sempre fez e ainda faz a racionalidade da ciência moderna.

Através do constante diálogo entre conhecimento científico e do senso comum observado e também constatado nas respostas dos alunos/agricultores, pôde-se perceber, de modo geral, que a CFRC traduziu uma relação de complementariedade, de compreensão, de contemplação, de aproximação, sem domínio entre os conhecimentos. Isso tudo ocorreu porque tanto o aluno/agricultor, quanto o professor/monitor/técnico agrícola entenderam que toda forma de conhecimento é válido e racional, e que a relação entre eles – ciência e senso comum - é uma relação de qualquer deles é feito do outro e ambos fazem algo novo.

Este novo conhecimento se traduziu na investigação de como ocorreu e que resultou do diálogo entre os conhecimentos e, conseqüentemente, que aspectos da CFRC e que elementos da racionalidade pós-moderna, se materializaram durante a coleta de dados, que analisados puderam demonstrar o quanto o conhecimento do senso comum dos alunos/agricultores tem mais sentido, vivência, experiência, é mais prático, ou seja, um saber da vida que orientam as suas ações.

Assim vejamos o porquê da afirmação de ser possível uma nova escola com uma educação com nova racionalidade epistemológica de conhecimento com elementos da ciência pós-moderna, baseada em aspectos da CFRC, a partir do diálogo entre conhecimento científico e do senso comum de alunos/agricultores.

Diferentemente de como se efetivou na modernidade, que excluiu outro tipo de conhecimento que não se pautasse na ciência, chamado por Santos (2003) de epistemicídio, que significou um empobrecimento das possibilidades de conhecimento, a CFRC demonstrou de que forma o conhecimento científico se articulou e se aproximou do conhecimento do senso comum dos alunos/agricultores, percebendo que houve uma valorização e respeito ao conhecimento de sua família, demonstrando que esse conhecimento do senso comum pode ser renovado e ressignificado quando revisto pelo conhecimento científico. Portanto, demonstrou o que Boaventura de Sousa Santos considerou na ciência pós-moderna como “o conhecimento ao mesmo tempo em que é local é também total e vice-versa”.

Desta forma, percebeu-se, durante as observações e nas falas dos alunos/agricultores, da importância que dão ao conhecimento científico, chamado por eles de conhecimento técnico, pois os mesmos têm consciência que somente os seus conhecimentos do senso comum, identificado por eles de conhecimento tradicional e empírico, não são suficientes para que seus projetos na agricultura prosperem com mais produção, dizendo que têm consciência que o conhecimento técnico ajuda a melhorar a forma de plantar em sua propriedade.

Portanto, a questão da dimensão social do conhecimento, elemento da racionalidade pós-moderna, os alunos/agricultores relataram que o conhecimento “melhorado”, resultado do diálogo entre as duas dimensões do conhecimento, se materializa na prática na comunidade/propriedade familiar, embora com certa “resistência” dos pais e agricultores. No entanto, esclareceram que esse conhecimento

“melhorado”, os ajuda no plantio do açaí, da mandioca, de hortaliças, ou seja, na agricultura familiar ou na cooperativa.

Assim, os alunos/agricultores têm consciência sobre a necessidade de dialogar os dois conhecimentos - científico e do senso comum, pois são cientes, apesar de possuírem experiência, vivência, prática, aprendizagem pelo olhar e saber da vida nas atividades agrícolas em suas propriedades, da importância do conhecimento científico da CFRC, pois esse conhecimento vai ajudar a melhorar e aprimorar o seu conhecimento que já possui de sua família.

Neste sentido, do diálogo ente as duas dimensões do conhecimento – científico e senso comum -, é possível resultar um conhecimento que não é só para o aluno/agricultor, mas que tem uma dimensão social para além do individualismo, elemento da racionalidade pós-moderna, pois, esse novo conhecimento que emerge do diálogo na CFRC, que se dá por convergência, conflitos ou articulação, quando oportunizado ou solicitado, dispõe-se a socializá-lo na comunidade/propriedade familiar.

Com relação à socialização, no entanto, se dizem cautelosos em “repassar” - termo usado pelo aluno/agricultor entrevistado que está carregado de racionalidade moderna, no entanto, compreende-se que houve a existência de contradições entre a forma linguística e o novo sentido da realidade que se vivencia, posto que, a linguagem, sob a influência da racionalidade da ciência moderna, ainda não expressa adequadamente a realidade em construção - o novo conhecimento que resultou do diálogo na CFRC, pois os seus pais e agricultores da comunidade, em certas ocasiões, “rejeitam”, criando “resistência”, por acreditar e dominar somente o conhecimento do senso comum.

Apesar da resistência da dimensão social do conhecimento que resultou do diálogo, referido aspecto analisado compreende que a CFRC possibilitou a exteriorização do conhecimento científico e do senso comum para além do individualismo. Esse conhecimento exteriorizado, com elementos de uma nova racionalidade epistemológica, ocorreu de acordo com a segunda ou dupla ruptura epistemológica, sob a forma de colaboração.

Na segunda ruptura epistemológica, o professor/monitor/técnico agrícola (conhecimento científico) e o aluno/agricultor (conhecimento do senso comum), se mostraram sujeitos participantes e construtores de um novo conhecimento, estando no processo dialógico que possibilitou a consciência do mundo e de si mesmo, enquanto

sujeitos que vivem e sobrevivem no e do campo, entendido como um paradigma emergente para uma vida decente, desfazendo a dicotomia da primeira ruptura epistemológica, onde a racionalidade da ciência moderna subalternou e desprezou completamente o conhecimento do senso comum do período pré-moderno, por considerá-lo irracional, superficial e falso.

Em seguida, compreendemos, também, como os conhecimentos se valorizam e se completam, não havendo separação nem distinção entre ciência e senso comum, como ocorreu na racionalidade moderna, mas o que deu para perceber foi à superação hierárquica dos conhecimentos promovida pela racionalidade pós-moderna, ressaltando que o conhecimento do senso comum é um meio para se alcançar o total, um conhecimento mais aprimorado.

Desta forma, o diálogo entre conhecimento científico e do senso comum na CFRC ocorreu com respeito, valorização e sem separação, resultando em uma epistemologia de inspiração pós-moderna, onde conhecimentos se aceitam para construir juntos, professor/monitor/técnico agrícola e aluno/agricultor, um só conhecimento que tem valor a todos, ou seja, todo conhecimento é autoconhecimento, é racional e válido.

Apesar disso, conforme conversa direta e entrevista semiestruturada, ainda se percebe que há “conflito” e “resistência” que se refletiram nos diálogos entre os conhecimentos. Neste sentido, compreende que essa “resistência” interfere no resultado do diálogo, o que, por vezes, limita o alcance; Já o “conflito”, materializado na dicotomia teoria e prática, os envolvidos no diálogo - CFRC e aluno/agricultor -, mostraram-se flexíveis ao conhecimento do outro por meio do diálogo de conflito. Deste modo, embora percebido que o diálogo também ocorra por resistência e por conflito, é certo que, assim compreendido, que há a emergência de uma nova racionalidade epistemológica de conhecimento.

Outro aspecto da CFRC refere-se à relação entre conhecimento científico e do senso comum que ocorre através dos temas geradores, que perpassam por todas as disciplinas específicas do curso técnico agrícola que, em compreensão, converge com a racionalidade pós-moderna, entendido ao que Boaventura de Souza Santos chamou de “galerias” ou “árvores”, que compreende que o conhecimento é temático, possibilitando sua progressão e usado por grupos sociais para projetos de vida local, sabendo-se que os

temas geradores partem da realidade do aluno/agricultor para uma dimensão maior- CFRC- ou seja, todo conhecimento é local e total, elemento da racionalidade pós-moderna.

Deste modo, percebeu-se que o tema gerador é organizado por desenho curricular específico do curso da CFRC, sendo este mais um aspecto que se aproxima de outro elemento da racionalidade pós-moderna, uma vez que, a exemplo do tema gerador, os conhecimentos são como galerias ou raízes de árvores que se encontram e se cruzam em buscas de novos conhecimentos para serem aplicados na propriedade/comunidade do aluno/agricultor.

Neste sentido, o conhecimento ao mesmo tempo em que parte do local, de onde surge o tema gerador, a realidade do aluno/agricultor, vai para CFRC ao encontro de outros conhecimentos, tomando uma dimensão maior, dimensão do total, depois retorna para o local, já com nova (re) configuração dos conhecimentos, para ser aplicado em projeto de vida social da comunidade.

É importante esclarecer que, apesar da presença frequente na fala dos alunos/agricultores de certos termos que estão carregados de significados de uma racionalidade mais moderna, como “técnico”, “técnica”, “grade” para se referir a currículo, “grade” como tema gerador, no entanto, referidos termos já estão sendo ressignificados, de modo que vão além dos sentidos consolidados na compreensão da racionalidade moderna e, portanto, reconhecendo que determinadas terminologias, por mais que ainda se mantenha como expressão formal, não mais sustenta os novos significados que estão surgindo das experiências e vivências situadas no sujeito.

Portanto, ficou evidente nessas terminologias que houve a existência de contradições entre a forma linguística e o novo sentido da realidade que se vivencia, posto que, a linguagem, sob a influência da racionalidade da ciência moderna, ainda não expressa adequadamente à realidade em construção, pois não mais sustenta os novos significados que estão surgindo das experiências e vivências situadas no aluno/agricultor, materializados no diálogo.

Constatou-se, ainda, a importância de outro aspecto da CFRC para a formação educacional e pessoal dos alunos/agricultores, pois, ressaltaram que a instituição além de trabalhar em tempo integral, que é uma proposta de escola de tempo integral elemento da racionalidade da ciência pós-moderna (GADOTTI, 2004), através das alternâncias das

07h às 22h, também possibilita a valorização e o aproveitamento do tempo e espaço de formação, mediado tanto pela própria instituição, quanto mediado também por ela na comunidade/propriedade familiar.

Outro aspecto refere-se à dicotomia teoria e prática, compreendendo que, apesar dos conflitos dentro do diálogo entre o conhecimento teórico do professor/monitor/técnico agrícola e o conhecimento prático do aluno/agricultor, a CFRC, além de aproximar-se, também respeita, valoriza o sujeito e o seu conhecimento do senso comum, assim como, este também se aproxima e entende ser necessário o conhecimento científico para que o seu saber prático tenha mais sentido e seja menos comum. Assim, observa-se que é na própria instituição, na propriedade familiar e na comunidade que o aluno/agricultor vai relacionar teoria e prática de sua aprendizagem – elemento da racionalidade pós-moderna (SANTOS, 1989).

Deste modo, pela observação, conversas diretas e respostas dos alunos/agricultores, constatou-se que a CFRC não fecha as portas a outros tipos de conhecimentos, elemento da ciência pós-moderna (SANTOS, 1995), como acontece nas escolas do campo, pelo contrário, possibilita ao aluno/agricultor condições confortáveis e favoráveis de dialogar os conhecimentos para viver com mais qualidade na sociedade. Este aspecto da CFRC se aproxima do elemento da racionalidade pós-moderna, pois o aluno/agricultor almeja um conhecimento prudente para uma vida decente (SANTOS, 1995), para uma vida social, para conseguir um trabalho, ganhar seu dinheiro, ser independente, ajudar a comunidade, pensar no coletivo e não somente no individual.

Assim, percebeu-se, nas aulas teóricas e práticas na CFRC, quando o professor/monitor/técnico agrícola vai orientar atividades, seja em sala ou em campo, o aluno/agricultor, já possuindo conhecimento de sua comunidade/propriedade familiar, expõe sua forma de plantar, como foi o exemplo da plantação da mandioca e do milho, ocorrendo o diálogo, embora com conflitos. Sendo que, o professor/monitor/técnico agrícola, respeitando e valorizando o conhecimento sobre a experiência, sugere plantar de duas formas, para analisarem qual se mostrará mais eficaz. Deste jeito, ambos expõem a forma de como aprenderam, surgindo algo novo, como diz o aluno/agricultor “um conhecimento melhorado”.

Por todo exposto, confirmou-se que a CFRC apresenta aspectos educacionais que se aproximaram e se convergiram aos elementos da racionalidade pós-moderna

como: todo conhecimento é local e total; todo conhecimento é autoconhecimento, aulas temáticas, educação de tempo integral, relação teoria e prática. Tais elementos significaram uma nova racionalidade epistemológica de inspiração pós-moderna em que os conhecimentos se aceitam, que se pensada em uma nova escola e colocada em prática no contexto da educação do campo, fortalecida pelos movimentos sociais e com políticas públicas educacionais efetivas e específicas às populações do campo, poderá encontrar caminhos satisfatórias e significantes para tentar demolir a dicotomia urbano/moderno e rural/atrasado.

Nestes moldes, corroborando com as lutas dos trabalhadores e trabalhadoras rurais, proponho uma nova escola com uma educação do campo que fundamentalmente parta da realidade e interesse do modo de vida dos alunos/agricultores, organizada e articulada através de tema gerador, com sentido e significância com seu conhecimento da comunidade/propriedade familiar, que supere a dicotomia teoria e prática, traduzindo-se em constante e permanente aprendizagem, que se materialize em um saber prático, em conhecimento para a vida, tudo isso por meio de uma educação em tempo integral, com possibilidades de flexibilidade e alternativa com as atividades agrícolas de onde vive e sobrevive e, por fim, que esse novo conhecimento do diálogo da ciência e do senso comum faça parte e se pratique tanto dentro da instituição de ensino como no espaço de vida cotidiano do aluno/agricultor e vice-versa.

Por fim, ressalto, no final desta análise, um fato que provocou curiosidade, que poderá servir de continuação à compreensão da extensão do objeto de estudo: Investigar como essa nova racionalidade epistemológica de conhecimento da ciência pós-moderna, que se originou na CFRC, através do diálogo entre o conhecimento científico e do senso comum, se reflete na comunidade/propriedade familiar dos alunos/agricultores, uma vez que, foi percebido em conversa direta e nas entrevistas semiestruturada, certa resistência e conflito dos pais/agricultores de inicialmente aceitar outra forma de conhecimento agrícola, que supostamente difere da deles e, portanto, como ocorre “o diálogo de resistência e de conflito da nova racionalidade pós-moderna na comunidade/propriedade familiar?”.

5 REFERÊNCIAS

BARBOSA, Wilmar do Valle. Razão Complexa. In: **HUNHE**, Leda Miranda (Organizadora). **Razões**; Gerd Bornheim ... [et al]. Rio de Janeiro: Uapé, 1929. Direitos de Edição da Obra em Língua Portuguesa adquiridos pela UAPÉ Espaço Cultural Barra Ltda, 1994.

BRATH, Wilmar Luiz. **O homem pós-moderno, religião e ética**. Telecomunicação. Porto Alegre, V. 37, n.º 155, março. 2007. Disponível em: <revistaseletronicas.pucurs.br/orgs/index.php/teo/article/view/.../1308>. Acesso em: 29.mar.2017.

BARUFFI, Mônica Maria. **Políticas Educacionais**. Uniasselvi, 2017.

BORDA, O. F. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: **BRANDÃO**, Carlos Rodrigues (Org). **Pesquisa Participante**. 4ª edição. São Paulo. Brasiliense, 1984.

BORDIN, Luigi. Razões Pós-Moderna. In: **HÜNHE**, Leda Miranda (Organizadora). **Razões**; Gerd Bornheim ... [et al]. Rio de Janeiro: Uapé, 1929. Direitos de Edição da Obra em Língua Portuguesa adquiridos pela UAPÉ Espaço Cultural Barra Ltda, 1994.

BORNHEIM, Gerd. Presença da Razão. In: **HÜNHE**, Leda Miranda (Organizadora). **Razões**; Gerd Bornheim ... [et al]. Rio de Janeiro: Uapé, 1929. Direitos de Edição da Obra em Língua Portuguesa adquiridos pela UAPÉ Espaço Cultural Barra Ltda, 1994.

BOSCHILIA, Roseli. A Escola, o Ensino e o Rito: Cultura Escolar e Modernidade. In: **ALMEIDA**, Maria de Lourdes Pinto de (Organizadora). **Escola e Modernidade: Saberes, instituições e práticas**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: Traços de uma Identidade. In: **KOLLING**, Edgar Jorge et all (Org.). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. V. 04. (Coleção por uma Educação do Campo).

CARAÇA, João. Um Discurso sobre as Ciências passadas e presentes. In: **SANTOS**, Boaventura de Sousa e Orgs. **Conhecimento Prudente para uma Vida Decente**. São Paulo: Cortez, 2004.

CARMO, Eraldo Souza do. **Replicação dos Conhecimentos da Pedagogia da Alternância para o Desenvolvimento das Comunidades no Município de Cametá/PA**. (Monografia). Especialista em Desenvolvimento de Áreas Amazônicas do Núcleo de Altos Estudos Amazônicos da Universidade Federal do Pará, Belém, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª Edição e 41ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Edições 1987 e 2005.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Práxis*. 4ª Edição. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2004.

_____. ***Pedagogia da Terra*. 5ª Edição. São Paulo: Petrópolis, 2000 (série Brasil cidadão).**

GEERTZ, Clifford, 1926. *A interpretação das Culturas*. 1ª Edição, 13 reimpressão. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIDDENS, Anthony. *As consequências da Modernidade*. São Paulo: UNESP, 1991.

_____. ***Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.**

GIMONET, Jean Claude. *Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFas*- tradução de Thierry Burgh grave. Petrópolis, RJ: Vozes, Paris: AIMFR- Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural, 2007.

_____. ***Nascimento e Desenvolvimento de um movimento educativo: As Casas Familiares Rurais de Educação e de Reorientação. I Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância*. Salvador, 1999.**

HARVEY, David. *Condição Pós-Moderna*. Uma Pesquisa sobre as Origens da Mudança Cultural. Tradução: Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 11ª edição. São Paulo, 2002.

HENRIQUES, Ricardo et al. *Educação do Campo: Diferenças mudando paradigmas*. CADERNOS SECAD 2. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília – DF, 2007.

HÜNHE, Leda Miranda (Organizadora). *Razões*; Gerd Bornheim ... [et al]. Rio de Janeiro: Uapé, 1929. Direitos de Edição da Obra em Língua Portuguesa adquiridos pela UAPÉ Espaço Cultural Barra Ltda, 1994.

INEP/MEC. *Panorama de Educação do Campo*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

JAPIASSU, Hilton. *Introdução ao Pensamento Epistemológico*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

LDB n.º **9394/96-** **MEC.** Disponível em: www.jusbrasil.com.br/topicos/11691706/artigo-28-da-lei-n-9394-de-20-dezembro-de-1996. Acesso em: 04.abril.2017.

LOPES, A. R. C. Conhecimento escolar: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro. EDUERJ, 1999.

MALINOVSKI, Bronislaw. Argonautas do Pacífico Ocidental. São Paulo. Editora Abril Cultural, 1976 (1922).

NUNES, João Arriscado. Um Discurso sobre as Ciências 16 anos depois. In: **SANTOS, Boaventura de Sousa e Orgs. Conhecimento Prudente para uma Vida Decente.** São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, Marcos Antônio de. As Bases Filosóficas e Epistemológicas de alguns Projetos de Educação do Campo: do Pretendido Marxismo á aproximação ao Ecletismo Pós-Moderno (Tese Doutorado). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2008.

PEREIRA, Edir Augusto Dias. Amazônia Tocantina: O Território. In: **OLIVEIRA, José Pedro Garcia (Orgs). Educação, Ciência e Desenvolvimento da Amazônia Tocantina: Diálogos Científicos.** Cametá/PA: UFPA/Campus Universitário do Tocantins/Cametá, 2012.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. e Orgs. Escola e Universidade na Pós-Modernidade. Campinas, SP: Mercado de Letras, São Paulo: Fapesp, 2000.

POURTOIS, Jean-Pierre e DESMET, Huguette. A Educação Pós-Moderna. Tradução: Yvone Maria de Campos Teixeira da Silva. Edições Loyola. São Paulo, 1999.

PRAZERES, Maria Sueli Corrêa dos. Educação do Campo e Participação Social: Reflexões sobre a Experiência da Casa Familiar Rural de Cametá/PA. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Pará- Programa de Pós Graduação em Educação, Belém, 2008.

_____. **Educação do Campo: Discutindo conceitos e perspectivas.** In: **OLIVEIRA, José Pedro Garcia (Orgs). Educação, Ciência e Desenvolvimento da Amazônia Tocantina: Diálogos Científicos.** Cametá/PA: UFPA/Campus Universitário do Tocantins/Cametá, 2012.

QUEIROZ, João Batista Pereira de (Orgs). Pedagogia da Alternância: Construindo a educação do Campo. Goiânia: Ed. da UCG: Brasília, Ed. Universa, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências. Edições Afrontamento. 7ª edição. 1995.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. Edições Afrontamento. 1ª Edição. 1987.

_____. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. **Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade**. 9ª Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SARAIVA, Alessandra. **MARTINS**, Diogo. Revista Valor Econômico. 2012. Disponível em: www.valor.com.br/brasil/2919908/analfabetismo-na-zona-rural-e-o-caboclo-da-midia-nacional-segundo-ibge. Acesso em: 28. mar.2017.

SILVA, Everaldo da. **URBANESKI**, Vilmar. **Educação, Sociedade e Práxis Educativa**. Indaial: Uniasselvi, 2013.

SILVA, Paulo de Tássio Borges da. **ARAÚJO**, Maria Inêz Oliveira. **Diálogo sobre interculturalidade, conhecimento científico e conhecimentos tradicionais na educação indígena**. Universidade Federal de Sergipe. 2014. Disponível em: periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/4707/4492. Acesso em: 05.jun.2017.

SOUZA, Franquismar Marciel de et al. **Na Trilha do Anilzinho: Resistência e Multiplicação de Conhecimentos Agroecológicos na Região do Baixo Tocantins-PA**. Belém-PA, Alves Gráfica e Editora, 2008.

WAGNER, Peter. Sobre Guerras e Revoluções. In: **SANTOS**, Boaventura de Sousa e Orgs. **Conhecimento Prudente para uma Vida Decente**. São Paulo: Cortez, 2004.

WILLIS, Paulo. **Aprendendo a ser trabalhador**. Escola, Resistência e Reprodução Social. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Deise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

6 APÊNDICES

1 ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA AOS ALUNOS/AGRICULTORES.

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURA AOS ALUNOS/AGRICULTORES

- 1 Como soube da CFRC?
- 2 Por que a procurou a CFRC para estudar?
- 3 Como é a metodologia de ensino na CFRC?
- 4 Como é o método de ensino do curso ministrado pelo professor, técnico e instrutor na CFRC?
- 5 Como é o tema gerador?
- 6 O conhecimento que vocês trazem da casa é valorizado pela CFRC? Como se dá?
7. Como ocorre a relação do conhecimento do científico (técnico) da CFRC com o conhecimento do senso comum que já sabem de suas casas?
- 8 Que conhecimento você adquiriu da união do conhecimento da CFRC como o conhecimento que você já sabia da agricultura, de sua casa? Houve mudança, você cresceu em termo de conhecimentos?
- 9 Nas aulas teóricas e práticas há trocas de experiências tanto do professor/técnico/instrutor com os alunos?
- 10 Qual teu objetivo quando se inscreveu na CFRC?
- 11 Você repassa o conhecimento que aprendeu na CFRC em sua propriedade?
- 12 Qual a importância do conhecimento adquirido na CFRC na comunidade onde mora?
- 13 Na alternância como se dá as atividades pedagógicas na CFRC?
- 14 Se tivesse uma escola do campo, mantida pela administração pública, que utilizasse da mesma metodologia de ensino da CFR, que respeitasse o conhecimento do aluno/agricultor, daria certo?