

# NOVAS CARTOGRAFIAS SOCIAIS E DIÁLOGO ENTRE CIÊNCIAS

## NEW SOCIAL CARTOGRAPHIES AND INTER SCIENCES DIALOGUE

**Franklin Plessmann de Carvalho**

*franklinpcarvalho@ufrb.edu.br*

*Doutor em Antropologia pela UFBA*

*Docente da UFRB e pesquisador vinculado a rede de pesquisadores e movimentos sociais do Projeto Nova Cartografia Social*

### RESUMO

A experiência da construção de conhecimentos refletida neste artigo baseia-se nas relações de pesquisa e extensão com comunidades de fundo e fecho de pasto do interior da Bahia e que são orientadas através da interlocução com uma rede de pesquisadores e movimentos sociais vinculados ao Projeto Nova Cartografia Social. Aborda as implicações da minha trajetória profissional como agrônomo e antropólogo na qual os processos de territorialização são referências para a compreensão de modos de vida tradicionais. Abordo alguns obstáculos epistemológicos para compreender e descrever modos de vida que organizam uma nova cartografia social. Apresento a necessidade de uma revisão epistemológica atrelada a uma nova compreensão sobre o rigor científico que implica uma crítica a escolas de pensamento que ainda estão subordinadas a uma perspectiva de colonialidade. Essa nova cartografia social demanda novas formas de construção do conhecimento, estabelecendo uma relação interdisciplinar em um contexto de diálogo de conhecimentos, tradicionais e acadêmicos, fomentando outra perspectiva de escola.

**Palavras-Chave:** Processo de Territorialização. Conhecimento Tradicional. Unidades de Mobilização. Educação do Campo.

### ABSTRACT

The experience of knowledge building reflected in this article is based on the research and extension relationships with “fundos and fechos de pasto communities” hinterland of Bahia and that are oriented through the interlocution with a network of researchers and social movements linked to the New Social Cartography Project. It addresses the implications of my professional career as an agronomist and anthropologist in which the processes of territorialization are references for understanding traditional ways of life. I address some epistemological obstacles to understanding and describing ways of life that organize a new social cartography. I present the need for an epistemological review linked to a new understanding of the scientific rigor that implies in a critique of schools of thought that are still subordinated to a perspective of coloniality. This new social cartography demands new forms of knowledge construction, establishing an interdisciplinary relationship in a context of traditional and academic knowledge dialogue, developing another school perspective.

**Keywords:** Process of Territorialization. Traditional Knowledge. Mobilization Units. Field Education.

# INTRODUÇÃO

O desafio em compreender modos de vida tradicionais perpassa toda minha vida profissional. Formado no final de 1996 como agrônomo pela Universidade de São Paulo (USP), tive a oportunidade e o desafio de trabalhar com comunidades tradicionais em situações distintas. Num primeiro momento, trabalhei como técnico de Organizações Não Governamentais (ONGs) e pela Comissão Pastoral da Terra (CPT)<sup>1</sup>. Foram sete anos de intenso contato com comunidades tradicionais do sertão da Bahia e no Amazonas (mais especificamente no médio e baixo rio Negro).

As experiências de trabalho no sertão nordestino e na Amazônia foram marcadas pela emergência e o fortalecimento de identidades sociais que passaram a representar modos de vida tradicionais. (ALMEIDA, 2008, p. 80-117) Esses modos de vida propiciaram a construção de uma nova cartografia social que não correspondia às formas usuais de interpretação vinculadas a toda uma tradição teórica ligada ao campesinato rural. Modos de vida que obtiveram maior visibilidade ao se encontrarem ameaçados por interesses empresariais<sup>2</sup> que almejam as terras tradicionalmente ocupadas e os recursos naturais nelas existentes. Essas comunidades tradicionais, ao mesmo tempo em que resistem à grilagem de suas terras e são impactados por transformações advindas da implantação de megaprojetos, buscam fortalecer seus modos de vida.

Visando compreender melhor esses modos de vida e suas transformações, identificando suas formas de organização e resistência, vou buscar nas ciências sociais, na antropologia, aportes teóricos e ferramentas metodológicas. Em 2005 entro no curso de mestrado de ciências sociais e em 2010 no doutorado em antropologia, ambos na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Este retorno à universidade foi orientado pela participação ativa em dois grupos de pesquisa. O primeiro é o Programa de Pesquisa sobre os Povos Indígenas do Nordeste Brasileiro (PINEB). O segundo grupo é a rede de pesquisadores e movimentos sociais vinculados ao Projeto Nova Cartografia Social<sup>3</sup>. Estes dois grupos me propiciaram uma interlocução com pesquisadores e movimentos sociais de todo o Brasil, refletindo, com bastante acuidade, situações empiricamente verificáveis envolvendo povos indígenas de diferentes etnias, comunidades quilombolas, comunidades de fundo de pasto, comunidades de quebradeiras de coco babaçu, artesãs de arumã, piaçabeiros, povos dos faxinais, comunidades de pescadores e marisqueiras.

Dentre estas situações destaco a das comunidades de fundos de pasto, na qual pude acompanhar diretamente o cotidiano de algumas famílias. (CARVALHO, 2008, 2014). Esse acompanhamento propiciou observar suas formas organizativas, seus sistemas produtivos e suas formas de resistência, caracterizadas pelas relações sociais que estabelecem e pela formação de unidades de mobilização<sup>4</sup>. Pude assim descrever os processos de territorialização na qual estão inseridas. Ao observar os processos de territorialização consegui compreender as condições de possibilidade na qual cada família organiza o uso das terras, num arranjo entre as terras de posse familiar com as de uso comum. Esse arranjo acaba por formar territorialidades específicas de cada família, caracterizando a formação de agroecossistemas próprios. (ALMEIDA, 2008, p. 25-32), (ALMEIDA, 2013, p. 157-173), (CARVALHO, 2014, p. 13-94).

Em maio de 2014 passo a lecionar no curso de licenciatura em Educação do Campo, com concentração em ciências agrárias, na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Venho refletindo mais detidamente as implicações da minha trajetória profissional para o ensino formal e não formal de agroecologia.<sup>5</sup> Na universidade sou responsável em ministrar os componentes curriculares “Bases Epistemológica da Agroecologia”, “Agroecologia”

e “Transição Agroecológica”. Simultaneamente, sou chamado a fazer cursos para movimentos sociais e técnicos que estão atuando em comunidades tradicionais. Destaco temas que tenho trabalhado como demanda das organizações dos movimentos sociais: assistência técnica e extensão rural, diálogo de saberes entre gerações, teorias sobre identidade, resistência camponesa.

Tanto no ambiente formal de ensino, como nas atividades não formais, percebo que as ações de extensão e pesquisa direcionam o ensino de agroecologia que pratico. A atualização de conhecimentos como princípio pedagógico está relacionada em estimular uma postura dialética nos estudantes. Essa dialética entendida no exercício de colocar os referenciais teóricos em confronto com realidades concretas e as realidades sendo interpretadas por referenciais teóricos renovados pela própria experiência. (BACHELARD, 2000, p. 11-22) Esta renovação de conhecimentos é baseada tanto por uma interdisciplinaridade, na qual às ciências sociais permitem novas questões para as ciências agrárias, quanto por um diálogo entre conhecimentos acadêmicos e tradicionais. Esse diálogo como base de novas descrições das realidades empíricas observadas, possibilitando ser visualizada a construção de uma nova cartografia social e seus impactos na concepção e organização do mundo.

## A ARTICULAÇÃO ENTRE CIÊNCIAS<sup>6</sup>

Durante mais de vinte anos de vida profissional trabalhei com crianças, jovens e adultos, especialmente em ambientes não formais de ensino. Neste mesmo tempo a ciência agroecologia passou por alterações significativas. Inicialmente voltada quase que exclusivamente para o repasse de práticas agrícolas mais sustentáveis, foi incluindo uma perspectiva ecológica mais profunda, a identificação de agroecossistemas, incorporou uma diversidade de perspectivas sociológicas, se atentou para a organização social e o estudo de comunidades camponesas, se preocupou com a formação de mercados solidários, para finalmente objetivar a compreensão de modos de vida tradicionais. Conhecer modos de vida como base para a compreensão de racionalidades distintas, que organizam sistemas produtivos em um conjunto de relações sócio culturais próprias, marcadas por perspectivas específicas de relação com a natureza e uso dos recursos naturais. (BOURDIEU, 1999, p. 693-713). Esta relação com a natureza sendo concebida dentro de uma perspectiva simbólica mais ampla de compreensão do mundo, no sentido que cada grupo social formula para sua própria existência e vida em geral. (SCHMITT, 2009, p. 189-195). O conhecimento tradicional valorizado como referência da construção destas perspectivas simbólicas, na qual a agência dos sujeitos é reforçada.

Em minha trajetória profissional pude acompanhar o fortalecimento da agroecologia como ciência de caráter interdisciplinar embasada por uma diversidade de experiências e metodologias. A valorização e incorporação de conhecimentos tradicionais à agroecologia têm permitido uma constante revisão epistemológica dos seus pressupostos científicos e uma mudança na orientação do seu próprio ensino. Essa nova postura não desmerece a importância das práticas agrícolas sustentáveis, pois sem elas não se materializa uma relação mais equilibrada entre produção e sustentabilidade ambiental. Porém estas práticas são concebidas dentro de agroecossistemas próprios, construídos dentro de modos de vida específicos. O desafio que se coloca para o ensino de agroecologia é, portanto, um tanto complexo, pois não se restringe a repassar tecnologias de forma generalizada. (p. 171-195). Tendo como referência a antropologia, incorporo na construção do conhecimento agroecológico a compreensão dos processos de territorialização que marcam modos de vida, identificando assim territorialidades específicas. (ALMEIDA, 2008, p. 118-126). Ao identificar

cada territorialidade consigo perceber como os agentes sociais organizam os agroecossistemas e definem o uso de tecnologias.

Através da minha atuação profissional pude constatar que a formação disciplinar e segmentada ainda está presente nos diversos cursos de nossas universidades. Até cursos como as licenciaturas interculturais indígenas ou as licenciaturas em educação do campo são marcados por esta segmentação. Mesmo nos espaços sociais que vivenciei de educação não formal, mais diversificados e inspirados pela educação popular, observei dificuldades na efetivação da interdisciplinaridade e na relação com os conhecimentos tradicionais.

Quebrar com a segmentação disciplinar e estabelecer um verdadeiro diálogo com os saberes tradicionais já é um desafio e tanto. Este desafio se torna mais complexo num contexto de intensa transformação, tanto dos pressupostos científicos como dos modos de vida tradicionais.

De um lado, as bases epistemológicas das ciências se abrem a novas concepções de objetividade e rigor científico. (BACHELARD, 2000, p. 121-123). Conceitos são questionados e reformulados a luz de novas abordagens inspiradas por relações de pesquisa engajadas na transformação das desigualdades sociais e na preocupação com formas de viver mais sustentáveis ambientalmente. (BOURDIEU, 2001, p. 36-45). Esse engajamento abre espaço para novas possibilidades de descrição de realidades concretas, muitas delas em situações de conflito. A quebra da segmentação disciplinar também provoca a revisão de conceitos e inspira novas formulações teóricas. Fugir do lugar comum e romper com a uniformidade das “escolas de pensamento” exige dos pesquisadores uma reflexividade constante sobre seu procedimento de pesquisa e a construção do próprio conhecimento. (2006, p. 49-51) A complexidade é tamanha ao perceber que os modos de vida tradicionais são dinâmicos, estão sempre sendo atualizados em sintonia às mudanças dos contextos em que estão inseridos. Como já apontei na introdução, destaco os impactos decorrentes do avanço dos interesses vinculados à economia capitalista que busca os recursos naturais localizados nas terras tradicionalmente ocupadas por uma diversidade de povos e comunidades.

Simultaneamente, os processos de resistência destes povos engendram novas formas organizativas e estratégias de articulação. A tradição é concebida como forma de se contrapor ao modelo capitalista de desenvolvimento. A tradição é afirmada como um modo de existir contemporâneo. (ALMEIDA, 2008, p. 19-20).

Por fim, uma nova geração de agentes sociais indígenas, quilombolas, de fundos de pasto, pescadores, ribeirinhos, quebradeiras de coco babaçu, assentados, agricultores familiares estão adentrando nas universidades. Estão provocando mudanças, trazendo novos objetos de pesquisa e novas relações de engajamento. Depois de formados estão sendo contratados pelo Estado, ONGs<sup>7</sup> e estão prestando serviços às suas próprias comunidades. Alguns estão se tornando pesquisadores. Outros retornando para suas localidades e fortalecendo suas organizações. Estão transformando tanto a universidade, as instituições de mediação e suas próprias localidades de origem.<sup>8</sup>

Assim, percebo que o ensino de agroecologia deve estar sintonizado com estes desafios, rompendo com as pré-noções e a naturalização dos conceitos, ao mesmo tempo em que deve estar atento às transformações nos modos de vida e conhecimentos tradicionais. Minha trajetória profissional, e mais especificamente minha participação na rede de pesquisadores e movimentos sociais do Projeto Nova Cartografia Social, tem me permitido uma reflexão e reelaboração de conceitos, como os de campesinato, comunidade, território, uso comum.

Também tem propiciado elaborar uma crítica de ferramentas metodológicas, como as denominadas de “participativas”, utilizadas tanto por pesquisadores vinculados à “pesquisa-ação”, quanto pelas atividades militantes inspiradas na educação popular. A reelaboração de conceitos e a crítica metodológica impactam sobre minha maneira de ensinar agroecologia.

A relação de pesquisa estabelecida especificamente com a Articulação Estadual de Comunidades de Fundo de Pasto e Fecho de Pasto, propiciou um engajamento que possibilitou a compreensão dos processos de transformação deste modo de vida tradicional. Tendo como referência os últimos 40 anos, as estratégias de resistência estabeleceram novas formas organizativas para combater a grilagem das terras e os impactos da ação do Estado. Foram criadas as “centrais e uniões de associações” numa dimensão mais localizada. Estabeleceu-se uma articulação entre as formas organizativas locais, que permitiu visibilidade a novos arranjos organizativos, e uma interação com outros movimentos sociais. Os agentes sociais de fundo e fechos de pasto foram conhecidos pelo governo e a sociedade, estabelecendo uma interlocução autônoma e direta. As instituições de apoio e mediação são acionadas em certas ocasiões, apenas quando os agentes sociais a percebem como necessárias, como a Comissão Pastoral da Terra (CPT), a Associação de Advogados de Trabalhadores Rurais (AATR), outras ONGs ou mesmo grupos de pesquisa da universidade. (CARVALHO, 2014, p. 135-177).

Também nestes últimos 40 anos, ao acompanhar comunidades de fundo de pasto de Oliveira dos Brejinhos, identifiquei que o tamanho das famílias foi reduzido de uma média de dez pessoas, para quatro ou cinco em cada família<sup>9</sup>. O sistema produtivo foi direcionado para a criação de animais, principalmente caprinos e ovinos. Novas técnicas de produção foram introduzidas, a maioria sintonizada com os princípios da convivência com o semiárido. As feiras locais foram invadidas por produtos vindos da agricultura comercial. O óleo vegetal substituiu a banha de porco no cotidiano das famílias. Produtos oriundos de quintais, hortas e da criação de galinhas são valorizados e estimulados. A monetarização da economia vira uma realidade, seja pelos benefícios sociais, como a aposentadoria rural ou a bolsa família, como pelos programas de crédito agrícola, tais como o PRONAF, ou de segurança alimentar como Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) ou o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Essa monetarização veio a fortalecer o valor de troca dos produtos, que antes eram mais vinculados ao seu valor de uso. Também se diversificaram as atividades econômicas não agrícolas, propiciando deslocamentos na forma de perceber o uso da terra. Essas mudanças acarretaram a redução das áreas destinadas à produção de alimentos, que foram substituídas pela produção voltada à criação animal. (CARVALHO, 2016, p. 47-73).

Todas estas mudanças acarretaram em um novo arranjo na utilização das terras, na combinação entre as áreas em posse das famílias e o uso comum. A atualização no uso comum e as novas necessidades para reprodução social das famílias implicam em novos arranjos na organização dos agroecossistemas. A importância da roça, como um espaço de reprodução social, está em transição. (p. 51)

O ensino de agroecologia que exercito é orientado pela percepção destas transformações. Transformações tanto no que concerne aos modos de vida e aos conhecimentos tradicionais a eles vinculados, como na possibilidade epistemológica para uma ciência que reformula seus padrões de rigor e engajamento. É na relação de pesquisa, entranhada nas relações de extensão, que se selecionam as estratégias e os materiais de ensino. Desta forma, dois movimentos são simultâneos. A desconstrução das pré-noções, do senso comum<sup>10</sup>, possibilitando uma crítica da organização do mundo colonial e suas atualizações que visam perpetuar a dominação. (FANON, 2005, p. 244). Essa desconstrução

vem acompanhada do exercício de descrição de realidades localizadas. Descrição que está baseada na reformulação de conceitos, num engajamento específico com as lutas sociais, num diálogo profundo com os conhecimentos tradicionais. O ensino de agroecologia decorrente de uma reorientação na forma de compreensão das relações sociais no mundo e nas possibilidades de sua transformação.

## RENOVANDO ESCOLAS DE PENSAMENTO

O desafio o qual me proponho a enfrentar, nos diferentes espaços de educação na qual me encontro envolvido, se associa à concepção de transição agroecológica como “construção social”.<sup>11</sup> (SCHMITT, 2009, p. 173-198). Sou inspirado nas mudanças de concepção teórica e metodológica que ocorreram no campo científico, especialmente a partir dos anos 70 do século XX, e por tabela na construção do campo científico referido a agroecologia, que se referem à algumas situações de contraposição, teóricas e metodológicas, às concepções que embasaram o processo de industrialização da agricultura. Novas perspectivas vão construindo o campo agroecológico<sup>12</sup>, sintonizados na busca de “formas mais sustentáveis de agricultura”. O pensamento no campo agroecológico vai se formando, num ambiente interdisciplinar, na qual as ciências humanas são incorporadas às ciências da natureza.

Pode-se visualizar um processo de mudança na forma de perceber a denominada “transição agroecológica”. Em um primeiro momento a transição era percebida como a simples substituição de insumos agrícolas, de industrializados para orgânicos. Essa perspectiva vai incorporando outros elementos, passando pela adoção de princípios ecológicos e o manejo de agroecossistemas. Passa-se de uma visão meramente técnica para a compreensão de contextos sociais e ambientais, variados e específicos, que possibilitam diferentes formas de pensar as relações ecológicas e a organização dos agroecossistemas. Somos provocados para realizar uma outra possibilidade de construção dos conhecimentos agroecológicos, mais complexa e que estaria ligada à necessidade de compreender modos de vida reais, contemporâneos, identificando como estes modos de vida organizam agroecossistemas, como os agentes sociais percebem e estabelecem relação com a “natureza”, como os processos de territorialização desencadeiam territorialidades específicas. O conhecimento tradicional e a agência dos sujeitos detentores deste conhecimento são cada vez mais valorizados, fato que é reforçado com o aperfeiçoamento das instâncias de organização dos movimentos sociais. (SCHMITT, 2009, p. 89-95).

Para isso indico que deve haver uma ruptura que diz respeito a uma forma de racionalizar o mundo, uma forma específica de objetivar e quantificar, de estabelecer rigor e exatidão, que se restringem a uma função prática e elide o sujeito da ação. Essa forma de racionalizar é acompanhada pela repetição mimética de modelos, assimilados como manuais de procedimentos metodológicos, comumente associados a uma pretensa neutralidade do pesquisador. Esses modelos retiram do pesquisador a responsabilidade da necessária adequação dos métodos ao contexto específico de cada situação de pesquisa, reificando teorias que subordinam as investigações.

Para romper com esta forma de pensar o mundo há necessidade de elaborar uma crítica à pretensa neutralidade do pesquisador. Expor trajetórias, relações de pesquisa e o posicionamento social do pesquisador é uma forma de compreender as escolhas metodológicas, as afiliações teóricas, as contradições e desafios enfrentados no processo de investigação.



A crítica ao pensamento cartesiano é um outro passo nesta ruptura que estou sinalizando. Sinteticamente, precisamos compreender as relações estabelecidas pelos agentes sociais, levando em conta a posição social que ocupam e o movimento com que as relações são estabelecidas. Perceber as racionalidades em jogo vai além de aprofundar os conhecimentos disciplinares relacionados a um modo de vida. Os conhecimentos segmentados ou restritos ao campo científico, mesmo que articulados de forma interdisciplinar, são insuficientes para dar conta das conexões realizadas nas lógicas em jogo. Também devemos compreender que os sentimentos, as emoções, constituem a racionalidade de um grupo social. Devemos realizar a críticas aos esquemas dominantes de pensamento, ao senso comum, a naturalização dos conceitos científicos e a padronização metodológica.<sup>13</sup> (BACHELARD, 2000, p. 121-151).

Partindo do pressuposto que conhecimento científico não é erudição, mas sim o campo da razão, entendida como domínio do racional e produto de um processo de simplificação do real, o rigor científico deveria ser vinculado à necessidade da reflexão sobre o próprio método de pesquisa. Os métodos que estabelecem uma explicação bem definida do mundo, que não complicam a experiência e separam a matéria do movimento estariam obsoletos, incapazes de compreender as relações dinâmicas do mundo social. O “novo espírito científico”, que alimenta o pensamento científico contemporâneo, parte de relações de incerteza e se contrapõe à análise absoluta, na qual matéria e movimento podem ser percebidos conjuntamente e em constante transformação. A construção da “verdade” deve passar pela demonstração e a evidência, pela explicitação do método, pela resignificação de conceitos e assim, a reelaboração dos parâmetros de rigor científico. Rigor não é rigidez. (IB)

A escolha de teorias para embasar a descrição de contextos empíricos contemporâneos passa por um exercício de reflexividade. A crítica dos pressupostos do pensamento científico dominante devem passar por uma arqueologia do saber que permite relacionar as palavras com as coisas, isto é, perceber como foram sendo significados os fatos do mundo. (FOUCAULT, 2002). As novas possibilidades de rigor devem ser construídas numa constante vigilância epistêmica, numa ação de reflexividade reflexa (refletir a maneira como se faz a reflexão) e na construção de novas formas de engajamento com os agentes sociais. (BOURDIEU, 1999, 2006, 2007, 2001).

Para compreender os modos de vida que resistem ao avanço dos interesses que almejam usurpar as terras tradicionalmente ocupadas, devemos ser críticos não só com relação às matrizes de pensamento cartesiano que embasam boa parte da reprodução do conhecimento nas escolas e universidades. Também não basta uma simples oposição entre concepções que legitimam o agronegócio e uma suposta unicidade na descrição da “agricultura campesina”. Muito menos criar novas roupagens para o “pensamento selvagem”. Há a necessidade de realizar uma leitura crítica de esquemas interpretativos que são costumeiramente utilizados até mesmo por autores que afirmam a necessidade da descolonização do pensamento. Por compartilhar um certo senso comum erudito, acabam por naturalizar conceitos e assim camuflar disputas pelos significados, disputas marcadas por antagonismos sociais. O intelectual colonizado, que se quer afirmar perante o colonizador, corre o risco de cair na armadilha de trabalhar com pré-noções coloniais, mesmo que em sua elaboração teórica se faça presente o esforço para reverter a subordinação na qual está inserido. (FANON, 2005, p. 239-283).

Reforço então o cuidado com os esquemas interpretativos que são baseados em auto evidências, que dispensam argumentos e explicações mais detidas. Também a atenção à “procura apressada de generalizações”, que buscam explicar qualquer situação. A ideologia oficial de “progresso” foi combi-

nada com o que se denomina de “racionalidade econômica”, sendo produzida e propagada ao longo do tempo, desde o período colonial, tornando-se uma sociologia espontânea de explicação de mundo. (ALMEIDA, 2008b, p. 15-126)<sup>14</sup>.

Os modelos considerados “objetivos” e “racionais” possuiriam inspiração naturalista, amarrados em conceitos biológicos que permeariam argumentos demográficos e até categorias censitárias ainda hoje adotadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), como os critérios de tipos humanos a partir da cor da pele. Presente até hoje nas formulações que embasam grandes projetos, esta ideologia de progresso justifica a usurpação das terras tradicionalmente ocupadas e a desestruturação de modos de vida. Povos e comunidades tradicionais são vistos como formas rudimentares, primitivas ou ainda como “economias naturais”, sendo interpretados como uma mera continuação da natureza, na qual fenômenos sociológicos e culturais aparecem submetidos a processos biológicos e a leis naturais. (ALMEIDA, 2008b, p. 24-30).

Não é simples romper com esta abordagem “bio-organicista”, pois se tornou um procedimento de pensar enraizado na nossa própria formação. Assim, uma crítica mais geral de concepções desenvolvimentistas pode permanecer utilizando esquemas de interpretação de mundo que foram construindo modalidades de oposição entre “civilização” e “vida selvagem”, entre “progresso” e “atraso”, entre “modernidade” e “primitivismo”, entre “racional” e “emocional”, entre “sedentarização” e “nomadismo”, entre “harmonia” e “desequilíbrio”, entre “terra” e “território”. Esses esquemas são reproduzidos quase que automaticamente, onde um conjunto de oposições acaba por marcar uma série de interpretações da vida social que se explicariam pela “geografia”, pela “topografia”, pela “botânica”, pela “zoologia”, pela “geologia”, ou pela “biologia”. (ALMEIDA, 2008b, p. 31-32). Uma assimilação acrítica das explicações formuladas por estas disciplinas científicas pode levar à reprodução de interpretações que dificultam a percepção de diversas racionalidades presentes em distintos modos de vida.

O senso-comum erudito generaliza interpretações e é um obstáculo ao conhecimento específico de processos reais e de realidades localizadas. Dificulta perceber o saber dos agentes sociais, como constroem o conhecimento tradicional, como organizam seus agroecossistemas. Faz-se então necessária uma análise crítica das interpretações que parecem dominar o discurso intelectual. Por exemplo, no discurso ambientalista é comum se objetivar a questão ambiental sem sujeito, na qual se prioriza a descrição de ecossistemas e pretende uma forma de classificação ou “zoneamento” exclusivamente por biomas. Termos como “indivíduos”, “coletividade” e “população” são privilegiados, e a noção de “comunidade” é resultante de relações simbióticas. Estas expressões derivam da compreensão de sujeitos “biologizados”. Esta forma de compreensão do mundo deu suporte a uma ecologia humana na qual a agência dos sujeitos estaria condicionada aos fatores biológicos. (ALMEIDA, 2008b, p. 64).

Outro exemplo pode ser visualizado nas interpretações que dominam diferentes formações discursivas que dão relevância a fatores naturais – bacias hidrográficas, tipos de solo, topografia. As perspectivas de “isolamento” e “influência do meio” buscam explicar as relações que se estabelecem entre seres humanos, que seriam reflexo das relações espaciais e bióticas. A ecologia humana novamente aparece explicando o aparecimento de “comunidades”, mas acentuando a competição entre indivíduos, grupos, raças e instituições. (ALMEIDA, 2008b, p. 65). Em certa medida, a concepção teórica que deu embasamento para pensar a convivência com o semiárido, e que marca o ensino de agroecologia no sertão nordestino, foi marcada pela noção na qual o meio determinaria a organização social.



Por fim, a oposição entre “natureza” e “cultura” se estabelece para explicar as distinções entre “tradicional” e “moderno”, “agricultura” e “indústria”, “extrativismo” de base familiar e “plantation”. A “racionalização” é apresentada como uma substituição de processos “tradicionais” por processos obtidos através de uma análise técnica, “racional” e “adequada” para atingir um determinado fim. (ALMEIDA, 2008b, p. 65).

A ruptura a estes pressupostos nos permite compreender distintas formas de racionalização, na qual se percebe o conhecimento sendo construído através de referenciais distintos. A diretriz básica da agroecologia, “aprender com a natureza, observando as inter-relações da diversidade dos seres vivos nos diversos ecossistemas”, deve levar em conta que esse aprender e essa observação não se separam do sujeito que faz a observação e aprende com ela. Não existiria um “imitar a natureza”, como se natureza fosse algo absoluto e possível de um conhecimento intrínseco, um “saber natural” a ser descoberto. Ao contrário, devemos compreender as distintas formas de se observar a natureza, compreendendo inclusive qual o significado de “natureza” para diferentes grupos sociais. Devemos compreender que elementos são levados em conta nesta observação, quais os critérios selecionados para a construção do conhecimento. (BOURDIEU, 1999, p. 693-713).

Com isso, a ciência como um todo, e no caso deste artigo o campo do estudo em agroecologia, se abrem cada vez mais radicalmente à compreensão de uma diversidade de modos de vida. Um campo aberto a novas formas de descrição baseadas num conhecimento mais detido de realidades localizadas, impondo uma nova forma de perceber o rigor científico, na qual se visualizam perspectivas distintas que se colocam em confronto com o pensamento colonial. Povos e comunidades tradicionais, suas unidades de mobilização e seus processos de territorialização como referências para compreensão de territorialidades específicas, que organizam agroecossistemas. Reforço que esses processos estão ocorrendo num contexto no qual os agentes sociais articulam cada vez mais os conhecimentos tradicionais com conhecimentos acadêmicos (ALMEIDA, 2013, p. 157-173; 2008, p. 118-126). Um campo em grande transformação, aberto a novas descrições, marcado por uma nova cartografia social que embasa etnografias vinculadas a novas formas de pensar e perceber as relações e a organização do mundo. Estaríamos então em uma “guerra de mapas”, uma disputa pela interpretação de realidades empiricamente verificáveis, uma disputa pelo ordenamento do mundo, que perpassa diferentes escolas de pensamento, independentemente de sua vinculação ideológica mais aparente.

## UM NOVO PENSAMENTO DE ESCOLA

A reflexão mais detida sobre como os conhecimentos estão sendo construídos e amplamente comunicados a um público mais amplo passa a ser uma de minhas preocupações. O desafio seria compreender como os sistemas de ensino e sistemas de pensamento se conjugam e marcam possibilidades para a construção de conhecimentos acadêmicos e tradicionais de forma articulada. Como a cultura escolar poderia dialogar com diferentes modos de vida, propiciando um corpo comum de categorias de pensamento que orientariam uma comunicação entre saberes? (BOURDIEU, 2007, p. 202-205). Saberes esses direcionados a uma reversão das desigualdades sociais, baseados em uma postura descolonizadora e de desconstrução epistemológica das formas de legitimação da dominação. Uma escola que estabelecesse pontos de inter-relacionamento entre distintas concepções de mundo, abrindo possibilidade para novas descrições de realidades concretas.

Nos anos de 2005 a 2015, ocorreu uma ampliação do ensino superior no Brasil, na qual a UFRB faz parte como uma das novas instituições federais criadas. O sistema de cotas e cursos como o de licenciatura em educação do campo tem permitido o acesso mais amplo de comunidades tradicionais na universidade.

Mesmo sabendo que a grande maioria dos jovens está fora do ensino superior, a chegada de novos estudantes à universidade tem intensificado reflexões sobre como a escola prepara os estudantes do ensino fundamental e médio para a vida acadêmica. Para atender os princípios do novo espírito científico, que desde a terceira década do século XX é proclamado<sup>15</sup>, esta escola deveria estar preparada para a interdisciplinaridade e para fomentar um diálogo de saberes.

A experiência vivenciada por mim e meus colegas mais próximos indica que nem a universidade e nem as escolas básicas, de forma mais ampla, estão abertas a uma revisão de seus métodos educativos, suas formas de avaliação, uma reformulação de prioridades de ensino. Ao mesmo tempo tem sido recorrente profissionais que estão empenhados na renovação da escola. Assim nos encontramos num grande impasse. Por um lado uma estrutura atrelada em concepções e metodologias que não estimulam uma construção de conhecimentos com referenciais mais amplos. Por outro, uma demanda por novas concepções de ensino e aprendizagem que incorporem epistemologias diversificadas que acolham novas questões de pesquisa.<sup>16</sup>

Sei que este tema não é novo, e compreende uma diversidade de autores de escolas de pensamento bem distintas. Apenas como referência cito algumas das pedagogias que embasam o curso de licenciatura em educação do campo no qual estou vinculado. As pedagogias da alternância (GIMONET, 2006, 2007), da autonomia (FREIRE, 1997), socialista (CAPRILES, 1989), do trabalho (ROSSI, 1981), carregam, cada uma, um potencial de emancipação na construção do conhecimento coletivo. A articulação destas pedagogias provocaria uma revolução na forma como conhecemos a escola hoje. Além de outras mudanças, o papel do professor se deslocaria de meramente repassar conteúdos programáticos, para articular saberes sintonizados com a diversidade sócio cultural do contexto de vida dos estudantes. Um ensino que teria como objetivo não vincular todos sob uma mesma lógica de pensar o mundo, mas relacionar distintas racionalidades com conhecimentos acadêmicos e tradicionais previamente constituídos, ao mesmo tempo em que impulsionasse a construção de novos conhecimentos. Conhecimentos estes que, ao fazer referências a modos de vida referidos a contextos sociais específicos, afirmassem um novo ordenamento de mundo estimulando argumentos para seu efetivo reconhecimento. Para isso o professor deixa de ser o detentor e repassador de conhecimentos, para ter habilidades em partilhar e relacionar diferentes formas de conhecimentos, na qual o processo de ensinar se torna um processo de aprendizagem coletiva. O professor seria, antes de tudo, um articulador aprendiz.

Porém, aparentemente, nem professores e nem os estudantes estão de fato, preparados em empreender esforços para construção desta nova escola. O que estaria em jogo seria construir uma nova escola por pessoas que foram e estão sendo formadas pela velha escola. Como subverter a hierarquia já estabelecida das disciplinas acadêmicas que orientam tanto as produções intelectuais como os preceitos retóricos inspirados nos mesmos valores? O novo momento histórico já estaria articulando uma nova hierarquia de questões dignas de interesse social para impulsionar a construção de novas ambições intelectuais, mais vivas e em direção a objetos de estudos privilegiados pelas comunidades tradicionais? (BOURDIEU, 2007, p. 227).

O desafio estaria em transformar um sistema de ensino que tem como função básica a partilha de um sistema homogêneo de percepção (p.206) para um sistema plural de percepções, o que conduziria a outras possibilidades de construção de espíritos literários ou científicos. Além de se contrapor ao senso comum, seja ele coloquial ou erudito, esta nova forma de perceber o papel da escola encontraria resistência nas formas usuais de organizar a atual rotina escolar (p. 214), que se mostra inadequada às pedagogias mais libertárias e provocadoras de um pensar mais amplo, como as pedagogias aqui já citadas.

A afirmação de uma nova cartografia social provoca uma “guerra de mapas”, a disputa pela interpretação das realidades empiricamente verificáveis, a disputa por um novo ordenamento do mundo. Também nos provoca a engendrar uma reconstrução do pensamento de escola, que passa pela reorganização das rotinas escolares, aqui representadas tanto pela hierarquização de conteúdos, seleção de métodos de ensino e de avaliação, mas principalmente na forma de articular e construir conhecimentos, buscando que esta construção faça sentido para quem está envolvido no processo de aprendizagem e compreensão da realidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizo reforçando que a experiência no ensino de agroecologia por mim vivenciada e aqui refletida é decorrente de uma trajetória de engajamento, propiciada pelo estabelecimento de relações de pesquisa e extensão, marcadas fortemente pela antropologia. Essas relações foram orientadas pela interlocução que estabeleci com a rede de pesquisadores e movimentos sociais do Projeto Nova Cartografia Social. Esta interlocução propiciou visualizar diversas realidades localizadas em contextos complexos e identificar unidades de mobilização que conformam novas formas de organização social. Através de encontros e materiais produzidos por pesquisadores e agentes sociais, pude perceber a construção e atualização de conhecimentos tradicionais de diferentes grupos.<sup>17</sup> Acompanhando de perto o contexto das comunidades de fundo e fecho de pasto da Bahia, fui compreendendo a construção de conhecimentos que orientam, por sua vez, o arranjo de agroecossistemas e selecionam as práticas agrícolas através de relações específicas de sustentabilidade. Minha trajetória profissional é de um agrônomo que passa a articular os conhecimentos e metodologias das ciências sociais, da antropologia. As realidades vivenciadas indicaram a necessidade de novas ferramentas teóricas e metodológicas para dar conta de sua compreensão. Ferramentas estas que marcam a limitação do pensamento cartesiano e rompem com as pré-noções, com um positivismo que tem a presunção de cientificidade, marcado pela rigidez de normas e procedimentos. Ferramentas que rompem com as interpretações baseadas em um discurso de progresso, em uma racionalidade subordinada a interesses específicos, como os do agronegócio, da indústria e da mineração. Ferramentas que modificam a perspectiva de rigor científico, que passa pela descrição e reflexão do processo de construção do conhecimento. O ensino de agroecologia torna-se então dinâmico, atrelado aos conhecimentos tradicionais e em diálogo constante com os agentes sociais. Agentes estes que passam a ingressar na academia, reformulando a ciência, a mediação e os próprios conhecimentos tradicionais.

Retomando então a minha trajetória profissional, percebo que a interdisciplinaridade que busco realizar é marcada pela relação das ciências agrárias com as ciências sociais, especificamente a antropologia, orientada pelo esforço de compreensão de realidades empiricamente observáveis. A busca por compreender processos de territorialização propiciou uma aproximação e valorização de conhecimentos tradicionais. Enxergo o campo da agroecologia cada vez mais

aberto a este diálogo de saberes e a rede de pesquisadores e movimentos sociais do Projeto Nova Cartografia Social como inspiração para engendrar uma nova rotina de organização cotidiana de aprendizados, propiciando tanto a crítica e reformulação de escolas de pensamento, como a busca por uma nova organização da escola, de uma nova postura acadêmica. Um reencontro de ciências, numa nova interação, inspirando novos conhecimentos.

## NOTAS

<sup>1</sup> Nos anos de 1996 e 1997 trabalhei no Instituto Ecoal para a Cidadania, atuando na Zona Leste de São Paulo, mais precisamente no bairro de São Mateus. De 1997 a 2000 atuei no Centro de Assessoria do Assuruá, que na época se localizava no município de Gentio do Ouro, Bahia. Em 2001 atuei na Fundação Vitória Amazônica, trabalhando nos municípios de Novo Airão e Barcelos, no Amazonas. De 2002 a 2005 atuei pela Comissão Pastoral da Terra, assessorando equipes localizadas em sete dioceses do interior da Bahia.

<sup>2</sup> Refiro-me especificamente aos interesses relacionados à expansão de empresas do ramo da mineração, do agronegócio e turismo.

<sup>3</sup> Para uma melhor compreensão desta rede de pesquisadores e movimentos sociais indico a leitura do catálogo “Povos e Comunidades Tradicionais: nova cartografia social”. (ALMEIDA; FARIAS JÚNIOR, 2013).

<sup>4</sup> Nas comunidades de fundo de pasto que acompanhei em de Oliveira dos Brejinhos e Casa Nova e no fecho de pasto Brejo Verde do município de Correntina, a coesão e solidariedade entre pessoas de famílias distintas foram reforçadas com a presença dos grileiros que criaram uma situação de adversidade e conflito. A resistência foi orientada por um grau de conscientização que criou ou reforçou redes de solidariedade. A noção de “tradicional” incorporou a identidade “fundo / fecho de pasto” propiciando uma mobilização continuada. Essa mobilização não se restringe a um grupo de parentes, da família, do povoado. Assim o uso do conceito operacional “unidades de mobilização” busca salientar a formação de novas formas organizativas que foram engendradas em situação de conflito. (ALMEIDA, 2008, p. 30).

<sup>5</sup> Esta reflexão vem inspirada pelos textos “Esboço de uma autoanálise” de Pierre de Bourdieu e “O que é lugar de fala?” de Djamila Ribeiro. Ao buscar refletir os caminhos tomados em minha trajetória profissional busco tanto realizar uma “autoanálise” como descrever meu posicionamento no campo social e científico. A análise sociológica da trajetória profissional atrelada às relações sociais estabelecidas, não como um percurso autobiográfico, mas como uma prática detida voltada ao mundo social. Minhas escolhas atreladas também pelas recusas, que vão ficando mais evidentes ao longo da própria reflexão sobre a trajetória. Evidenciando o lugar social que ocupo permito ao leitor associar minha atuação no mundo social às perspectivas neste texto apresentadas. (BOURDIEU, 2005, p. 37-39) (RIBEIRO, 2017, p. 83-90).

<sup>6</sup> Inspiro-me no texto de Castro Farias “Antropologia: duas ciências”, na qual aborda a separação de duas ciências que compuseram predominantemente a antropologia: as ciências biológicas, que estruturaram a antropologia física, a as ciências humanas que forneceram as bases da antropologia social. (FARIA, 2006). Neste texto subverto a antiga hierarquia, na qual as ciências biológicas ordenaram, por muito tempo, as ciências sociais. Descrevo como a antropologia está contribuindo para a renovação da ciência agroecologia, tendo como referência minha trajetória profissional.

<sup>7</sup> Organizações Não Governamentais.

<sup>8</sup> Aqui gostaria de indicar alguns exemplos da minha relação pessoal para exemplificar este contexto. No movimento indígena cito as pesquisadoras, Anari, Arissana e Juliana Pataxó, Altaci Rubin (Kokama), Florêncio Vaz (Maitapu), Felipe Tuxá, Elói Terena, Emerson Dantas (Pataxó Hahahãe). Nas comunidades quilombolas cito Davi Pereira Júnior, Danilo Serejo (Alcântara), Gardênia e Genny Ayres (Penalva), Elionice Sacramento (Conceição de Salinas). Nas comunidades de fundo de pasto cito Valério Rocha (Melancia/Casa Nova) e Cosme Silva (Surara/Andorinhas). Todos já graduados em diferentes cursos como letras, artes, direito, química, história e zootecnia. Alguns já pós-graduados em antropologia, química, linguística, ciência política.

<sup>9</sup> Aqui me refiro especificamente às comunidades de Fundo de Pasto da região de Oliveira dos Brejinhos: Várzea Grande, Várzea Alegre, Boa Sorte e Pé do Morro.

<sup>10</sup> Quero deixar explícita a distinção que faço de senso comum, como um saber disseminado genericamente e superficial, de conhecimento tradicional, que representa um saber detido e processualmente construído.

<sup>11</sup> Esta concepção é apresentada por Cláudia Schmitt no texto “Transição Agroecológica e Desenvolvimento Rural: um olhar a partir da experiência brasileira”. (SCHMITT, 2009, p. 173-198).

<sup>12</sup> São inúmeros os autores que tenho utilizado como referência para compreensão da construção da agroecologia como ciência. Destaco apenas alguns: Miguel Altieri, Stephen Gliessmann, Eduardo Sevilla-Guzmán, Jan Douwe Van der Ploeg, José Antônio Costabeber, Francisco Caporal, Jean Marc Von der Weid, Paulo Petersen e especialmente Cláudia Job Schmitt.

<sup>13</sup> A produção do filósofo francês Gaston Bachelard, mesmo referida à primeira metade do século XX, tem sido inspiradora, especificamente o livro “O novo espírito científico” e o texto “A epistemologia não cartesiana”. Bachelard foi matemático de formação e nos anos iniciais de sua vida docente ministrou o ensino de ciência, como física e química. Destacou-se como filósofo da epistemologia ao questionar o pensamento dominante nas ciências, demonstrando a limitação do pensamento cartesiano e a fragilidade de doutrinas como o positivismo e o evolucionismo. Ao fazer estes questionamentos em um centro da difusão do pensamento colonial, a França, deu visibilidade e abriu ainda mais um campo de possibilidades para novas abordagens teóricas e metodológicas, e inspirando a reformulação do campo científico. O uso das proposições deste autor possibilita perceber que a construção de uma ciência específica, como a agroecologia, se relaciona com mudanças mais amplas no campo científico. E que não são mudanças que se iniciaram recentemente.

<sup>14</sup> Aqui me inspiro no antropólogo Alfredo Wagner Berno de Almeida, especificamente no texto *Biologismos, Geografismos e Dualismos: notas para uma leitura de esquemas interpretativos da Amazônia* que dominam a vida intelectual.

<sup>15</sup> Aqui reforço que o adjetivo novo não se configura como algo recente, uma vez que Bachelard anuncia este “novo espírito científico desde a primeira metade do século XX. O novo está relacionado com a dificuldade de nomear a renovação dos referenciais epistemológicos que estariam movendo a ciência contemporânea. (ALMEIDA, 2013, p. 157)

<sup>16</sup> Não estou me referindo a proposições de teor conservador, intituladas genericamente de “Escola sem Partido” e que estão na contramão das proposições deste artigo, visando restringir ainda mais a pouca diversidade existente nas escolas.

<sup>17</sup> Indico o acesso ao site <[www.novacartografiasocial.com](http://www.novacartografiasocial.com)> que permite o acesso a boa parte desta produção na qual estou me referindo.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. W. B. D. *Terras de quilombo, terras indígenas, “babaçuais livres”, “castanhais do povo”, faxinais e fundos de pasto*: terras tradicionalmente ocupadas. 2ª Edição. ed. Manaus: PPGSCA-UFAM, 2008.

ALMEIDA, A. W. B. D. *Antropologia dos Archivos da Amazônia*. Rio de Janeiro: Fundação Universidade do Amazonas, 2008b.

ALMEIDA, A. W. B. D. Nova Cartografia Social: territorialidades específicas e politização da consciência das fronteiras. In: ALMEIDA, A. W. B. D.; JÚNIOR, E. D. A. F. *Catálogo Povos e Comunidades Tradicionais*: Nova Cartografia Social. Manaus: UEA, 2013. p. 157-173.

ALMEIDA, A. W. B. D.; FARIAS JÚNIOR, E. D. A. *Catálogo Povos e Comunidades Tradicionais*: nova cartografia social. Manaus : UEA Edições, 2013.

BACHELARD, G. *O Novo Espírito Científico*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.

- BEGNAMI, J. B. Pedagogia da Alternância como sistema educativo. *Formação por alternância – CEFFAs UNEFAB*, Brasília, v. 2, julho 2006.
- BOURDIEU, P. Compreender. In: BOURDIEU, P. *Miséria do Mundo*. Petrópolis: Vozes Ltda, 1999. p. 693-713.
- BOURDIEU, P. Associar os Pesquisadores e os militantes. In: \_\_\_\_\_. *Contra-fogos2*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. p. 70-71.
- BOURDIEU, P. Por um conhecimento engajado. In: \_\_\_\_\_. *Contrafogos 2*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. p. 36-45.
- BOURDIEU, P. *O Poder Simbólico*. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2006.
- BOURDIEU, P. Sistemas de Ensino e Sistemas de Pensamento. In: \_\_\_\_\_. *A Economia das Trocas Simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2007. p. 203-229.
- CAPRILES, R. *Makarenko: o nascimento da pedagogia socialista*. São Paulo : Scipione, 1989.
- CARVALHO, F. P. D. *Fundos de Pasto: Organização e Território*. Salvador: PPGCS/UFBA, 2008.
- CARVALHO, F. P. D. *Fundos de Pasto: territorialidade, luta e reconhecimento*. Salvador: Tese Doutorado PPGA/UFBA, 2014.
- CARVALHO, F. P. D. Fundos de pasto territorialidade e uso comum. *RURIS - Revista do Centro de Estudos Rurais*, Campinas, v. 10, p. 47-73, Setembro 2016. ISSN 2317-1480.
- CARVALHO, M. M. D.; WALTENBERG, F. D. D. DESIGUALDADE DE OPORTUNIDADES NO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: UMA COMPARAÇÃO ENTRE 2003 E 2013. *Revista de Economia Aplicada*, Ribeirão Preto, v. 19, abril/junho 2015.
- FANON, F. *Os Condenados da Terra*. Juiz de Fora: UFJF, 2005.
- FARIA, L. D. C. *Antropologia: duas ciências*. Notas para uma história da antropologia no Brasil. Rio de Janeiro, Brasília: MAST / CNPQ, 2006.
- FOUCAULT, M. *As Palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GADOTTI, M. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1994.
- GIMONET, J.-C. *Praticar e Compreender a pedagogia da Alternância dos CEFFAs*. Petropolis / Rio de Janeiro : Vozes, 2007.
- RIBEIRO, D. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2017.
- ROSSI, W. G. *Pedagogia do trabalho - raízes da educação socialista*. São Paulo.: Moraes, 1981.
- SCHMITT, C. J. Transição Agroecológica e Desenvolvimento Rural. In: SAUER, S. *Agroecologia e os desafios da transição agroecossistemas*. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 173-198.