

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ
ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE

André Campos Búrigo

POLITECNIA E PEDAGOGIA DO MST – A CONSTRUÇÃO COLETIVA DE UM
CURRÍCULO DE SAÚDE AMBIENTAL PARA A POPULAÇÃO DO CAMPO

Rio de Janeiro

2010

André Campos Búrigo

POLITECNIA E PEDAGOGIA DO MST – A CONSTRUÇÃO COLETIVA DE UM
CURRÍCULO DE SAÚDE AMBIENTAL PARA A POPULAÇÃO DO CAMPO

Dissertação apresentada à Escola Politécnica
de Saúde Joaquim Venâncio como requisito
parcial para obtenção do título de mestre em
Educação Profissional em Saúde.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Virgínia Maria Gomes
de Mattos Fontes

Rio de Janeiro

2010

B958p

Búrigo, André Campos

Politecnicia e pedagogia do MST: a construção coletiva de um currículo de saúde ambiental para a população do campo. / André Campos Búrigo. - 2010.

155 f. : il. ; graf. ; mapas ; fots.

Orientador: Virgínia Maria Gomes de Mattos
Fontes

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde) - Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio - Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2010.

1. Educação Profissional. 2. Politecnicia.
3. Saúde Ambiental. 4. Movimentos Sociais e Educação. 5. Proposta Curricular. I. Fontes, Virgínia Maria Gomes de Mattos. II. Título

CDD 370.113

André Campos Búrigo

POLITECNIA E PEDAGOGIA DO MST – A CONSTRUÇÃO COLETIVA DE UM
CURRÍCULO DE SAÚDE AMBIENTAL PARA A POPULAÇÃO DO CAMPO

Dissertação apresentada à Escola Politécnica
de Saúde Joaquim Venâncio como requisito
parcial para obtenção do título de mestre em
Educação Profissional em Saúde.

Aprovado em: 27 / 10 / 2010

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Virgínia Maria Gomes de Mattos Fontes – EPSJV / FIOCRUZ

Prof^a. Dr^a. Isabel Brasil Pereira – EPSJV / FIOCRUZ

Prof. Dr. Fernando Ferreira Carneiro – FCS / UNB

AGRADECIMENTOS

À Prof^a Marise Ramos, pela dedicação na coordenação do programa de Pós-Graduação em Educação Profissional em Saúde da EPSJV/Fiocruz; à Grasi, Cris e Michele pela generosidade e atenção dispensada no importante trabalho que realizam; e aos professores do curso pelas excelentes disciplinas que conduzem, pelas orientações e debates que tanto contribuíram na minha formação.

Aos colegas e amigos da turma de mestrado agradeço pelos bons debates e estudos, pelos bons papos na hora do café, pelo carinho. À Luiz Maurício por me apresentar o cuidado com o projeto da Escola. Ao amigo Eduardo Laviola pelos debates em mesas de boteco, onde me contou, e cantou, parte da história do samba do Rio de Janeiro.

À Carlos Maurício pela leitura atenta do meu projeto de pesquisa, assim como as contribuições importantíssimas das professoras e companheiras Roberta Lobo e Isabel Brasil no momento de qualificação. No caso de Isabel um duplo agradecimento, pois também contribuiu no momento da defesa da dissertação, juntamente a Fernando Carneiro, companheiro de boas empreitadas na luta pela saúde das populações do campo.

Aos trabalhadores da EPSJV, em especial aos colegas e amigos do LAVSA, por terem me acolhido como trabalhador desta Escola que vibra na defesa e construção de saúde e educação públicas de qualidade, pelas amizades conquistadas, pelas preocupações com o andamento da minha dissertação. À Maurício, José Paulo e Gladys minha gratidão por terem proporcionado minha participação no projeto do curso de Especialização Técnica em Saúde Ambiental para a População do Campo: ao José Paulo pelas trocas de idéias, sugestões de leituras e contribuições na construção desse projeto de pesquisa até o momento da qualificação e à Gladys pela contribuição fundamental na preparação do projeto para o Comitê de Ética, também pelo cuidado, companheirismo e carinho.

Meus agradecimentos aos militantes do MST por terem confiado no meu trabalho, pela luta que fazem e por contribuírem na minha formação. Agradeço a turma Flor de Mandacaru, que me acolheu na construção da coletividade, pela vivência incrível nesse projeto que luta pela dignidade humana.

Especialmente à Virgínia Fontes pela paciência, generosidade e dedicação, também pelas críticas importantíssimas, sempre preocupada com minha formação. Guardarei com carinho as lembranças dos encontros de orientação com essa grande amiga.

Meus agradecimentos à Inês, pela compreensão e incentivo, carinho e amor. Sem seu apoio teria sido muito mais difícil chegar ao final desse trabalho.

RESUMO

Esta pesquisa analisa uma experiência original de formulação e prática de currículo, gerada no curso de Especialização Técnica em Saúde Ambiental para a População do Campo realizado pela EPSJV e pelo MST. Para chegar à compreensão da formulação curricular e da prática levada a efeito no curso sob análise, são apresentados três grandes painéis: os condicionantes da questão agrária no Brasil; o debate teórico sobre a relação entre expansão do capitalismo e seus impactos sociais, ambientais e na saúde das populações, em especial, dos trabalhadores rurais; uma reflexão sobre pedagogia, formação e sua relação com o trabalho. Na fase exploratória da pesquisa foram realizadas revisão bibliográfica, análise documental, pesquisa em bancos de dados de instituições públicas, em sites de órgãos do Governo Federal e de organizações da sociedade civil. A análise descritiva teve como fonte de dados os documentos do arquivo do curso e material coletado no trabalho de campo através da observação de campo e de questionários aplicados com os educandos. Nos resultados da pesquisa foram identificados e apresentados os sujeitos sociais que participaram da construção curricular, o processo de construção curricular propriamente, os componentes curriculares estruturais do currículo e o método pedagógico do MST. A pesquisa conclui que a formulação teórica e prática do currículo do curso, que envolveu uma gama extensa de conhecimento e de experiências pedagógicas, resultou em uma organização curricular original e complexa. Esta organização curricular se tornou possível pelo processo de construção permanente e coletiva, no encontro de diferentes saberes e experiências.

Palavras-Chave: Politecnia. Educação Profissional em Saúde. Saúde das Populações do Campo. Saúde Ambiental. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

RESUMEN

Este estudio examina una experiencia única de la formulación y la práctica de los planes de estudio, generado en el curso de Especialización Técnica en Salud Ambiental para la Población Rural y llevada a cabo por la EPSJV y por el MST. Para llegar a una comprensión de la formulación de los planes de estudios y prácticas llevadas a cabo en el curso que se examina presenta tres grupos principales: las condiciones de la cuestión agraria en Brasil, el debate teórico sobre la relación entre la expansión del capitalismo y sus impactos sociales, ambientales y de la salud de las poblaciones, especialmente los trabajadores rurales, una reflexión sobre la educación, la formación y su relación con el trabajo. El momento exploratorio se realizó la revisión de la literatura, la análisis de documentos, busca en la base de datos de las instituciones públicas, los sitios del Gobierno Federal y organizaciones de la sociedad civil. El análisis descriptivo tiene como base de datos el archivo de origen de datos y materiales del curso recogidos en el trabajo de campo a través de la observación de campo y cuestionarios con los estudiantes. En los resultados del estudio se identifican y presentan los sujetos sociales que participaron en la construcción curricular, el proceso de construcción curricular en sí, los componentes estructurales del plan de estudios y el método educativo del MST. La investigación concluye que la formulación teórica y práctica del plan de estudios, que involucro a una amplia gama de experiencias pedagogicas dio lugar a una estructura curricular única y compleja. Este plan de estudios ha sido posible por el proceso de construcción permanente y colectiva, en el encuentro de conocimientos y experiencias diferentes.

Palabras-Clave: Politecnia. Educación Profesional de la Salud. Salud de las Poblaciones Rurales. La Salud Ambiental. Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1	Estrutura fundiária no Brasil em 2003	37
Ilustração 2	Série histórica da Área dos Estabelecimentos Agropecuários (hectares), Brasil, 1940 a 2006	43
Ilustração 3	Evolução da área plantada de arroz, feijão, mandioca, cana-de-açúcar, milho e soja no Brasil, entre 1992 e 2008	50
Ilustração 4	Série história da distribuição da população brasileira, por situação do domicílio, entre 1940 e 2000	56
Ilustração 5	Acesso a consultas médicas e odontológicas no Brasil, em percentual da população, por situação de domicílio, em 2003 e 2008.....	59
Ilustração 6	Cobertura de componentes do saneamento básico no Brasil, por situação do domicílio, 1991 e 2000	60
Ilustração 7	Áreas subordinadas e instituições vinculadas ao Ministério da Saúde que desenvolvem ações voltadas, direta ou indiretamente, para as populações do campo.....	64
Ilustração 8	Princípios da Saúde do MST, definidos em Oficina Nacional que organizou o Coletivo Nacional de Saúde do Movimento.....	97
Ilustração 9	Organização curricular do curso de Especialização Técnica em Saúde Ambiental para a População do Campo, primeiro semestre de 2008.....	103
Ilustração 10	Organização curricular do Curso com identificação dos eixos e das categorias teóricas.....	109
Ilustração 11	Imagens ilustrativas da sistematização e apresentação dos Trabalhos de Campo em Núcleos de Base	111
Ilustração 12	Mapa artesanal de agroecossistema mais diversificado e lista de sub-sistemas identificados na área.....	115
Ilustração 13	Imagens ilustrativas de oficinas* realizadas no eixo de Saneamento Ecológico e Habitação Saudável no curso.....	119
Ilustração 14	Quadros identificando pontos fortes e fracos dos eixos produção saudável e saneamento ecológico e habitação saudável	121
Ilustração 15	Apresentação de Tempos Educativos desenvolvidos no Curso.....	126
Ilustração 16	Processo de gestão do Curso de Especialização Técnica em Saúde Ambiental para a População do Campo	129
Ilustração 17	Arte da turma Flor de Mandacaru	132

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRA	Associação Brasileira de Reforma Agrária
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANVISA	Agência Nacional de Vigilância Sanitária
CNA	Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil
CNJ	Confederação Nacional de Justiça
CONASEMS	Conselho Nacional de Secretários Municipais de Saúde
CONASS	Conselho Nacional de Secretários de Saúde
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura -
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CTNBio	Comissão Técnica Nacional de Biossegurança
DEM	Partido dos Democratas
ENFF	Escola Nacional Florestan Fernandes
EPSJV	Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio
FAO	Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
FUNASA	Fundação Nacional de Saúde
FUNRURAL	Fundo de Assistência ao Trabalhador Rural
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEJC	Instituto de Educação Josué de Castro
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IPCC	Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ITERRA	Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
MAPA	Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento
MDA	Ministério de Desenvolvimento Agrário
MS	Ministério da Saúde
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
ONU	Organização das Nações Unidas
PARA	Programa de Análise de Resíduos de Agrotóxicos em Alimentos
PIASS	Programa de Interiorização das Ações de Saúde e Saneamento
PNAD	Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios
PNRA	Plano Nacional de Reforma Agrária

PNSIPCF	Política Nacional de Saúde Integral das Populações do Campo e da Floresta
PRONAF	Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
PRONERA	Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileiro
PT	Partido dos Trabalhadores
SINDAG	Sindicato das Indústrias de Defensivos Agrícolas
SNCR	Sistema Nacional de Crédito Rural
SUS	Sistema Único de Saúde
LAVSA	Laboratório de Educação Profissional em Vigilância em Saúde
PROFORMAR	Programa de Formação de Agentes Locais de Vigilância em Saúde
CEFORMA	Centro de Formação Maria Olinda
CCC	Colegiado de Coordenação Curricular
NB	Núcleo de Base
CNBT	Coordenação dos Núcleos de Base da Turma
CPP	Coordenação Político Pedagógica
UA	Unidade de Aprendizagem
PES	Planejamento Estratégico Situacional
ACS	Agentes Comunitários de Saúde
CIT	Comissão Intergestores Tripartite
CNS	Conferência Nacional de Saúde
CNSA	Conferência Nacional de Saúde Ambiental
CPI	Comissão Parlamentare de Inquérito
ESF	Estratégia de Saúde da Família

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 METODOLOGIA DA PESQUISA	15
1.2 ASPECTOS ÉTICOS	18
2 SAÚDE E SUSTENTABILIDADE: A QUESTÃO AGRÁRIA NO BRASIL	20
2.1 RELAÇÃO HOMEM-NATUREZA E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: A CRISE ECOLÓGICA DA AGRICULTURA CAPITALISTA.....	22
2.2 QUESTÃO AGRÁRIA NO BRASIL ATUAL: A MODERNIZAÇÃO CONSERVADORA DA AGRICULTURA.....	31
2.3 APROFUNDANDO A ANÁLISE DE SUSTENTABILIDADE DO MODELO DE DESENVOLVIMENTO DA AGRICULTURA NO BRASIL: IMPACTOS NA SAÚDE.....	44
2.3.1 Segurança Alimentar e Nutricional	48
2.4 A PROPOSTA DE REFORMA AGRÁRIA POPULAR DO MST.....	53
2.5 POPULAÇÕES DO CAMPO	55
2.6 POLÍTICAS DE SAÚDE PARA AS POPULAÇÕES DO CAMPO	61
3 EDUCAÇÃO, POLITECNIA E A PEDAGOGIA DO MST	68
3.1 A RELAÇÃO TRABALHO-EDUCAÇÃO COMO ESSÊNCIA HUMANA E A DIVISÃO ENTRE TRABALHO MANUAL E TRABALHO INTELECTUAL COMO ESTRATÉGIA DE DOMINAÇÃO HISTÓRICA DA CLASSE DOMINANTE.....	68
3.2 EDUCAÇÃO POLITÉCNICA, ESCOLA UNITÁRIA E O “PROGRAMA MARXIANO DE EDUCAÇÃO”: DEBATE E CONSTRUÇÃO DENTRO DO CAMPO MARXISTA	71
3.3 A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO POLÍTICA NO MST E A PEDAGOGIA DO MOVIMENTO SEM TERRA.....	80
3.3.1 Setor de Formação	82
3.3.2 Setor de Educação	83
3.3.3 Pedagogia do Movimento Sem Terra	87
3.4 PROBLEMATIZANDO AS RELAÇÕES TRABALHO E EDUCAÇÃO	90
4 A EXPERIÊNCIA DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO TÉCNICA EM SAÚDE AMBIENTAL PARA A POPULAÇÃO DO CAMPO	93
4.1 OS SUJEITOS SOCIAIS DA CONSTRUÇÃO CURRICULAR DO CURSO.....	94

4.1.1 Laboratório de Educação Profissional em Vigilância em Saúde – EPSJV	94
4.1.2 Coletivo Nacional de Saúde do MST	96
4.1.3 Os(as) educandos(as) do Curso	100
4.2 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO CURRICULAR DO CURSO: UMA CONSTRUÇÃO PERMANENTE E COLETIVA.....	102
4.3 A proposta curricular resultante do Curso	105
4.4 O Método Pedagógico do MST no Curso	123
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	134
REFERÊNCIAS	138
ANEXO A.....	148
ANEXO B.....	153
ANEXO C.....	154
ANEXO D.....	155

1 INTRODUÇÃO

A luta do Movimento da Reforma Sanitária Brasileira tem como marco a 8ª Conferência Nacional de Saúde (CNS), realizada em 1986, que reuniu pela primeira vez em uma CNS representantes de vários segmentos da sociedade brasileira. O relatório desta Conferência define a Saúde como um direito de todos e dever do Estado, a necessidade de se criar um Sistema Único de Saúde, estabelece os princípios e diretrizes para este sistema e cria o conceito ampliado de saúde:

Em seu sentido mais abrangente, a saúde é resultante das condições de alimentação, habitação, educação, renda, meio ambiente, trabalho, transporte, emprego, lazer, liberdade, acesso e posse da terra e acesso à serviços de saúde. É, assim, antes de tudo o resultado das formas de organização social da produção, as quais podem gerar grandes desigualdades nos níveis de vida. [...] A saúde não é um conceito abstrato. Define-se no contexto histórico de determinada sociedade e num dado momento de seu desenvolvimento, devendo ser conquistada pela população em suas lutas cotidianas (BRASIL, 1986, p. 4).

A 8ª CNS teve como desdobramento prático a criação da Comissão Nacional de Reforma Sanitária (CNRS), através de uma Portaria dos Ministérios da Educação, Saúde e Previdência, que segundo Campos (1988) viria a se constituir em um dos principais instrumentos de atuação política do que o autor chamou de “partido sanitário da ordem”, o que estava relacionado com a composição desta Comissão¹.

Interessa aqui chamar a atenção para a presença da CONTAG e da CNA nesta Comissão, o que indica para a presença no âmbito da Reforma Sanitária, de lutas em torno do modelo de desenvolvimento para o campo. Por outro lado, em rápida pesquisa realizada nos termos definidos como localizadores para o acesso aos arquivos do acervo documental do processo de construção e debate do Iº Plano Nacional de Reforma Agrária da Nova República (1985)², percebeu-se que não há, entre os 659 termos, registro das palavras “saúde” ou “movimento sanitário”, o que indica para o oposto: a questão da saúde estava ausente do espaço de lutas pela Reforma Agrária. Essas indicações apontam para a presença de sujeitos sociais organizados do campo nas lutas pela saúde, com uma correlata ausência dos sujeitos sociais da saúde nas discussões pela reforma agrária.

¹ Composição da CNRS: 9 representantes do Governo Federal, 2 representantes das Secretarias Estaduais de Saúde, 1 representante das Secretarias Municipais de Saúde, 2 representantes do poder legislativo, 3 representantes dos trabalhadores (Central Única dos Trabalhadores - CUT; Central Geral dos Trabalhadores - CGT; Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura - CONTAG), 3 representantes de Centrais Patronais (Confederação Nacional da Indústria - CNI; Confederação Nacional do Comércio - CNC; Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil - CNA), 2 representantes de prestadores privados de serviços de saúde, 1 representante dos profissionais de saúde e 1 representante dos usuários de saúde.

² O Acervo Documental do I PNRA/NR é resultado de uma pesquisa coordenada por Abdias Vilar de Carvalho e Regina Angela Landim Bruno e está disponível em: <http://www.ufpe.br/1pnra>.

O projeto de sistema de saúde para a população brasileira presente no relatório da 8ª CNS foi defendido na constituinte de 1988 e, em parte, aprovado. Passados dois anos os artigos da constituição referentes especificamente à saúde (Art. 196 a 200) foram regulamentados pelas Leis Orgânicas da Saúde: 8.080/90 e 8.142/90, onde figura o seguinte conceito de saúde:

A saúde tem como fatores determinantes e condicionantes, entre outros, a alimentação, a moradia, o saneamento básico, o meio ambiente, o trabalho, a renda, a educação, o transporte, o lazer e o acesso aos bens e serviços essenciais; os níveis de saúde da população expressam a organização social e econômica do País. Art. 3 (BRASIL,1990a)

Importante conquista do movimento sanitário é a noção de saúde como produção social. Porém, “o acesso e posse da terra” não está incluído no conceito de saúde reconhecido pelo Estado brasileiro, pelo menos de forma explícita como estava no relatório da 8ª CNS. Esta mudança reflete quão tensa é a questão agrária no Brasil.

Somente em 2004 teve início o processo de construção de uma política de saúde voltada para as populações do campo, através do Grupo da Terra – grupo de trabalho criado no âmbito do Ministério da Saúde com representação de movimentos sociais e sindicais do Campo. Esse longo hiato temporal (14 anos) expressa simbolicamente o distanciamento do movimento pela Reforma Sanitária da luta pela Reforma Agrária como mudança estrutural da organização da sociedade brasileira e do modelo de desenvolvimento do campo, necessária para o enfrentamento dos determinantes sociais da saúde, uma contradição importante em seus objetivos históricos. Esse distanciamento também pode ser observado em lacuna de estudos científicos, dos campos da Saúde Coletiva e Saúde Pública, sobre a saúde das populações que vivem em áreas rurais no mesmo período, pois são raros os estudos sobre o tema.

O lento processo de elaboração da *Política Nacional de Saúde Integral das Populações do Campo e da Floresta* culminou com sua aprovação no Conselho Nacional de Saúde em agosto de 2008, porém até o momento de fechamento desta dissertação esta política não havia sido pactuada na Comissão Intergestores Tripartite, nem fora divulgada pelo Ministério da Saúde (MS). Apesar das dificuldades e resistências alguns avanços foram conquistados nesse processo, como mudanças no financiamento para estimular a expansão da Atenção Básica, através da Estratégia de Saúde da Família, para assentamentos da Reforma Agrária e de remanescentes de quilombos. Mas nos parece que o maior avanço nos últimos anos é o fato do tema “Saúde das Populações do Campo e da Floresta” ter entrado na agenda política como ainda não havia acontecido. A constituição do Grupo da Terra foi importante para isso.

A realização da 1ª Conferência Nacional de Saúde Ambiental, com o tema *A saúde ambiental na cidade, no campo e na floresta: construindo cidadania, qualidade de vida e territórios sustentáveis*, expressa isso no tema. Também representa a tomada de consciência de uma concepção de saúde ecossistêmica por setores das lutas da saúde, onde a superação do modelo dominante de desenvolvimento da agricultura se coloca como uma necessidade, como está descrito no relatório desta conferência (BRASIL, 2010c).

A expansão do modelo de desenvolvimento do agronegócio em nova escala na última década, que levaram ao Brasil se tornar o maior consumidor de agrotóxicos do mundo em 2008 e o aumento do cultivo de organismos geneticamente modificados, aprofundou seus impactos sociais e ambientais, conseqüentemente, também seus impactos sobre a saúde humana.

É na relação entre produção, saúde e ambiente, delimitação do campo da Saúde Ambiental, que na última década tem se concentrado os crescentes estudos sobre os impactos do modelo de desenvolvimento agrícola na saúde das populações, principalmente dos trabalhadores e trabalhadoras rurais. Também, é na agenda da Saúde Ambiental, que ocorre (re)aproximações e articulações, com mais expressividade nos últimos anos, entre movimentos sociais do campo, trabalhadores e pesquisadores da saúde comprometidos com a Reforma Sanitária Brasileira.

A expansão do acesso aos serviços públicos de saúde para as populações do campo, dívida histórica do Estado brasileiro, através da Atenção Básica enfrenta alguns desafios. Entre eles destacamos a dificuldade que historicamente o Estado brasileiro tem enfrentado em fixar profissionais de saúde, em especial médicos, em cidades e regiões do interior do Brasil. Na realidade do campo brasileiro, mais ainda que nas cidades, os profissionais de nível médio ocupam papel central. Mas um outro desafio se coloca: qual a formação que os profissionais de saúde devem ter acesso que seja coerente com a realidade do campo?

Silva (1999) ao estudar Teoria dos Currículos apresenta como questão central para qualquer teoria do currículo: o que os educandos e educandas devem saber? Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo? Assim, o currículo é sempre o resultado de um processo de seleção, onde quem elabora o currículo define qual conhecimento ou saber merece ser considerado parte do currículo.

Desta forma, a preocupação central é o que se deseja que os educandos e educandas se tornem ao entrar em contato com o currículo. Afinal, afirma o autor, “um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão ‘seguir’ aquele currículo” (SILVA, 1999, p. 15).

Assim, o currículo deve ser entendido como arena de disputa, que expressa luta social, onde cada construção curricular busca “o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade” (p. 15). O autor separa as teorias do currículo entre tradicionais, críticas e pós-críticas, salientando que estas estão “no centro de um território contestado” (p. 16). As teorias tradicionais se colocam como desinteressadas, aceitando o conhecimento dominante, se concentram em questões técnicas. As teorias críticas e pós-críticas questionam o estabelecido, se preocupam com as conexões entre saber, identidade e poder. Segundo o autor,

[...] as teorias críticas de currículo, ao deslocar a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder, por exemplo, nos permitiram ver a educação de uma nova perspectiva. Da mesma forma, ao enfatizarem o conceito de discurso em vez do conceito de ideologia, as teorias pós-críticas de currículo efetuaram um outro importante deslocamento na nossa maneira de ver o currículo (SILVA, 1999, p. 17).

Esta dissertação pretende analisar uma experiência original de formulação e prática de currículo, gerada no Curso de Especialização Técnica em Saúde Ambiental para a População do Campo realizado pela EPSJV e pelo MST. Trata-se exatamente de momento em que se reúnem setores do âmbito da saúde com segmentos de movimentos sociais do campo para formular um processo de educação profissional e de formação em conjunto.

Para chegar à compreensão da formulação curricular e da prática levada a efeito no curso sob análise, era preciso apresentar três grandes painéis, cujos termos subjazem a todo o processo: 1) os condicionantes da questão agrária no Brasil; 2) o debate teórico sobre a relação entre expansão do capitalismo e seus impactos sociais, ambientais e na saúde das populações, em especial, dos trabalhadores rurais, gerando uma ciência voltada para a agroecologia; 3) uma reflexão sobre pedagogia, formação e sua relação com o trabalho.

Para tanto, esta dissertação está organizada em duas partes. Na primeira, composta pelos dois primeiros capítulos, propõe-se uma reflexão que delimite teoricamente, numa perspectiva histórica, questões centrais sobre a questão agrária no Brasil, a saúde das populações do campo e de educação profissional, onde o curso de Especialização Técnica em Saúde Ambiental para a População do Campo, analisado na segunda parte (e terceiro capítulo) está compreendido.

No primeiro capítulo apresentamos uma revisão teórica sobre o papel do agronegócio na ampliação da falha metabólica na relação sociedade-natureza, conceito resgatado de Karl Marx por John Bellamy Foster que confere historicidade às lutas pela superação do modelo agrícola químico dependente. Também, a história recente da questão agrária no Brasil e seus impactos sociais, ambientais e sanitários, e, por fim, as políticas de saúde para as populações do campo.

No segundo capítulo, apresentamos o papel da educação na luta de classes, as formulações de educação politécnica e escola unitária, formuladas respectivamente, por Karl Marx e Antonio Gramsci, que influenciam a produção científica e debates no campo Trabalho e Educação e as experiências de educação da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Ainda, apresentamos mais detidamente as concepções e experiências de educação, e escola, desse Movimento através do resgate de sua história e da formulação da Pedagogia do Movimento Sem Terra.

No terceiro capítulo analisamos o processo de construção curricular do Curso de Especialização Técnica em Saúde Ambiental para a População do Campo. Para isso, identificamos os sujeitos sociais participantes dessa formulação, o processo de construção curricular propriamente e o currículo resultante dessa experiência.

1.1 Metodologia de Pesquisa

A pesquisa é compreendida como a atividade básica das Ciências na indagação e construção da realidade, constitui uma prática teórica de constante busca, de aproximação sucessiva da realidade, combinando teoria e dados, pensamento e ação. A pesquisa representa uma produção social, diz respeito a escolhas feitas pelo(s) pesquisador(es) situado(s) no tempo/espço de que necessita(m) para resolver determinados problema. As escolhas de tema, teorias, metodologia, caminhos para a realização da pesquisa são resultado de opções do(s) pesquisador(es), determinadas por suas visões de mundo, interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. A escolha da metodologia de pesquisa constitui, assim, uma necessidade daqueles que pretendem empenhar-se no trabalho de sistematizar e/ou produzir conhecimentos, fruto de determinada inserção no real, como abordagem da realidade e caminho do pensamento.

Uma observação importante a ser registrada diz respeito a construção deste objeto de estudo, pois o projeto de pesquisa originalmente apresentado ao programa de Pós-Graduação em Educação Profissional em Saúde da EPSJV/FIOCRUZ pretendia analisar as mudanças no processo da formação de sanitaristas no Brasil a partir de Residências Multiprofissionais em Saúde. No início do segundo semestre do mestrado passei a integrar o projeto do curso de *Especialização Técnica em Saúde Ambiental para a População do Campo*, quando a primeira etapa do curso já havia sido realizada. Para qualificar minha atuação neste trabalho, senti a necessidade de estudar concepções pedagógicas e os temas presentes no curso. Meu interesse foi potencializado pelo incentivo da equipe de trabalho na qual estava envolvido, levando-me a iniciar a construção de novo projeto de pesquisa que trouxesse contribuições sobre o projeto

educativo do Curso. Assim, a aproximação com o objeto desta dissertação se deu no próprio processo de construção daquele curso, na relação entre a prática enquanto educador e os estudos realizados em busca de compreender as questões que o curso suscitava.

A fase exploratória desta pesquisa iniciou com estudos de bibliografias e documentos presentes na biblioteca do próprio projeto, ampliando-se para revisão bibliográfica de artigos científicos e livros que tratam dos temas saúde ambiental, saúde das populações do campo e educação do campo, documentos da EPSJV, documentos do Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC) e do Curso Técnico de Saúde Comunitária desenvolvido nesse Instituto, além de outros documentos e publicações sobre Educação e Saúde no MST, em especial, a Pedagogia do Movimento Sem Terra. Buscou-se estabelecer correlações com estudos realizados nas disciplinas que o mestrado oferecia, como aquelas que trabalharam com textos de pesquisadores do campo Trabalho e Educação que tem estudado e formulado a respeito das concepções e práticas de educação a partir das obras de Marx e Gramsci, e das propostas de escola concebidas por esses autores, para se pensar a escola que contribua para a emancipação humana.

Ainda, foram realizados estudos em bancos de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do Sistema Nacional de Informações Tóxico-Farmacológicas (SINITOX/FIOCRUZ) e do Sistema de Informações de Agravos e Notificação (Sinan) e em sites de órgãos do Governo Federal, como do Ministério da Saúde (MS), Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA), Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA), da Comissão Técnica Nacional de Biossegurança (CTNBio), entre outros, e de organizações da sociedade civil.

Dessa forma, a fase exploratória teve por objetivo aprofundar o conhecimento sobre temas necessários para se compreender o objeto em estudo, de forma a ordenar o meu próprio pensamento, possibilitando compreensões da realidade empírica e a elaboração do projeto de pesquisa, como sugere Minayo (2006). As críticas recebidas na disciplina *Seminários Interdisciplinar de Pesquisa II* e na *Qualificação do Projeto de Pesquisa*, atividades do curso de Mestrado, trouxeram exigências de novas leituras que possibilitaram ampliar o olhar sobre o objeto em estudo. Para Minayo (2006), a fase exploratória de uma investigação compreende desde a construção do projeto até a preparação para o trabalho de campo, sendo tão importante, portanto, que a autora defende que esta fase da pesquisa pode ser considerada Pesquisa Exploratória. Essa, então, tem como principal objetivo proporcionar visão geral de

determinado fato ou fenômeno social, desenvolver, esclarecer ou modificar conceitos e idéias sobre o objeto da pesquisa (re)formulando problemas mais precisos (GIL, 2009).

O Trabalho de Campo desta pesquisa foi realizado durante a última etapa do Curso de Especialização Técnica em Saúde Ambiental para a População do Campo e pretendia inicialmente lançar mão de diferentes técnicas de pesquisa para compreender os olhares dos diferentes sujeitos sociais que participaram da construção do curso. Estavam previstos a realização de entrevistas semi-estruturadas com a Coordenação do Curso e a Coordenação Político Pedagógica (CPP), aplicação de questionário com questões abertas e fechadas com os educandos, além de Observação de Campo utilizando o Caderno de Campo como instrumento de registro.

A CPP acompanha o Curso, se refere às pessoas que fazem parte da Coordenação do Curso que acompanham a formação dos educandos durante todo o Tempo Escola. Esses tiveram papel importante também, nessa experiência, no esforço de garantir que o currículo do Curso fosse desenvolvido.

Como educador e participante do curso, tanto integrando da CPP, como as atividades organizacionais e estruturais, entendo ter vivido posição privilegiada para a realização da Observação Participante, pois durante todo o Tempo Escola da última etapa do Curso acompanhei as atividades, vivenciando a dinâmica social, o cenário cultural em que aconteceu o Curso. Porém, essa posição privilegiada carrega o desafio de distinguir os tempos de pesquisador e de educador do Curso. Embora eu já acompanhasse o Curso desde a segunda Unidade de Aprendizagem (ou Tempo Escola II), ou seja, com experiência de vivência com este coletivo o trabalho de campo trouxe o desafio de participar, também, com o olhar do pesquisador “com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa” (MINAYO, 2008, p. 70).

Nessa última etapa, exclusivamente, o curso foi realizado na cidade do Rio de Janeiro. Enquanto um dos coordenadores do curso, precisei assumir, com outros trabalhadores do LAVSA, para além das atividades realizadas nas outras etapas, a organização e coordenação da infra-estrutura, incluindo: alimentação, alojamento, transporte, etc. Além disso, essa foi a etapa de sistematização final dos Trabalhos de Conclusão de Curso dos(as) educandos(as) o que exigiu maior dedicação na orientação dos educandos.

As dificuldades encontradas resultaram em uma reorganização do Trabalho de Campo, reformulado para uma coleta de dados através de questionário e de sistematização da observação de campo. Assim, a análise descritiva realizada sobre o curso de *Especialização Técnica em Saúde Ambiental para a População do Campo* no terceiro capítulo desta

dissertação tem como fonte de dados esses instrumentos de pesquisa, além de informações coletadas na análise dos documentos do Curso: relatórios, grades curriculares, projetos, avaliações, trabalhos dos educandos, entre outros.

O questionário (Anexo A) está constituído de questões fechadas e abertas. As questões fechadas se referem aos dados de identificação e inserção no Movimento Social, complementadas pelas questões abertas que buscaram captar o olhar dos educandos a partir de várias questões que tratam do desenvolvimento do curso. A abrangência e a quantidade das questões abertas do questionário tiveram como objetivo estimular que os educandos refletissem sobre o projeto de formação do curso.

A pesquisa de campo junto aos educandos foi realizada, então, durante a última Unidade de Aprendizagem do Curso e o momento de apresentação e realização da pesquisa foi decidido em reunião da CPP. Na apresentação da pesquisa foi discutido com a turma o melhor momento de entrega dos questionários: responder imediatamente ou os participantes da pesquisa deveriam ter mais tempo para responder o questionário cada um encontrando o melhor momento. Decidiu-se pelo prazo de entrega após alguns dias, sendo reforçada a importância de que o questionário deveria ser respondido individualmente. Uma última consideração nesse sentido diz respeito a importância dessa decisão, pois como eu representava o LAVSA na CPP, isso poderia resultar em possíveis constrangimentos.

Os dados de identificação geral e inserção no Movimento foram tabulados de forma a possibilitar um olhar sobre a turma e apresentados na forma de dados absolutos e, quando julgado necessário, dados proporcionais. As questões abertas do questionário foram analisadas a partir de leitura exaustiva dos questionários. Cada um dos questionários recebeu um código identificador, contendo sexo (expresso em: educando ou educanda), tempo de movimento (expresso em anos – anos de movimento: a/m) e o Estado onde residia no momento da pesquisa; assim serão identificadas as considerações dos educandos no capítulo 3 (ex. Educanda, 15a/m, SC).

1.2 Aspectos Éticos

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/FIOCRUZ (protocolo nº 2009/0073). Aos convidados a participar da pesquisa para responder um questionário foi assegurado: o esclarecimento sobre os objetivos da pesquisa, a liberdade para desistir em qualquer momento, sem que houvesse qualquer dano, garantia de sigilo e anonimato. Os participantes foram convidados a assinar uma autorização para realização da pesquisa através do Termo de Consentimento Livre e

Esclarecido (TCLE). Uma cópia desse documento ficou com os participantes da pesquisa, sendo esclarecido, ainda, que no TCLE (Anexo B) constam o telefone e o endereço institucional do pesquisador e do Comitê de Ética em Pesquisa da EPSJV/FIOCRUZ, a partir dos quais poderiam esclarecer possíveis dúvidas sobre o projeto e retirar sua participação na pesquisa.

A apresentação da pesquisa foi realizada em plenária, assim como todos os esclarecimentos descritos acima. Após a assinatura dos TCLE o questionário foi entregue e apresentado. Por fim, foi pactuado com a turma o prazo para a devolução dos questionários.

Esse projeto também solicitou autorização da Coordenação do Coletivo Nacional de Saúde do MST para realizar as atividades de pesquisa de campo durante a Unidade de Aprendizagem IV e para utilizar os arquivos da memória do Curso, bem como materiais produzidos pelos educandos/as ao longo do Curso como fonte de pesquisa.

2 SAÚDE E SUSTENTABILIDADE: A QUESTÃO AGRÁRIA NO BRASIL

A Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO) lançou, em 2009, a publicação: *O estado da insegurança alimentar no mundo*, onde apresenta a estimativa de que 1 bilhão e 20 milhões de pessoas estão desnutridas em todo o mundo. Trata-se do índice de desnutrição mais alto desde 1970, primeiro ano que se dispõe de estatísticas comparáveis.

Em dezembro do mesmo ano foi realizada, em Copenhague, Dinamarca, a Convenção das Nações Unidas sobre Mudanças Climáticas (COP 15) reunindo 193 chefes de nações que tinha como objetivo envolver o mundo em um pacto que resultasse em ações concretas para evitar o aquecimento global. Dois anos antes dessa convenção um relatório do Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas da Organização das Nações Unidas (IPCC/ONU) responsabilizou a ação humana pelo aquecimento global prevendo um cenário de catástrofe ambiental (CASTRO; MIRANDA, 2007). Mesmo com o impacto deste documento e toda a pressão internacional, após duas semanas de negociações em Copenhague nenhum acordo foi firmado, apesar do reconhecimento do aquecimento global no documento apresentado ao fim da reunião.

Ainda em 2009, durante os primeiros dias da COP 15, realizou-se a etapa nacional da 1ª Conferência Nacional de Saúde Ambiental, com o tema *A saúde ambiental na cidade, no campo e na floresta: construindo cidadania, qualidade de vida e territórios sustentáveis*. A Conferência mobilizou dezenas de milhares de pessoas, finalizando suas atividades na etapa nacional com a presença de aproximadamente 1500 representantes de todas as regiões do país, com o objetivo de construir as diretrizes para a Política Nacional de Saúde Ambiental.

À Saúde Ambiental cabe explicar os efeitos do ambiente sobre a saúde humana não se limitando a compreensão das leis naturais, mas fundamentalmente dos impactos sócio-ambientais que a ação humana provoca ao modificar a natureza, como repercussão do desenvolvimento social e econômico. Os efeitos dessas mudanças sobre a saúde humana podem ser positivos ou negativos e nem sempre diretos. O conhecimento sobre os determinantes sócio-ambientais da saúde levam ao agir da Vigilância em Saúde Ambiental: identificar as medidas para prevenir e controlar os fatores de risco ambientais relacionados às doenças ou outros agravos à saúde.

Os efeitos do meio ambiente sobre a saúde humana associam determinantes sociais e mudanças ambientais e podem ser agrupados em três grupos: o primeiro está vinculado ao acesso a saneamento ambiental, o segundo com o contato direto ou indireto com os produtos e subprodutos tóxicos e poluentes do desenvolvimento industrial e, o terceiro grupo, emergente,

resulta da globalização e da crise ambiental global expresso “na intensa urbanização, degradação dos ecossistemas e mudança do clima”. Esses três grupos de determinantes sócio-ambientais se combinam em diferentes realidades levando à exposição diferenciada de riscos e efeitos sobre a saúde nos grupos populacionais (NETTO et al, 2009, p. 57). Assim, populações rurais pobres, por exemplo, que vivem em precárias condições de saneamento ambiental e expostas à agrotóxicos, situação comum no Brasil atual como veremos nesse capítulo, formam grupos populacionais vulneráveis às mudanças ambientais dos três grupos.

A Saúde Ambiental no Brasil ganhou impulso importante com a realização da Conferência das Nações Unidas sobre o meio ambiente e desenvolvimento na cidade do Rio de Janeiro, em 1992; se desenvolveu como ciência no campo Trabalho, Ambiente e Saúde; foi institucionalizada como área da Saúde Pública como Vigilância em Saúde Ambiental em 2000 na Fundação Nacional de Saúde (FUNASA), sendo incorporada ao Ministério da Saúde em 2003 para atuar de forma integrada na Vigilância em Saúde com as vigilâncias em saúde do trabalhador e epidemiológica; e, finalmente viveu o momento mais intenso de sua história com a realização da I CNSA, onde foi aprovada, com o maior número de votos, a diretriz:

Mudança no modelo de desenvolvimento econômico de modo a promover a qualidade de vida e a preservação do ambiente, e a saúde desta e das futuras gerações com a proteção da agrobiodiversidade e da biodiversidade urbana e rural, visando à sustentabilidade socioambiental responsável. (BRASIL, 2010c, p. 52)

A publicação da FAO de 2009 apresentou o resultado social do desenvolvimento do capitalismo globalizado, que reforçado pelos estudos que embasaram o relatório do IPCC tornam evidente, enquanto reconhecimento da própria ONU, que a crise mundial do capitalismo não é só econômica, mas, sobretudo, crise de desenvolvimento social global e crise ambiental global, que se reforçam mutuamente. No centro das disputas pela solução para a crise ambiental e da fome no mundo esta a concepção de modelo de “desenvolvimento sustentável”.

Antes de passar para essa discussão [de “desenvolvimento sustentável”], fundamental para o entendimento da saúde das populações do campo no Brasil, objetivo deste capítulo, é importante situar rapidamente o que esse país representa neste contexto.

País com dimensões continentais o Brasil é o quinto maior país do mundo com uma área de 8.514.876,599 Km², sendo superado somente pela Rússia, Canadá, China e Estados Unidos, este último se somadas as terras descontínuas³. Em seu territórios foram identificados 6 biomas (Amazônia, Cerrado, Caatinga, Mata Atlântica, Pantanal e Pampa), 49 ecorregiões e incalculáveis ecossistemas, abrigo ao menos 70% das espécies vegetais e animais do

³ IBGE. Extensão territorial atual. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/pesquisas/geo/posicaoextensao.html>>, acesso em 04 mar 2010.

Planeta o que o torna o país com a maior biodiversidade. Possui, ainda, a maior rede hidrográfica existente com a maior reserva de água doce do mundo, além de ser caracterizado por uma riquíssima diversidade sociocultural⁴. Neste país de clima predominantemente tropical (90% do território está localizado entre a linha do equador e o trópico de capricórnio) não há vulcões em atividade, nem registro de ocorrência de furações e terremotos de grande magnitude. Com a maior disponibilidade de terras aráveis (onde se considera fertilidade e topografia) e 12% da água doce disponível no mundo, o Brasil está no centro dos interesses de grandes empresas internacionais que vêem nesse território oportunidades de negócios. Não se pode perder de vista, também, a importância geopolítica desse território no cenário internacional, tanto se tratando de sua influência nos países da América do Sul, como de sua imensa fronteira marítima voltada para o Oceano Atlântico.

2.1 Relação homem-natureza e sustentabilidade: a crise ecológica da agricultura capitalista

A crise ambiental ganhou destaque na agenda internacional a partir da década de 1970 no contexto social e político de confronto entre o desenvolvimentismo e a questão ambiental. Marco deste período, quando se esboçou a noção de desenvolvimento sustentável, foi a realização da Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente Humano, em Estocolmo, em 1972. A Assembléia Geral da ONU criou, em 1983, a Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento que, em 1987, divulgou o relatório sob o título *Nosso Futuro Comum* onde formalmente introduzia o conceito de desenvolvimento sustentável na agenda social internacional (RIGOTTO; AUGUSTO, 2007, p. 476), concebido como “o desenvolvimento que satisfaz as necessidades presentes, sem comprometer a capacidade das gerações futuras de suprir suas próprias necessidades”. Este conceito suscita alguns questionamentos: o que define as necessidades das gerações presentes? Seria o padrão de consumo das sociedades ocidentais de países considerados desenvolvidos? Seria a garantia da satisfação das necessidades básicas à vida humana digna, como acesso a alimentação, vestuário, moradia, educação, saúde e saneamento adequados? Seria possível universalizar mundialmente o acesso a esses direitos humanos fundamentais e manter o padrão de consumo dos países ditos desenvolvidos? Ou seria justamente a desigualdade social inter e intra países necessária para manter esse padrão de consumo? Esse padrão de consumo não comprometeria a capacidade das gerações futuras em suprir suas próprias necessidades?

⁴ IBAMA. Estudos de Representatividade Ecológica nos Biomas Brasileiros. Disponível em: <<http://www.ibama.gov.br/ecossistemas/estudos.htm>>, acesso em: 4 mar 2010.

Ao longo dos 37 anos decorridos desde a primeira reunião internacional sobre desenvolvimento e meio ambiente em Estocolmo até a última realizada em Copenhague, dentre tantas outras como as realizadas no Brasil, Rio de Janeiro - 1992, e no Japão, Quioto - 1997, ocorreu uma mudança importante: para alguns, os conflitos não se situam mais entre desenvolvimento e proteção do meio ambiente, mas remeteriam as opções sobre o modelo de desenvolvimento desejado. Sugerem ainda que o desenvolvimento de tecnologias como a captação do carbono da atmosfera para seu armazenamento, como os transgênicos e agrocombustíveis seriam paliativos que, aliado a medidas compensatórias e de mitigação ambiental, uniriam desenvolvimento e sustentabilidade ambiental pelo capitalismo que ganharia nova roupagem de verde. No modelo de desenvolvimento sustentável do “capitalismo verde” a crise ambiental não tem conexão com a crise social – pois isso significaria admitir uma crise estrutural do capitalismo, ou seja, que as regras gerais do sistema precisam mudar – e os problemas crescentes são tratados como oportunidade de negócios. A natureza é assimilada apenas enquanto recurso para produção, como realidade externa às relações sociais.

Crescimento sustentável, eco-eficiência, cuidados primários com o ambiente, ecoteologia, eco-feminismo, eco-socialismo, economia ecológica, ecologia profunda e ecologia social são algumas das diferentes abordagens disciplinares, institucionais, ideológicas e acadêmicas de sustentabilidade em disputa já na década de 1990. Cada uma delas assume posições teóricas diferenciadas para explicar e atribuir causas à crise ambiental, resultando em encaminhamentos variados e, por vezes, contraditórios, na busca de soluções que guardam relações específicas ligadas à concepção da abordagem desenvolvida (MEBRATU, 1998 apud TAMBELLINI, 2009, p. 1979).

A ecologia política é uma abordagem, que se fortalece a partir da década de 1980, enquanto movimento político e acadêmico e estabelecendo uma articulação entre movimentos ambientalistas e sociais. Crítica em relação aos custos crescentes do sistema capitalista, a análise desta abordagem vai além das críticas à contradição desse modo de produção enquanto alienação do trabalho e expropriação da mais-valia, incorporando a denúncia de uma alienação mais radical: a alienação entre sociedade industrial e a natureza (ZHOURI, 2004). A crítica da Ecologia Política aos fundamentos filosóficos da economia dominante representam um esforço de incorporar as questões ecológicas à crítica da economia política de tradição marxista para entender os conflitos que caracterizam as sociedades modernas (PORTO; MARTINEZ-ALIER, 2007).

A Ecologia Política serve de base teórica e se articula com o Movimento contra o Racismo Ambiental, que teve origem nos Estados Unidos na década de 1980, numa conexão entre lutas de caráter social, ambiental, territorial e de direitos civis, e se constituiu no Brasil de forma organizada, em 2001, na Rede Brasileira de Justiça Ambiental. O Movimento pela Justiça Ambiental atua na oposição à idéia dominante de que todos os seres humanos estão igualmente sujeitos aos efeitos nocivos da crise ambiental e que todos (os seres humanos vistos como um todo indiferenciado) são responsáveis pelos processos de destruição das formas naturais, do ambiente e da vida. A injustiça ambiental se manifesta na distribuição desproporcional dos impactos do desenvolvimento, tanto em termos de incidência como de intensidade, concentrando sobre as populações mais pobres, discriminadas e grupos étnicos desprovidos de poder as maiores cargas e riscos ambientais socialmente induzidos (ACSELRAD, MELLO & BEZERRA, 2009).

O surgimento de críticas estruturais ao modo de produção capitalista, por abordagens da questão ambiental, como da Ecologia Política, provocou reações dos defensores da industrialização desqualificando os ecologistas como opositores do progresso. Por outro lado, problemas relacionados à poluição e à escassez de recursos naturais não podiam mais deixar de ser enfrentados pelos defensores do modelo de desenvolvimento industrial em curso. Se, na década de 1990, a crise ambiental global – entendida como realidade objetiva dada – foi reconhecida e institucionalizada pelas forças hegemônicas da sociedade, sem enfrentamentos, reduzia-se a temas ambientais que não permitissem o questionamento da ordem social vigente, buscando conciliação e consenso nos conflitos de fundo colocados pela crítica ambiental à sociedade industrial. Muitas ONGs e movimentos ambientalistas marcadamente críticos foram convidados à participação e à parceria, resultando em um ambientalismo de resultados. O discurso de que os problemas ambientais afetam todos e, portanto, todos devem agir juntos para resolver os problemas resultou em cooptação e em certa despolitização do debate ecológico (ZHOURI, 2004).

Nessa perspectiva, os conflitos inerentes aos desiguais processos de construção e atribuição de significados, apropriação e uso dos territórios são concebidos apenas como tensões entre os diferentes “setores” da sociedade, portadores de distintos “interesses” que são, portanto, passíveis de “negociação” a partir de técnicas apropriadas e eficientes. Surgem os “peritos técnicos” treinados na arte de “resolução de conflitos”. Essa é a abordagem preponderante no campo ambiental brasileiro, incluindo aí tanto políticas públicas quanto as análises sociológicas. [...] Questões relativas às desigualdades no acesso aos recursos territoriais e a desproporcional distribuição dos riscos e das cargas de poluição industrial na nossa sociedade – perspectiva efetivamente política e sociológica que tende a considerar as redes de poder constituídas historicamente – são desconsideradas por essa abordagem corrente. (ZHOURI, 2004, p. 3)

A crítica ambiental mais vigorosa no debate contemporâneo sobre desenvolvimento sustentável recai sobre o modelo de produção capitalista, colocando a necessidade de recuperar a análise crítica sobre a sustentabilidade deste modelo desde o período histórico de sua formação, a partir de sólidas bases teóricas. A obra “A ecologia de Marx: materialismo e natureza” de John Bellamy Foster, permite avançar nas duas direções. O autor defende a tese de que a visão de mundo de Marx (1818-1883) era profundamente ecológica e esta perspectiva era derivada de seu materialismo. Em toda a obra de Marx está presente sua concepção materialista de natureza integrada à concepção de materialismo histórico. Para chegar a esta conclusão Foster remontou os fundamentos do materialismo e sua relação com a natureza e se dedicou a ler as obras de Marx, suas anotações e as leituras feitas por Marx para compreender as formulações desse autor sobre a relação homem-natureza, que tem como conceito central, defende Foster, a “falha metabólica” na relação humana com a natureza. A “falha metabólica” tem origem com o desenvolvimento das relações de produção capitalista e da separação antagonista entre campo e cidade dele decorrente.

Este conceito foi elaborado a partir de uma das categorias principais da análise teórica de Marx, o conceito de “metabolismo” (Stoffwechsel) utilizado por Marx, em *O Capital*⁵, para definir processo de trabalhado em geral, isto é, para descrever a relação do homem com a natureza através do trabalho:

O trabalho é, antes de qualquer coisa, um processo entre o homem e a natureza, um processo pelo qual o homem, através das suas próprias ações, medeia, regula e controla o metabolismo entre ele e a natureza. Ele encara os materiais da natureza como uma força da natureza. Ele põe em movimento as forças naturais que pertencem ao seu próprio corpo, aos braços, pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar os materiais da natureza de uma forma adaptada às suas próprias necessidades. Através deste movimento, ele atua sobre a natureza externa e a modifica, e assim, simultaneamente altera sua própria natureza... Ele [o processo de trabalho] é a condição universal da interação metabólica [Stoffwechsel] entre o homem e a natureza, a perpétua condição da existência humana imposta pela natureza (MARX, 1976, p. 283, 290 apud FOSTER, 2005, p. 221).

A crítica da agricultura capitalista elaborada por Marx passa por dois estágios, como apresentada por Foster: 1º - a crítica da Teoria da Superpopulação de Thomas Malthus (1766-1834), com contribuições de David Ricardo (1772-1823) e criticadas por James Anderson (1739-1808); 2º - no momento da segunda revolução agrícola e das implicações da química do solo desenvolvida por Justus von Liebig (1803-1873), associadas a crise da agricultura capitalista.

⁵ Na versão de *O Capital* publicada pela editora Civilização Brasileira, em 2008, no conceito de Processo de Trabalho presente no capítulo intitulado “*Processo de trabalho e processo de produzir mais-valia*” a palavra “metabolismo” é substituída por “intercâmbio material”. Esta substituição pode ser conseqüência da tradução e representa prejuízos na compreensão do pensamento de Marx sobre a relação homem-natureza como defendida por Foster.

Malthus formula a “teoria da superpopulação” argumentando, para justificar a existência de miseráveis nas cidades no período de desenvolvimento do capitalismo de sua época, que a produção de alimentos, entendida enquanto reprodução animal e vegetal, apresentava crescimento aritmético e o crescimento da população humana se dava em escala geométrica. A “teoria de arrendamento diferencial” tal como desenvolvida por Ricardo e Malthus dava sustentação a esta teoria, embora Malthus não tenha apresentado argumentos que sustentassem a limitação de crescimento populacional de animais e plantas em taxa aritmética. Segundo a teoria do arrendamento, na interpretação desses autores, as terras que eram mais férteis eram as primeiras a serem incorporadas à produção, sendo a produtividade agrícola geral declinante pela incorporação crescente de terras que apresentavam solos menos férteis, em resposta a pressões populacionais crescentes. Essa interpretação assumia a produtividade diferencial dos solos como lei natural.

O arrendamento era uma cobrança pelo uso dos solos mais férteis, enquanto os solos menos férteis gerariam receitas somente suficientes para cobrir os custos de produção. Anderson, que havia publicado décadas antes de Malthus e Ricardo outra interpretação para a teoria de arrendamento, argumentava que o arrendamento diferencial dos solos se devia principalmente às mudanças históricas na fertilidade do solo decorrentes da ação humana sobre esses solos. A produtividade de solos menos férteis poderia melhorar a ponto de chegar muito mais perto da produtividade de solos mais férteis se adotadas práticas agrícolas racionais e sustentáveis, como a adubagem com esterco, drenagem e irrigação. O contrário também era verdadeiro e o solo poderia perder fertilidade pela ação humana.

O obstáculo ao desenvolvimento de uma agricultura racional no capitalismo segundo Anderson tinha como origem: 1º - no conflito entre proprietários fundiários e os agricultores arrendatários capitalistas, uma vez que o agricultor evitava esforços que poderiam resultar em melhorias cujo retorno extrapolasse o prazo de arrendamento; 2º - a perda de fontes naturais de fertilizantes (esterco animal e humano) com a crescente divisão entre campo e cidade. O desperdício dessas fontes naturais diariamente despejadas nos rios em torno das cidades indicava para Anderson o quanto a sociedade se afastava de uma agricultura sustentável.

Marx criticou a teoria da superpopulação de Malthus trazendo a discussão para o desenvolvimento histórico da humanidade, sempre correlacionando a uma forma de produção dominante. Se para Malthus era a quantidade de alimentos que determinava a superpopulação de miseráveis, para Marx essa população excedente miserável era determinada pela forma como o capitalismo se desenvolvia, ou seja, pelas relações de produção, como necessidade desse sistema: a produção de homens livres para venderem sua força de trabalho, que alterava

a relação homem-natureza de forma que os homens perdessem as condições de produzirem sua própria subsistência.

A contribuição de Anderson para a compreensão das relações de classe entre agricultor arrendatário capitalista e proprietário fundiário, da fertilidade dos solos e das relações entre campo e cidade, teriam grande influência em Marx possibilitando a este autor estudar os avanços da ciência do solo, decorrentes da segunda revolução agrícola que aconteciam em sua época. Marx transformaria a abordagem histórica de melhoria da produtividade agrícola desenvolvida por Anderson numa crítica ecológica da agricultura capitalista.

Os temores de superpopulação da teoria de Malthus associados ao esgotamento da fertilidade dos solos estavam entre as principais preocupações ambientais do século XX em toda a Europa e América do Norte, só comparável, segundo Foster, às preocupações com a crescente poluição das cidades e a derrubada de florestas de continentes inteiros. A preocupação desesperada com a queda da fertilidade de solos teria levado países a busca de fertilizantes nas ilhas peruanas (guanos peruanos) e a cavar sepulturas em busca de ossos.

Em 1837, Liebig recebeu a encomenda de um trabalho da Associação Britânica para o Avanço da Ciência sobre a relação entre química e agricultura, que resultou três anos mais tarde na obra “Química orgânica aplicada à agricultura e fisiologia”, onde Liebig explicava o papel dos nutrientes do solo (nitrogênio, potássio e fósforo, entre outros) no crescimento das plantas. Em 1842 foi desenvolvido o primeiro fertilizante agrícola industrial produzindo fósforo a partir do fosfato. O desenvolvimento da química dos solos e o crescimento de fábricas de fertilizantes, entre 1830 e 1880, caracterizaram a segunda revolução agrícola. A primeira revolução agrícola teria se desenvolvido ao longo de séculos e estava relacionada ao incremento dos cercados, à crescente centralidade do mercado e o desenvolvimento e melhorias de técnicas de manejo de rebanhos, rotações de culturas, drenagem e irrigação.

A crescente euforia com o aumento da produtividade das lavouras a partir da aplicação de fosfato logo resultou em aprofundamento da crise do esgotamento dos solos, pois a aplicação de um único nutriente veio a comprovar a Lei do Mínimo elaborada por Liebig, segundo a qual a fertilidade do solo é sempre limitada pelo nutriente menos abundante. A descoberta de sais de potássio na Europa na segunda metade do século XX e as reservas tanto naturais quanto artificiais de fosfato esbarravam no falta limitante de nitrogênio fertilizante, que seria desenvolvido na forma sintética somente em 1913. O desespero para repor os nutrientes retirados do solo levou os Estados Unidos, como política deliberada do Estado, a um movimento imperial de busca por guano que resultou na anexação de 94 ilhas, rochas e arrecifes em todo o mundo entre 1856 e 1903 ao seu território.

George Waring, agrônomo e engenheiro sanitário dos Estados Unidos do século XX, deu ênfase ao fato de que o comércio de grande distância, resultante da separação entre campo e cidade, trouxe como consequência grande perda líquida de nutrientes do solo e crescente crise da agricultura. Sua obra influenciou Liebig que passou a escrever sobre o modelo de produção agrícola que, em um movimento unilateral do campo para a cidade, rouba do solo seus nutrientes, pela comercialização de longa distância de alimentos e fibras e pela retirada do gado. Dessa forma o solo não tinha condições de aumentar ou mesmo manter o seu poder produtivo, concluindo que este sistema agrícola conduziria à pobreza e à ruína da agricultura.

Era necessário, segundo Liebig, conscientizar o agricultor sobre as condições nas quais ele produz e dar a ele os meios necessários para aumentar a produção, o que envolvia a descoberta de depósitos de esterco ou guano. Liebig reconheceu que o problema do ciclo de nutrientes do solo estava ligado ao problema de saúde pública nas cidades devido a poluição com esgoto humano e animal.

Marx desenvolveria uma crítica sistemática da “exploração” capitalista do solo, influenciado pela análise de Liebig, em suas duas principais discussões sobre a agricultura capitalista (“A Gênese da Renda Fundiária Capitalista” e “A Indústria e a Agricultura em Larga Escala”, ambas em “O Capital”) onde Marx finaliza com explicações sobre como a indústria e a agricultura de larga escala se conjugaram para empobrecer o solo e o trabalhador. Vejamos um trecho da segunda obra, indicado por Foster:

A produção capitalista congrega a população em grandes centros e faz com que a população urbana tenha uma preponderância sempre crescente. Isto tem duas consequências. Por um lado, ela concentra a força-motiva histórica da sociedade; por outro, ela perturba a interação metabólica entre o homem e a terra, isto é, impede a devolução ao solo dos seus elementos constituintes, consumidos pelo homem sob a forma de alimento e do vestuário; portanto, ela prejudica a operação da condição natural eterna para a fertilidade duradoura do solo... Mas, ao destruir as circunstâncias em torno desse metabolismo... ela impele a sua restauração sistemática como uma lei reguladora da produção social, e numa forma adequada ao pleno desenvolvimento da raça humana... [T]odo progresso da agricultura capitalista é um progresso da arte de roubar, não só do trabalhador, mas do solo; todo progresso no aumento da fertilidade do solo por um determinado tempo é um progresso na direção à ruína das fontes mais duradouras dessa fertilidade... A produção capitalista, portanto, só desenvolve a técnica e o grau de combinação do processo social da produção solapando simultaneamente as fontes originais de toda riqueza – o solo e o trabalhador. (MARX, 1976, p. 637-38 apud FOSTER, 2005, p. 219-220)

O que esses dois textos tem em comum, segundo Foster, é a análise feita por Marx, tendo como conceito teórico central de “falha” na “interação metabólica entre o homem e a terra”, através do “roubo” dos elementos constitutivos do solo, exigindo sua restauração sistemática. Contradição que se desenvolve a partir do crescimento simultâneo em larga escala da agricultura e da indústria sob o capitalismo, com essa oferecendo àquela os meios para a exploração intensiva do solo (FOSTER, 2005, p. 220).

Tese defendida por Marx apresentava como argumento central o caráter inerente da agricultura capitalista que se desenvolvia pelo antagonismo entre campo e cidade, sendo evidente também em nível global – representado na busca de guano em outro continente e pela relação imposta às colônias, cujos recursos do solo eram retirados através de matérias-primas e alimentos para sustentar a industrialização dos países colonizadores –, o que indicava que a agricultura no capitalismo havia deixado de ser “auto-sustentável”. A “falha metabólica” se torna “irreparável”, própria do desenvolvimento da agricultura capitalista de larga escala, pois o comércio de longa distância de alimentos e fibras para o vestuário da agricultura para as cidades impede qualquer aplicação racional da nova ciência do manejo do solo. As condições de sustentabilidade impostas pela natureza, argumentava Marx, haviam sido violadas (MARX apud FOSTER, 2005, p. 220-221).

Marx empregou o conceito de “falha metabólica” para captar a alienação material dos seres humanos dentro da sociedade capitalista frente às condições naturais que formam a base de sua existência. A retirada em massa da população do solo possibilitou o desenvolvimento histórico do capitalismo como condição prévia, assumindo uma crescente polarização de classes da população, pelo antagonismo entre campo e cidade. Num extremo uma riqueza que não tem limites monopolizada pela classe dominante e noutra uma existência alienada, explorada e degradada da grande massa da população. Contradição essa que constitui na origem e não pode ser superada na sociedade capitalista. Tornara-se possível “incorporar o solo ao capital” e ao mesmo tempo alimentar a crescente indústria urbana com o exército de trabalho excedente necessário que se criara. Para o autor, a “falha metabólica” está na gênese do sistema capitalista, no processo histórico em que nas organizações sociais que antecederam o capitalismo foram se dissolvendo as várias formas de relação do homem com a terra, do seu corpo orgânico de seu corpo inorgânico, através da dominação (privatização) da terra que se aprofunda dramaticamente na sociedade burguesa que transforma todas as criaturas em propriedade.

Em “Utilização do Refugo da Produção” (volume 3, O Capital) Marx demonstra suas preocupações com o enorme desperdício gerado na indústria e salientava a necessidade de “redução” e “reutilização” do refugo. Marx teria indicado, segundo Foster, que estas dificuldades continuariam a assolar qualquer sociedade que tentasse construir o socialismo ou o comunismo, o que se colocava como desafio para estas sociedades uma transformação revolucionária na relação do homem com a terra. Preocupações essas que se tornaram cada vez mais importantes para Marx em decorrência das suas investigações do potencial revolucionário da “arcaica comuna russa”.

Seria possível formar um sistema agrícola “organizado em vasta escala e administrado pelo trabalho cooperativo” mediante o uso de modernos “métodos agrônômicos” não empregados plena ou racionalmente sob o capitalismo. O mérito de tal sistema, afirmou ele, era estar “na posição de incorporar todas as aquisições positivas vislumbradas pelo sistema capitalista” sem se tornar presa da relação puramente exploratória com o solo – quer dizer, roubo – que caracteriza este último. (FOSTER, 2005, p. 231)

O necessário planejamento nesta área, presente com insistência nas obras de Marx e Engels desde a década de 1840, deveria buscar a “restauração” da relação metabólica entre os seres humanos e a terra. O caminho para isto envolvia a abolição da separação antagônica entre campo e cidade, através de uma dispersão mais equilibrada da população, a integração de indústria e agricultura e a restauração e melhoria do solo através da reciclagem de seus nutrientes.

Embora o contexto variasse, o conceito de metabolismo foi central em toda a crítica da economia política formulada por Marx, estando presente em todas as suas obras da maturidade. “O conceito assumia tanto um significado ecológico específico quanto um significado social mais amplo” defende Foster (2005, p. 223).

Marx portanto empregava o conceito tanto para se referir à real interação metabólica entre a natureza e a sociedade através do trabalho humano [...], quanto, num sentido mais amplo [...], para descrever o conjunto complexo, dinâmico, interdependente, das necessidades e relações geradas e constantemente reproduzidas de forma alienada no capitalismo, e a questão da liberdade humana suscitada por ele – podendo ser visto como ligado ao modo como o metabolismo humano com a natureza era expresso através da organização concreta do trabalho humano. (FOSTER, 2005, p. 222-23)

A alienação entre sociedade industrial e a natureza central na abordagem da Ecologia Política (ZHOURI, 2004) certamente têm como base teórica a obra de Marx, mas Marx, diferentemente do que propõe a Ecologia Política segundo essa autora, não estabelece hierarquia entre a alienação do homem em relação à natureza e ao trabalho, pois ambas são alienação do homem de sua natureza, não podem ser dissociadas. O regate da obra de Marx representa contribuição teórica fundamental para a compreensão da crise ecológica atual e planejamento de estratégias por movimentos sociais e ambientalistas que tenham no horizonte a superação da crise que vive a humanidade.

Apesar da despolitização de algumas entidades ecológicas apontada por Zhouri (2004), como em muitas ONGs e movimentos ambientalistas, o contexto de profunda crise social e ecológica que se desencadeou no planeta tem despertado o interesse de milhões de pessoas pelo debate em relação ao rumo que vem tomando o desenvolvimento. Milhares de manifestantes protestaram o mais próximo que conseguiram chegar da reunião da COP 15 com o lema “o sistema deve mudar, não o clima” expressando análise subjacente de que ajustes ou reformas do sistema capitalista não podem resolver a crise em que o mundo se

encontra, ou melhor, que não é possível resolver ou buscar soluções para a crise social e ecológica mundial nesse modo de produção e organização social.

A obra de Foster apresenta a utilização do termo “sustentabilidade” por Anderson, Marx e Engels, o que indica que a palavra é utilizada em debates teóricos há pelo menos dois séculos nas diferentes compreensões da relação homem-natureza. Como vimos no início neste capítulo há disputas ideológicas radicalmente opostas quanto à definição e utilização deste termo e não foi encontrada na bibliografia estudada a proposição de uma nova terminologia que substitua essa. Portanto, mesmo com toda a diversidade da apropriação dos termos sustentabilidade e de desenvolvimento sustentável, e as contradições inerentes à essa utilização e sua banalização, os atores políticos mais combativos tem mantido disposição pela disputa de seu uso numa abordagem contra-hegemônica.

Munidos desse debate conceitual, podemos compreender melhor os embates e os impasses no mundo atual em torno do conceito de sustentabilidade e apresentarmos uma leitura da questão agrária no Brasil.

2.2 Questão agrária no Brasil atual: a modernização conservadora da agricultura

A modelo agro-exportador de alimentos e matérias primas, dominante quase que exclusivamente na economia que se desenvolveu no Brasil até o início do século XX, enfrentou dificuldades com a perda da fertilidade dos solos. Onde se desenvolveu a cultura do café, principal produto de exportação brasileira por mais de um século, a fase de expansão era seguida de perto pela diminuição da produtividade, chegando muitas vezes ao esgotamento dos solos. O aumento e manutenção da produtividade de café só foi possível, durante longo período, porque as regiões esgotadas eram substituídas por outras promovendo um “desgaste contínuo e precipitado dos recursos naturais naquele regime de exploração extensiva e descuidada”. Assim, até meados dos anos de 1950, principalmente nas culturas de café e algodão, se praticou uma agricultura itinerante em busca da fecundidade natural de novos solos em detrimento de incorporação técnica na produção, deixando para trás solos empobrecidos (PRADO Jr, 1987, p. 288).

Satisfazendo-se com solos de baixa fertilidade e exigindo pouca mão-de-obra a pecuária de corte se expandiu, em boa parte, substituindo a agricultura nas terras que esta abandonava. O desenvolvimento da pecuária, expresso no aumento do rebanho bovino de 44,6 milhões para 90 milhões de cabeças entre 1940 e 1966, resultou na expulsão de populações locais que seriam obrigadas a migrar em sua maioria para as cidades, representando a

pauperização de milhares de famílias que se instalaram nas periferias das grandes cidades que se formavam principalmente no Nordeste (PRADO Jr, 1987).

A modernização ou industrialização da agricultura no Brasil teve início na década de 1950, mas foi através do Sistema Nacional de Crédito Rural (SNCR) implementado em 1965 que se tornaria expressiva (HESPANHOL, 2008a).

O governo federal, além de fornecer grande volume de crédito rural destinado ao investimento, comercialização e custeio das safras, construiu e modernizou armazéns, apoiou a expansão do cooperativismo empresarial, criou facilidades para a instalação de indústrias químicas e mecânicas e estimulou a implantação e expansão de indústrias processadoras de matérias primas provenientes do campo (p. 82).

O pacote tecnológico difundido inicialmente entre os países desenvolvidos e após II Guerra Mundial estendido aos países periféricos era caracterizado pela utilização intensiva de insumos industriais (fertilizantes e agrotóxicos), mecanização, sementes e animais melhorados geneticamente. A adoção deste modelo prometia o aumento da produtividade e representava, para esses países, a possibilidade, ao mesmo tempo, de alcançar rapidamente soberania alimentar e produção de excedente agrícola negociável no mercado externo (HESPANHOL, 2008b).

No Brasil o ritmo de modernização foi acelerado, principalmente nas regiões sul e sudeste, tornando a agricultura dependente do setor industrial, sob domínio tecnológico e científico das transnacionais do setor. Investimentos em pesquisa agrônômica e extensão rural também foram ações estratégicas adotadas pelo Estado brasileiro para a disseminação do modelo produtivista no campo. Para Hespanhol (2008b, p. 119) “os interesses da tríplice aliança formada pelo Estado, grandes empresas de capital nacional e internacional foram fundamentais para a consolidação deste processo”. Assim, a modernização da agricultura representa um marco importante da territorialização de grandes empresas internacionais no desenvolvimento do campo no Brasil.

O SNCR, principal impulsionador da Revolução Verde⁶ no Brasil, se restringiu às médias e grandes propriedades rurais: “os pequenos arrendatários, parceiros e meeiros, com reduzido ou nenhum patrimônio, não tiveram acesso a ele [crédito rural] em razão de não disporem das garantias exigidas pelo sistema financeiro” (p. 82). Somente em 1996, com a criação do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF⁷) os

⁶ Para Porto-Gonçalves (2006, p. 226), a denominação Revolução Verde indica o caráter político e ideológico que representava. Em contextos de Revoluções Vermelhas a Revolução Verde procurou despolitizar o debate da fome e da miséria no mundo, atribuindo-lhe um caráter estritamente técnico.

⁷ A Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006, define o que é agricultura familiar a partir dos seguintes critérios: a área do estabelecimento não pode exceder 4 módulos fiscais, a mão-de-obra deve ser predominantemente da

pequenos produtores (com áreas não superiores a quatro módulos fiscais e que possuíssem até dois trabalhadores contratados) passaram a ter acesso a crédito oficial (HESPANHOL, 2008a).

Associado a isto, as lideranças das Ligas Camponesas, considerado o maior movimento de luta pela Reforma Agrária até a Ditadura Militar que toma o poder em 1964, além de outros movimentos camponeses, foram perseguidas e massacradas por este governo até quase a extinção da luta popular no campo. É provável que a promessa de realização da Reforma Agrária ampla, expressa na criação do Estatuto da Terra logo no início da Ditadura Militar, tivesse como objetivo desde o princípio acabar com esses movimentos, confundindo suas bases quanto a necessidade de lutar, enfraquecendo-os, enquanto suas lideranças eram perseguidas. Importante contextualizar aqui que os golpes militares implementados na América Latina tiveram como objetivo reprimir as forças sociais ideologicamente ligadas ao socialismo e evitar que outras revoluções socialistas, como a Revolução Cubana de 1959, acontecessem nas Américas.

Assim, se por um lado, o incremento do pacote tecnológico da Revolução Verde aumentou a produtividade de algumas lavouras, principalmente aquelas destinadas à exportação, por outro resultou no agravamento de diversos problemas sociais e ambientais, que a história do desenvolvimento da agricultura no país perpetuava, assumindo a forma de “modernização conservadora”: não alterou a estrutura fundiária brasileira e a relação predatória com a natureza. Provocou justamente o oposto: aprofundou a concentração de terras, levando tanto a migração de milhares de pequenos proprietários, parceiros, arrendatários e colonos para áreas de expansão da fronteira agrícola, nas regiões centro-oeste e norte, quanto ao êxodo rural para os centros urbanos mais industrializados (HESPANHOL, 2008b).

Segundo Silva (1985), a expropriação dos pequenos produtores afetou, em especial, aqueles que tinham acesso precário à terra: posseiros, parceiros e pequenos arrendatários. Os pequenos produtores que resistiram ao processo de concentração fundiária, onde esta se modernizou de forma mais intensa, tiveram sua renda “prensada”: pelo controle do mercado de insumos agrícolas por poucos grandes vendedores, aumentando os custos da produção, e, por outro lado, pelo restrito mercado de compra da produção agrícola, que tornava desfavorável ao pequeno produtor a negociação de preço para seus produtos. Assim, o pequeno produtor também foi inserido no modelo de desenvolvimento da agropecuária,

própria família, a renda deve ser originada predominantemente nas atividades da propriedade e o estabelecimento tem que ser dirigido pela própria família.

mesmo que seja uma modernização parcial por suas condições materiais e dificuldades de acesso ao crédito oficial, como já vimos acima.

A articulação entre o grande capital industrial e/ou comercial e a pequena produção modifica fundamentalmente o papel que até então esta desempenhava na agricultura brasileira. [...] esses pequenos produtores deixam de ser produtores de subsistência, no sentido de ofertarem o “excedente”, e passam a produzir fundamentalmente para o mercado. E agora, como pequenos produtores mercantis, não se ligam fundamentalmente à produção de gêneros de subsistência, dedicando-se muitas vezes também às chamadas “culturas de rico” (SILVA, 1985, p. 59).

O agravamento dos problemas ambientais se manifestou principalmente com a destruição das florestas em consequência da expansão da fronteira agrícola, da compactação dos solos em decorrência da intensa utilização de máquinas pesadas e da utilização de agrotóxicos, levando a contaminação do trabalhador rural, dos recursos hídricos, dos solos e das cadeias alimentares, atingindo plantas, animais, os alimentos e o homem (HESPANHOL, 2008b). Ainda, segundo a autora, “a introdução e a expansão dessas tecnologias levaram ao abandono progressivo do sistema de rotação de culturas e à separação entre a produção entre a produção animal e vegetal” (p. 119), com a intensificação de monocultivos, levando ao empobrecimento e esgotamento dos solos, que exige a incorporação de mais insumos para produzir e combater “pragas” em ambientes ecologicamente desequilibrados, agravando a dependência da agricultura à indústria e estrangulando o conhecimento tradicional acumulado ao longo da história. A criação em 1975 do Plano Nacional de Defensivos Agrícolas, que teve por objetivo implementar a indústria de síntese e a formulação de agrotóxicos no Brasil, foi importante na consolidação do modelo químico-dependente adotado nas políticas agrícolas brasileiras (MIRANDA, et al, 2007).

A mecanização da produção agrícola não alcançou todas as fases dos ciclos produtivos, se concentrando especialmente na colheita, quando há maior necessidade de mão-de-obra. Desta forma, também como consequência deste processo, cresceu o contingente de trabalhadores rurais assalariados temporários no campo. Esses trabalhadores, que passam boa parte do ano desempregados, e os trabalhadores rurais que migraram para as cidades, mas não conseguiram emprego, passaram a se organizar em Movimentos Sociais, reivindicando a realização da Reforma Agrária como meio que lhes garantisse acesso à terra (HESPANHOL, 2008b).

A criação da Comissão Pastoral da Terra (CPT) em 1975 e de Movimentos Sociais que deram origem ao MST em 1984 são exemplos da retomada de luta pela terra em plena ditadura militar nas décadas de 1970 e 1980. A ABRA (Associação Brasileira de Reforma Agrária), criada em 1967, reúne historicamente acadêmicos e militantes aliados desses Movimentos Populares. Não se deve perder de vista a importância da expansão de uma rede

sindical dos trabalhadores rurais protagonizada pela CONTAG (Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura), criada em 1963. A conjunção desses movimentos e tantos outros que levantaram a bandeira da Reforma Agrária na década de 1980 e de seus opositores⁷ está expressa nas 682 peças documentais recuperadas que fazem parte do Acervo Documental⁸ do I Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA) da Nova República de 1985. As contribuições do processo de elaboração e debate do I PNRA reúne sugestões, abaixo-assinados, críticas, alternativas técnicas e políticas dos vários segmentos da sociedade: agricultores, entidades sociais, empresários, religiosos, políticos, gestores públicos, técnicos, universidades e institutos de pesquisa. O I PNRA não foi implementado, mas a recuperação desse momento histórico permite perceber o quanto estava vivo o debate da Reforma Agrária na década de 1980, ao mesmo tempo em que esse processo contribuía para dar mais visibilidade à questão agrária e ampliação da consciência sobre os problemas do campo, certamente influenciando os debates e disputas na constituinte de 1988.

A Constituição Federal (1988) determina a desapropriação por *interesse social* para fins de Reforma Agrária dos imóveis rurais que não estejam cumprindo sua *função social*, sendo insuscetíveis de desapropriação a pequena e média propriedade rural⁹ e a propriedade produtiva¹⁰ (Art. 184 e 185). A função social é cumprida quando a propriedade rural atende, simultaneamente, aos seguintes requisitos:

- I - aproveitamento racional e adequado;
- II - utilização adequada dos recursos naturais disponíveis e preservação do meio ambiente;
- III - observância das disposições que regulam as relações de trabalho;
- IV - exploração que favoreça o bem-estar dos proprietários e dos trabalhadores. Art. 186 (BRASIL, 1988)

O sucateamento das instituições públicas, o congelamento de salários dos trabalhadores, as reformas do Estado com privatizações e flexibilização dos direitos trabalhistas são algumas das características das políticas econômicas adotadas pelos

⁷ A União Democrática Ruralista foi fundada em 1985 justamente em função do I PNRA e se fortalece justamente nas disputas e conflitos intraclasse dominante agroindustrial em relação à Reforma Agrária. Nesses conflitos se afirma e ganha visibilidade construindo articulações em torno da estratégia de defesa da propriedade privada. Entre as organizações representantes da burguesia rural mais atuantes nesse período contra o I PNRA estavam: Sociedade Rural Brasileira (SRB), Sociedade Nacional da Agricultura (SNA), Confederação Nacional da Agricultura e Pecuária (CNA), Frente Agrícola para Agropecuária Brasileira (FAAB) e a Organização das Cooperativas do Brasil (OCB) (MENDONÇA, 2006).

⁸ O Acervo Documental do I PNRA é resultado de uma pesquisa coordenada por Abdias Vilar de Carvalho e Regina Angela Landim Bruno e está disponível em: <http://www.ufpe.br/1pnra>

⁹ A Lei nº 8.629, de 25 de fevereiro de 1993, regulamenta os dispositivos constitucionais relativos à reforma agrária. Essa Lei estabeleceu o tamanho das propriedades rurais, determinando que a grande propriedade é aquela de área superior a 15 módulos fiscais (BRASIL, 1993).

¹⁰ Os índices de produtividade, que determinam se a propriedade rural é ou não produtiva, adotados atualmente foram definidos em uma lei de 1975. A pressão que os Movimentos Sociais tem realizado nessas últimas duas décadas para atualizar os índices de produtividade esbarra na resistência dos defensores do latifúndio, contraditoriamente com discurso da alta produtividade do agronegócio.

sucessivos governos Brasileiros na década de 1990 como reflexo da inserção do país na flexibilização do mercado mundial. A política agrícola na era neoliberal, no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), atingiu o centro do sistema de financiamento, ao oportunizar aos empresários rurais a possibilidade de contrair empréstimos externos a juros mais baixos do que os praticados internamente para os pequenos produtores: a aliança subordinada dos médios e grandes proprietários às empresas transnacionais é o resultado da financeirização da agricultura no Brasil, onde essas empresas controlam o mercado agrícola (STOTZ, 2007).

Em 2003 com a posse de Lula para presidente do Brasil havia uma grande expectativa da realização da Reforma Agrária expressa no documento “Vida Digna no Campo” do programa de governo de Lula, promessas de campanha do ano anterior, e na encomenda e posterior apresentação da Proposta de Plano Nacional de Reforma Agrária (2003) elaborado por um grupo coordenado por Plínio de Arruda Sampaio, presidente da ABRA. O II PNRA de 2003, como ficou conhecido, apresentou estudo detalhado sobre a demanda demográfica por terra e o estoque de terras existentes, ainda sobre as formas de viabilizar jurídico, político e financeiramente a Reforma Agrária. Propôs a meta de 1 milhão de famílias assentadas entre 2004 e 2007 e a reestruturação e desenvolvimento econômico dos assentamentos existentes. O entendimento presente nesta Proposta de PNRA (2003) é de que a Reforma Agrária faz parte de um processo mais amplo: o processo de Desenvolvimento Rural, que não se restringe aos beneficiários da Reforma Agrária, mas inclui os pequenos agricultores, a população que habita o campo e as pequenas cidades sob grande influência rural. Diante desse entendimento, propôs, também, a reestruturação do Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA) e a criação de um mecanismo de coordenação interministerial que articulasse as ações de desenvolvimento econômico e social dirigidas à Reforma Agrária e ao desenvolvimento rural, incluindo a pesquisa agrônômica e zootécnica, as políticas de financiamento agrícola, de infra-estrutura, de habitação, ou seja, esse documento apontava o caminho para mudanças no modelo de desenvolvimento do campo.

A proposta do II PNRA foi entregue ao MDA em outubro de 2003. Nesse documento foram apresentados, com base no cadastro do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), vinculado ao MDA, dados sobre a estrutura fundiária no Brasil (Tabela 1). Esses dados foram confirmados em publicação do próprio MDA em 2008. Em 2003, os proprietários com menos de 10ha somavam 1.338.771, o que representava 31,6% do total das propriedades e 1,8% do total das terras. No outro extremo da estrutura fundiária do Brasil, os grandes proprietários de terras (que possuem mais de 1000ha) eram 69.123, o que

representava 1,7% dos imóveis rurais, possuindo 43,7% de todas as terras agricultáveis no Brasil (II PNRA, 2003; NEAD, 2008).

Tabela 1: Estrutura fundiária no Brasil em 2003*

ESTRATOS Área total (ha)	IMÓVEIS		ÁREA TOTAL		ÁREA MÉDIA (em ha)
	Nº de imóveis	Em %	Em ha	Em %	
Até 10	1.338.771	31,6	7.616.113	1,8	5,7
De 10 a 25	1.102.999	26,0	18.985.869	4,5	17,2
De 25 a 50	684.237	16,1	24.141.638	5,7	35,3
De 50 a 100	485.482	11,5	33.630.240	8,0	69,3
De 100 a 500	482.677	11,4	100.216.200	23,8	207,6
De 500 a 1000	75.158	1,8	52.191.003	12,4	694,4
De 1000 a 2000	36.859	0,9	50.932.790	12,1	1381,8
Mais de 2000	32.264	0,8	132.631.509	31,6	4110,8
TOTAL	4.238.447	100,0	420.345.362	100,0	99,2

*Situação em agosto de 2003.

Fonte: Incra, II PNRA (2003).

O II PNRA foi aprovado e apresentado em 2004. Na apresentação deste documento o governo Lula se comprometeu em realizar o maior plano de Reforma Agrária da história do Brasil beneficiando mais de 1 milhão de famílias e gerando mais de 2 milhões de postos de trabalho. As metas apresentadas para o período de 2003 a 2006 eram: 400 mil novas famílias assentadas; 500 mil famílias com posses regularizadas; e, 150 mil famílias beneficiadas pelo crédito fundiário (BRASIL, 2004). Uma mudança significativa de metas ocorreu entre 2003 e 2004: redução de 60% da meta proposta no ano anterior referente a novas famílias assentadas.

Segundo o professor Ariovaldo Umbelino de Oliveira (2006, p. 08) para se analisar a Reforma Agrária realizada em determinado governo deve-se ter clareza que essa se refere “somente aos assentamentos decorrentes de ações desapropriatórias de grandes propriedades improdutivas, compra de terra e retomada de terras públicas griladas” e que, por isso, reordenação fundiária, regularização fundiária e reassentamentos fundiários de famílias atingidas por Barragens não podem ser contabilizados como realização de Reforma Agrária. Porém, o autor considera que o Governo Lula, como os governos que o antecederam, apresentam dados que reúnem essas atividades do poder público para aumentar os dados da Reforma Agrária que informam ter realizado.

Não estão disponíveis nos portais da internet do MDA e do INCRA dados sobre a Reforma Agrária realizada pelo Governo Lula. Diante da dificuldade em acessar os dados oficiais, realizaremos breve apresentação de dados sobre a Reforma Agrária a partir do estudo de Girardi (2008). Esse autor parte do princípio de que Reforma Agrária completa significa, simultaneamente: “reformular a estrutura fundiária do país, possibilitar o acesso dos camponeses à terra e fornecer-lhes condições básicas de vida e produção” (p. 277) e, que

nesse sentido, o II PNRA representa um avanço ao apresentar uma compreensão ampliada de Reforma Agrária, porém os resultados de seu estudo demonstram que a execução do II PNRA tem mantido o mesmo padrão de Reforma Agrária adotado desde 1988: reforma conservadora da estrutura fundiária no Brasil. Para o entendimento desta conclusão quatro informações/características são centrais:

- 1) os dados do número de famílias assentadas demonstram que não há diferença significativa entre os governos de FHC e de Lula¹¹. Durante os oito anos de governo FHC foram assentadas 457.668 famílias e no primeiro mandato de Lula foram assentadas 252.019 (63% das 400 mil famílias previstas no II PNRA);
- 2) cruzando os dados de luta pela terra e conquista da terra o autor observou que as ocupações de terra estão concentradas nas regiões centro-sul e nordeste o que não corresponde onde se concentra a criação de assentamentos (Anexo C).
- 3) Para uma análise da potencialidade reformadora dos diversos tipos de assentamentos rurais¹² o autor classificou os assentamentos em reformadores e não reformadores. Os *assentamentos reformadores* são realizados geralmente a partir da desapropriação e representam desconcentração de terras. Os *assentamentos não reformadores* não desconcentram a terra, são os casos de reconhecimento de posse, assentamentos criados em terras públicas, unidades de conservação e outros projetos de caráter ambiental. Esses representam uma forma de alterar a estrutura fundiária com a adição de novas áreas e de novos detentores sem que seja necessário *reformular* as áreas que previamente compunham a estrutura fundiária, nesse caso “o campesinato se territorializa sem que haja a desterritorialização do latifúndio” (p. 283). No primeiro mandato de Lula os *assentamentos não reformadores* correspondem a 21% dos assentamentos criados, 43% das famílias assentadas e 80% da área total.

[...] no primeiro mandato de FHC a ênfase foi na criação de assentamentos reformadores. Já no segundo mandato, paralelamente à diminuição pela metade do número total de assentamentos criados e de famílias assentadas, houve aumento da proporção dos assentamentos não reformadores, em especial dos de caráter ambiental. No primeiro mandato de Lula os dados dos assentamentos *reformadores* são muito próximos daqueles verificados no segundo mandato de FHC. A particularidade do primeiro mandato de Lula é a intensificação da criação de

¹¹ Entre 1988 e 2006 a análise realizada sobre o número de famílias assentadas, por ano, demonstra que no período de 1995 (primeiro ano do governo FHC) à 2006 (último ano do primeiro mandato do governo Lula) a conquista da terra teve aumento significativo em relação período anterior.

¹² “Os assentamentos podem ser criados a partir de a) terras desapropriadas, cujos proprietários são indenizados; b) reconhecimento de posses e c) projetos de conservação ambiental, que reconhecem unidades de conservação de uso sustentável como assentamentos. Em todos os casos as famílias assentadas são consideradas *beneficiárias* da ‘reforma agrária’ e têm acesso aos programas de crédito e recursos para instalação previstos no II PNRA” (GIRARDI, 2008, p. 283).

assentamentos não reformadores, em especial os de caráter ambiental. (GIRARDI, 2008, p. 283).

4) Iniciado no governo FHC com o Banco da Terra e no Governo Lula transformado no programa Cédula da Terra, o programa de crédito tem como principal instrumento a concessão de crédito para a compra de pequenas propriedades. Este é o programa que segue as indicações do Banco Mundial para a “reforma agrária”, chamado de *reforma agrária de mercado*.

Políticas de intervenção no ordenamento da fronteira agropecuária com a criação de assentamentos, reconhecimento de pequenas posses e criação de áreas de manejo sustentável exploradas por camponeses tem impactos positivos, pois permitem acesso a créditos que possibilitam aos trabalhadores rurais melhorarem suas condições de vida. Os direitos dos povos da floresta (principalmente presentes na região Norte) passam a ser reconhecidos quando as unidades de manejo sustentável passam a ser considerados assentamentos. Um dos argumentos para consolidação de assentamentos nas regiões de fronteira agrícola é o preço das terras (mais baixo que em áreas de assentamentos reformadores), porém o argumento dos custos financeiros da realização da Reforma Agrária só faz sentido para governos preocupados com o número de famílias assentadas e não a qualidade de vida dessas famílias tendo em vista que essas regiões necessitam de investimentos em infra-estrutura, oferta de serviços básicos e garantia de mercado consumidor para a produção dessas famílias. Portanto, a consolidação de assentamentos em áreas de fronteira agrícola e projetos de caráter ambiental exigem mais investimentos do Estado, além de atuação indispensável no combate a violência contra os trabalhadores rurais nessas áreas (GIRARDI, 2008).

O modelo de Reforma Agrária conservadora adotado historicamente no Brasil não resolve os conflitos locais. As ocupações de terra se concentram nas regiões centro-sul e nordeste porque justamente nessas regiões se concentra historicamente a população brasileira que sofre nos últimos 40 anos os impactos da modernização da agricultura sem distribuição de riqueza que tem como resultado milhões de camponeses expropriados. Ainda, porque nessas regiões que se concentra “a melhor infra-estrutura para produção, maior mercado consumidor e acesso a serviços básicos como educação, saúde, eletricidade e saneamento”, sendo, portanto, nessas regiões, principalmente, que a reforma agrária tem sentido (GIRARDI, 2008, p. 282).

O fato é que a criação de assentamentos não reformadores não pode suplantar a reforma nas regiões de ocupação consolidada. O problema não está na criação dos assentamentos não reformadores, mas sim como eles são utilizados como estratégia para não reformar as outras regiões do país. Como mostram os dados, não houve progresso na criação de assentamentos reformadores entre 1999 e 2006, pelo contrário, houve o crescimento da criação de assentamentos não reformadores [...]

As ações na fronteira agropecuária certamente *fazem parte da reforma agrária*, porém não bastam; elas devem ser conduzidas paralelamente à reforma das demais regiões, que deve ser mais importante. (GIRARDI, 2008, p. 294)

A ocupação de terras é a principal estratégia de luta dos movimentos socioterritoriais do campo no Brasil e representa um dos momentos de luta pela terra, pois após a ocupação e conquista de Assentamentos Rurais se inicia uma nova etapa: ainda é necessário conquistar condições de vida e de produção na terra, lutar por um outro tipo de desenvolvimento que possibilite o estabelecimento da agricultura camponesa. Dados sobre as lutas no campo e a realização da Reforma Agrária tem demonstrado que a Reforma Agrária no Brasil só avança com pressão dos movimentos sociais. A maioria das ocupações tem acontecido em grandes propriedades rurais com indicativos de descumprimento da função social da terra, mas também em áreas onde a territorialização do agronegócio é mais intensa, em áreas de monocultivo como produção de cana-de-açúcar, plantações de eucalipto e produção de soja transgênica (GIRARDI, 2008).

Com o objetivo de sistematizar os dados de ocupações de terra e assentamentos rurais foi criado em 1999 o projeto DATALUTA¹³ (banco de dados da luta pela terra). No período compreendido entre 2000 e 2007 foram registrados 89 movimentos socioterritoriais atuantes no campo (que organizaram e realizaram pelo menos uma ocupação) e 06 movimentos estiveram presentes com maior intensidade na luta pela terra: MST, CONTAG, MLST (Movimento de Libertação dos Sem Terra), CPT (Comissão Pastoral da Terra), FETRAF (Federação da Agricultura Familiar) e OLC (Organização da Luta no Campo). Territorializado em quase todo o país (com exceção dos Estados do Amazonas, Acre e Amapá) o MST foi o movimento que mais realizou ocupações de terra nesse período: responsável por 2.188 ocupações das quais estavam participando 376.229 famílias (SOUZA; FERNANDES, 2009).

Os dados de conflitos entre latifundiários e movimentos sociais no campo e o grau de exploração violenta que os trabalhadores rurais estão expostos nas fazendas pelo interior do Brasil oferecem um retrato do que significa o desenvolvimento da agricultura capitalista nas últimas décadas em mais uma faceta conservadora da modernização. Entre 1985 a 2007 a CPT registrou 1.117 ocorrências de conflitos no campo com morte, onde 1.493 trabalhadores rurais foram assassinados. Em 2008 e 2009 foram registrados 53 assassinatos. Do total de conflitos, só 85 foram julgados até hoje, tendo sido condenados 71 executores dos crimes e absolvidos 49 e condenados somente 19 mandantes, dos quais nenhum se encontra preso.

¹³ Projeto de pesquisa do NERA (Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária). Criado em 1998, este grupo está integrado ao Departamento de Geografia da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Presidente Prudente.

Mais que uma face conservadora da questão agrária no Brasil, esses dados denunciam de forma clara o poder e o domínio dos grandes proprietários de terras sobre o judiciário. Além disso, em 2007, 2008 e 2009, foram apuradas, respectivamente, 152, 216 e 169 denúncias de trabalho escravo e 5.973, 5.266 e 4.283 trabalhadores foram libertados. Foram fiscalizados, nesses anos, respectivamente, 57,36%, 77,14% e 70,42% dos casos registrados. Os casos não apurados pelo Ministério do Trabalho se concentram nas regiões Norte e Nordeste e o trabalho escravo se concentra nas regiões Norte, Nordeste e Sudeste, mas ocorre em todo o país (COMISSÕES PASTORAIS DA TERRA, 2010).

Desde 1999 tramita no Congresso Nacional Proposta de Emenda Constitucional (PEC) que altera o Artigo 243 da Constituição Federal que trata do confisco de terras onde forem encontradas produção ilegal de plantas psicotrópicas, estendendo a expropriação de terras, sem direito à indenização, para casos de exploração do trabalhador análogas à escravidão. Em 2001 essa proposta sofreu alteração definindo que as terras confiscadas serão destinadas para realização da Reforma Agrária. A PEC 438/2001, também conhecida como a PEC do Trabalho Escravo, esta praticamente paralisada no Congresso Nacional desde 2004. Mais uma vez chamamos atenção para a contradição dos defensores do agronegócio representados no Congresso Nacional pela Bancada Ruralista que tem como uma das lideranças atualmente a Senadora Kátia Abreu (DEM/TO).

A intransigência do Congresso Nacional frente a democratização da terra representa a influência histórica dos grandes proprietários de terras no Estado Brasileiro. Seja na resistência pela aprovação da atualização dos índices da produtividade da terra ou da PEC 438/2001, seja na luta por flexibilização da legislação ambiental como ocorreu em julho de 2010 com a aprovação em Comissão Especial da Câmara dos Deputados pela mudança do Código Florestal Brasileiro anistiando os desmatadores ou no esforço de perseguir e criminalizar os Movimentos Sociais a Bancada Ruralista não deixa dúvidas da consciência da luta de classes no Brasil. A CNA, que tem como presidente no momento a senadora Kátia Abreu, talvez seja a organização patronal mais atuante na atualidade. O primeiro objetivo dessa organização é a união da “classe produtora rural”¹⁴ e entre os projetos de enfrentamento da luta pela terra desenvolvidos por pela CNA destacamos: a encomenda ao Ibope de uma pesquisa de opinião pública sobre a imagem do MST e do Incra realizada em fevereiro de 2006; a articulação com a Confederação Nacional de Justiça (CNJ) criando o programa “Observatório das Inseguranças Jurídicas no Campo” que tem por objetivo pressionar o

¹⁴Missão, Visão e Objetivos da Confederação Nacional de Agricultura e Pecuária do Brasil. Disponível em: <<http://www.canaldoprodutor.com.br/sobre-sistema-cna/missao-visao-objetivos>>. Acesso em: 16 ago 2010.

judiciário nas decisões Judiciais que envolvam as questões fundiária, ambiental, quilombola e indígena em defesa do Direito de Propriedade; e, articulação da Bancada Ruralista na criação de sucessivas Comissões Parlamentares de Inquérito (CPI) que tem por objetivo estratégico criar fatos políticos na tentativa de consolidar uma imagem de baderna e ilegalidade das ações do MST. Essa última estratégia muito bem articulada com a imprensa de grande circulação no país que através de repetição de imagens e textos, oferece denúncias que levem ao julgamento e condenação desse Movimento.

A última CPI para investigar o MST foi criada em 2009, ano que esse Movimento completava 25 anos desde sua organização. Nesse mesmo ano o MST foi atacado pelo Poder Executivo de vários Estados, em especial recordamos do Rio Grande do Sul numa ação articulada entre Governo Estadual e Ministério Público com o objetivo de “banir esse Movimento” culminando com o fechamento de todas as escolas itinerantes daquele Estado e ações repressivas que resultaram na morte de um trabalhador rural e tantas outras “prisões preventivas” em defesa da propriedade privada.

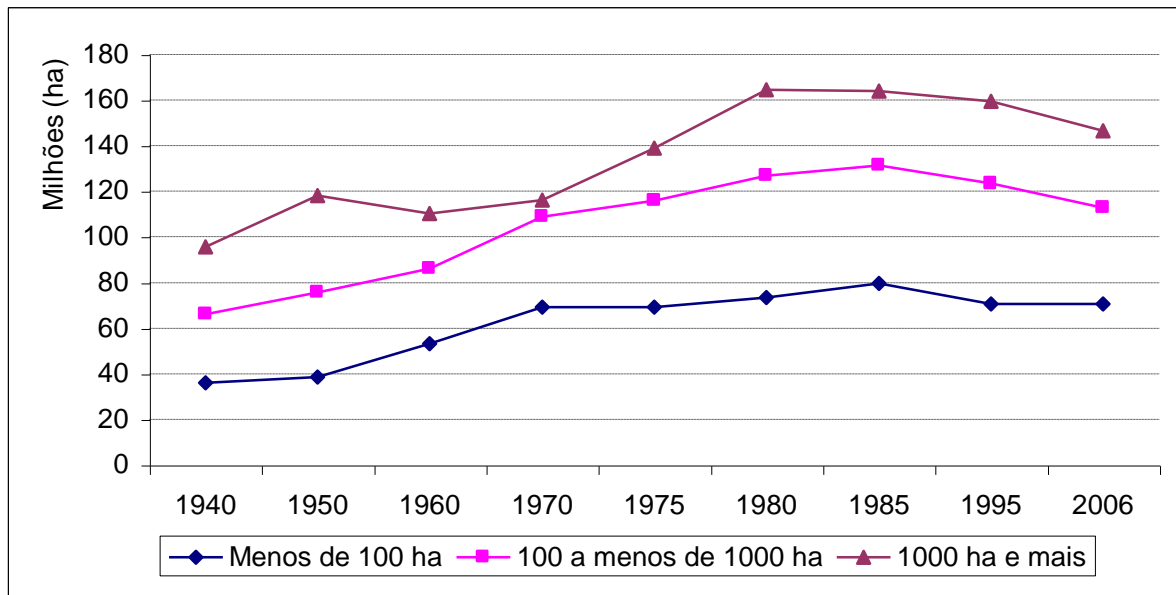
Lutando por acesso à terra, Reforma Agrária e por um Projeto Popular para o Brasil, o MST é atualmente um dos movimentos sociais de maior relevância no mundo. O MST se considera um movimento social, de massas, autônomo, cuja principal base social são os trabalhadores sem terra¹⁵. Aberto a todos os trabalhadores, “sem distinção de raça, credo religioso, filiação partidária ou outras características culturais e regionais, desde que respeitem os princípios e normas do Movimento” (MST, 2002, p. 01).

* * *

Chegamos ao final da primeira década do século XXI e do segundo mandato consecutivo do Governo Federal comandado pelo Partido dos Trabalhadores (PT) e a estrutura fundiária no Brasil continua concentrada (Gráfico 1). Este trabalho não tem por objetivo realizar uma análise comparada e aprofundada das políticas de Reforma Agrária dos governos FHC e Lula, pois isso exigiria ir além de incorporar os dados do segundo mandato do Governo Lula referentes ao número de assentamentos novos e incluir avaliação dos mecanismos de assistência técnica, crédito rural, acesso de políticas públicas para as populações do campo, entre outros, ou seja, mesmo os dados de assentamentos realizados sendo suficientes para afirmar que não foi realizada Reforma Agrária que alterasse a estrutura fundiária extremamente concentrada no Brasil, outros olhares devem ser lançados para avaliar o desempenho desses dois governos para que a comparação seja adequada.

¹⁵ “os parceiros, arrendatários, meeiros, assalariados rurais, posseiros e pequenos proprietários (até 5 hectares de terra), os pequenos agricultores e os desempregados do campo e da cidade” (MST, 2002, p.01).

Gráfico 1: Série histórica da Área dos Estabelecimentos Agropecuários (hectares), Brasil, 1940 a 2006.



Fonte: IBGE, Censo Agropecuário.

Porém, é possível afirmar que os dois governos federais, coordenados pelo PT e PSDB, compartilharam do entendimento de que política agrícola e Reforma Agrária são temas distintos. Se por um lado o governo Lula não manteve a política de repressão explícita em relação às lutas sociais no país dos tempos de FHC, por outro lado tem evitado o conflito em áreas de interesse do agronegócio através da política de assentamentos não reformadores. Não se pode perder da análise que o governo Lula manteve a priorização de investimento na política agrícola de grandes e médios produtores voltada à exportação como demonstram os recursos destinados no Plano Safra 2009/2010: do orçamento de R\$ 107,5 bilhões, R\$ 92,5 bilhões (86,05%) foram destinados ao agronegócio e R\$ 15 bilhões (13,95%) à agricultura familiar (BRASIL, 2009), além da realização de grandes obras que atendem interesses do hidronegócio e do agronegócio, como as polêmicas transposição do Rio São Francisco e a pavimentação da BR 163 (Cuiabá-Santarém), essa última com objetivo explícito de criar um corredor de escoamento de soja mais próximo do que o porto de Santos para a região centro-oeste.

A palavra agronegócio tem origem na década de 1990 e representa uma construção ideológica na tentativa de consolidar uma imagem de novo modelo de desenvolvimento da agricultura: sofisticado, eficiente, produtivo, em contraposição a imagem da agricultura capitalista vinculada ao latifúndio que carrega a identidade da exploração, do trabalho escravo, da extrema concentração da terra, do coronelismo, do clientelismo, da improdutividade e do desmatamento. Na verdade representam o mesmo modelo que domina

historicamente a produção agrícola no país: grandes propriedades de terras que produzem para exportação, mas que sofre modificações e adaptações em suas diferentes fases, intensificando a exploração da terra e do homem (FERNANDES, 2004).

A palavra hidronegócio busca abrigar todos os tipos de negócios que surgem a partir da água. O movimento de grandes empresas em privatizar e mercantilizar a água em todo o planeta vem se intensificando nas últimas décadas e se subdivide em vários ramos, conforme o uso múltiplo das águas, como energia hídrica, irrigação, indústria, carcinicultura, saneamento ambiental e água engarrafada. O destaque do Brasil no cenário internacional enquanto potência hídrica tem atraído grandes empresas que vem avançando em território nacional pelo caminho das águas, desterritorializando comunidades indígenas e tradicionais (MALVEZZI, 2006).

A questão agrária no Brasil tem como elementos principais a desigualdade, a contradição e o conflito. Para se desenvolver o capitalismo precisa expropriar o trabalhador dos meios de produção e de seu conhecimento, produz e intensifica, portanto, a alienação do homem, como formulou Marx, mas na atualidade em escala muito mais dramática como vimos e veremos a seguir. Mas nesse processo de desterritorialização dos trabalhadores rurais, no conflito, gera resistência e organização, e o campesinato se (re)territorializa em luta. Esse processo, segundo Fernandes (2005) é inerente ao capitalismo e, portanto, insuperável: “ou convive-se com ele, administrando-o politicamente, procurando minimizar os seus efeitos devastadores, produtores de pobreza e miséria, ou supera-se o capitalismo” (p. 03-04).

2.3 Aprofundando a análise de sustentabilidade do modelo de desenvolvimento da agricultura no Brasil: impactos na saúde

A concentração de terras tem relação direta com a concentração de renda e pode ser considerada uma das causas estruturais da desigualdade social no Brasil. Os impactos diretos na saúde dos brasileiros, em especial dos trabalhadores rurais, da concentração fundiária, os conflitos e a violência no campo foram tratados acima. Interessa nesse tópico aprofundar a análise do modelo de desenvolvimento agrícola nacional e a insustentabilidade deste modelo nas perspectivas econômica, ambiental, social, ético e da segurança alimentar.

Dados organizados pelo Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (BRASIL, 2010a), que tem por missão “promover o desenvolvimento sustentável e a competitividade do agronegócio em benefício da sociedade brasileira”, revelam a importância das exportações agrícolas (contabilizadas como de responsabilidade exclusiva do agronegócio) para o equilíbrio da balança comercial brasileira. Entre 1989 e 2009, o

agronegócio teria sido responsável, em média, por 40,68% das exportações e 12,03% das importações brasileiras. Em 2009 e 2010 as exportações agrícolas do país tiveram como destino 217 países, com destaque para China, Estados Unidos, Países Baixos, Rússia e Alemanha, que juntos, importaram 41,46% das exportações agrícolas brasileiras no primeiro semestre de 2010.

O Brasil vem se afirmando, no contexto da economia globalizada, como um grande exportador de *commodities* agrícolas. MIRANDA (et al, 2007), argumenta que o sucesso do agronegócio é conjuntural, pois o Brasil depende da importação de máquinas, equipamentos e insumos e pelo fato das exportações agrícolas brasileiras permanecerem concentrados em um número restrito de produtos de pouco valor agregado. Desta forma, o Brasil pode viver uma crise no caso de uma mudança nos preços destes produtos no cenário internacional.

Para esse autor, a ampla disponibilidade de terras, que permite expandir a produção rapidamente e a baixos custos, continua sendo o principal fator de competitividade da agricultura brasileira e está associada a desmatamentos. Ainda, o processo de expansão do plantio de monoculturas no Brasil, em especial a soja, tem levado à substituição de outros cultivos pela monocultura; práticas inadequadas e irresponsáveis de cultivo intensivo tem provocado degradação ambiental, como a perda da fertilidade do solo, erosão, a poluição de cursos d'água, a perda da biodiversidade e até o desaparecimento de nascentes. Segundo dados do Censo Agropecuário (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2006), 12,1 milhões de hectares de matas e florestas contidas nas áreas de estabelecimentos agropecuários foram desmatadas entre 1995 e 2006, além da substituição de 20,7 milhões de hectares de pastagens naturais por lavouras e pastagens plantadas.

A expansão do modelo químico dependente pode ser representada pelo histórico de uso de agrotóxicos no Brasil: entre os anos de 1964 e 1991, o consumo de agrotóxicos teve um aumento de 276,2%, frente a um aumento de 76% na área plantada. Já no período entre 1991 e 2000 observou-se um aumento de quase 400% no consumo destes agentes químicos, frente a um aumento de 7,5% na área plantada, tendo os gastos com a importação de agrotóxicos aumentado em 638% (MIRANDA, et al, 2007).

Entre 2001 e 2004, o faturamento da indústria de agrotóxicos cresceu 96%, atingindo em 2004 o recorde até então de US\$ 4,495 bilhões em faturamento. A expansão no faturamento da indústria tem sido acompanhada pelo aumento do consumo nacional de agrotóxicos: entre 2001 e 2007 o consumo cresceu em 49,77%. Em 2006 foram consumidas 718.836 toneladas (TERRA; PELAEZ 2010), em 2008 o Brasil passa a ser o maior

consumidor de agrotóxicos do mundo, chegando em 2009 ao recorde de 800.190 toneladas (PELAEZ, 2010).

Os dados acima não contabilizam os agrotóxicos que entram no Brasil por contrabando através dos países vizinhos. É difícil calcular os danos que a utilização de agrotóxicos de forma indiscriminada e irresponsável trazem a saúde ambiental. Impactos na biodiversidade, contaminação de nascentes, rios, lençóis freáticos e aquíferos, intoxicações agudas e crônicas do trabalhador rural, de pessoas que vivem próximo às áreas em que se utiliza veneno e até na mesa do consumidor na forma de resíduo nos alimentos estão certamente entre esses danos.

De acordo com o Sistema Nacional de Informações Tóxico-Farmacológicas (SINITOX/FIOCRUZ) e o Sistema de Informações de Agravos e Notificação (Sinan), entre 1999 e 2006, houveram 115.896 casos de intoxicações por agrotóxicos¹⁶ no Brasil. Em 2007 esses Sistemas de Informações contabilizaram 20.128 casos, evoluindo para óbito em 474 casos. Sabe-se que estes dados são subnotificados, pois contabilizam somente os casos em que o trabalhador rural procurou o atendimento e o profissional de saúde diagnosticou a intoxicação e notificou. Ainda, salvo raras exceções, só se notifica casos de intoxicações agudas e raramente se emite a CAT (Comunicação de Acidente de Trabalho).

Estudos que avaliam os níveis de contaminação ocupacional por agrotóxicos estimam que, pelo menos, 540 mil brasileiros estão contaminados, causando 4000 mortes por ano. Esses dados também não consideram os casos de intoxicação crônica (MIRANDA, et al, 2007). Em revisão da literatura sobre os efeitos na saúde humana decorrentes da exposição crônica à agrotóxicos, realizado por Augusto, et al (2005), os autores encontraram, entre outros:

esterilidade masculina, alterações neuro-comportamentais, neuropatias periféricas, dermatoses, neoplasias e doenças pulmonares [...] neurotoxicidade retardada, lesões no sistema nervoso central, reações alérgicas, formação de catarata, atrofia do nervo óptico, evidências de mutagenicidade, pneumonites, fibrose pulmonar, perturbações do sistema imunológico, Síndrome de Sensibilidade de Múltiplos Químicos, lesões do fígado e efeitos teratogênicos. (AUGUSTO et al, 2005, p. 60-61).

Ainda, estudos realizados no Brasil na década de 1990 sobre anomalias congênitas demonstraram a presença de agrotóxicos no leite materno (AUGUSTO, et al, 2005) e pesquisa desenvolvida recentemente por pesquisadores da UFMT (Universidade Federal do Mato Grosso) e Fiocruz nos municípios Campo Verde e Lucas do Rio Verde, principais municípios produtores de grãos de Mato Grosso, encontrou resíduos de agrotóxicos no sangue e na urina

¹⁶ Foram considerados casos de Intoxicação por Agrotóxicos Uso Agrícola + Agrotóxicos Uso Doméstico + Produtos Veterinários + Raticidas.

de moradores, em poços artesianos e amostras de água da chuva coletadas em escolas públicas¹⁷.

Em 2007, 6 empresas controlavam 86% do mercado mundial de agrotóxicos: Bayer, Basf, Syngenta, Monsanto, Dow e Dupont. Entre 2000 e 2007 essas 6 empresas adquiriram outras 54 empresas, somente a Monsanto, para exemplificar, adquiriu 28 empresas de sementes nesse período se tornando a maior empresa de sementes do mundo. Entre comercialização de sementes e agrotóxicos em 2007 a Monsanto faturou cerca de 10,5 bilhões de dólares (PELAEZ, 2010).

Todas as empresas citadas acima estão no mercado de sementes, inclusive geneticamente modificadas, portanto controlam também o mercado de sementes transgênicas e híbridas no mundo. No Brasil a Comissão Técnica Nacional de Biossegurança (CTNBio), desde 2005, é responsável pelas avaliações e liberações comerciais de transgênicos. Entre 2007 e 2010 foram aprovadas 19 solicitações: algodão (6), soja (4) e milho (9) (BRASIL, 2010b).

Em relação as sementes transgênicas, Miranda (et al, 2007) chama atenção para o controle das transnacionais sobre a cadeia produtiva, pois a soja mais difundida no mercado foi geneticamente modificada pela Monsanto para ser resistente ao glifosato que é um agrotóxicos de propriedade da mesma empresa. Além disso, para o autor os transgênicos representam ameaças à soberania alimentar, à biodiversidade e à saúde humana:

Desconsidera-se a ameaça à biodiversidade; à diminuição da riqueza e variedade de alimentos e o fato de poderem tornar os agricultores dependentes das companhias produtoras de químicos e de biotecnologia através do comércio de sementes estéreis e/ou de produtos químicos que tenham que ser adquiridos anualmente. Igualmente desprezam-se as dúvidas sobre o impacto à saúde humana que incluem: alergenicidade, transferência de genes, especialmente de genes de resistência a antibióticos dos produtos geneticamente modificados para bactérias e células no trato intestinal, ou troca de genes entre as plantas geneticamente modificadas e plantas não modificadas trazendo ameaças indiretas à segurança alimentar. Ou seja, ignora-se o “Princípio da Precaução” adotando-se como justificativa aspectos econômicos e de comércio internacional. Prevalece, então, os interesses do capital em detrimento da saúde das populações e da preservação do meio ambiente (MIRANDA et al, 2007, p. 9-10).

O Princípio da Precaução, aprovado na Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (ECO 92), informa que

com o fim de proteger o meio ambiente, os estados devem aplicar amplamente o critério de precaução conforme às suas capacidades. Quando haja perigo de dano grave ou irreversível, a falta de uma certeza absoluta não deverá ser utilizada para postergar-se a adoção de medidas eficazes em função do custo para impedir a degradação do meio ambiente (BRASIL, 2001 apud NETTO et al, 2006).

¹⁷ Jornal Folha de São Paulo. Agrotóxicos contaminam moradores em Mato Grosso. Publicado em: 02 set 2010. Disponível em: <http://folhadoestado.com.br/0,,Folha6480>.

2.3.1 *Segurança Alimentar e Nutricional*

A Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios (PNAD) de 2004 revela dados da situação de Segurança Alimentar no Brasil por situação de domicílio. Aproximadamente 35% dos domicílios particulares do país enfrentam algum grau de insegurança alimentar, sendo a população rural a que mais sofre com a carência alimentar: 43,45% dos domicílios particulares rurais enfrentam a situação de insegurança alimentar, desses 40% com insegurança alimentar de grau leve, 39% de grau moderado e 21% de grau grave (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2004). Nesta pesquisa foi utilizado o conceito de Segurança Alimentar e Nutricional presente no Projeto de Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional - PL 6047/2005 (ainda em tramitação no Congresso Nacional), que tem apresenta a seguinte definição:

Segurança Alimentar e Nutricional é a realização do direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, tendo como base práticas alimentares promotoras de saúde, que respeitem a diversidade cultural e que sejam social, econômica e ambientalmente sustentáveis (PL 6047/2005 apud INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010).

Este conceito foi utilizado por Almeida, Carneiro e Vilela (2009) em pesquisa que os autores cruzaram os dados da PNAD 2004, do Sindicato das Indústrias de Defensivos Agrícolas (SINDAG) e do Programa de Análise de Resíduos de Agrotóxicos em Alimentos (PARA) da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) e discutiram os resultados com a necessidade do brasileiro incorporar frutas, verduras e legumes em seu cardápio de forma significativa para a garantia de uma alimentação saudável, como recomenda a Organização Mundial da Saúde.

Dados do SINDAG acessados pelos autores registram que em 2008 o Brasil passou a ser o maior consumidor do mundo de agrotóxicos do Mundo com o consumo de mais de 700 milhões de litros legalmente comercializados. Sendo o consumo de agrotóxicos maior nas culturas de soja, milho, cana-de-açúcar, algodão e citros que juntas representam o consumo de 87% do volume total, com destaque para a soja, com 58%. As hortaliças seriam responsáveis pelo consumo entre 3 e 5% deste volume total, mas os dados desagregados por tipo de veneno apresentaram que 20% dos fungicidas consumidos no Brasil são aplicados em hortaliças. Além disso, e mais grave, a área plantada de hortaliças é muito menor que as áreas plantadas com as culturas que mais consomem no volume total e os autores chegam a conclusão de que o uso de agrotóxicos por área plantada com hortaliças pode consumir de 8 a 16 vezes mais agrotóxicos por hectare que a soja. Ainda, os dados do PARA de 2009 alertava para o elevado número de amostras insatisfatórias com a utilização de agrotóxicos não autorizados ou com

restrições para aquelas culturas (em 2008, 22,8% das amostras de hortaliças foram consideradas insatisfatórias) (ALMEIDA; CARNEIRO; VILELA, 2009).

Diante do grave quadro que os autores montaram com suas investigações levantam a seguinte hipótese em questionamento:

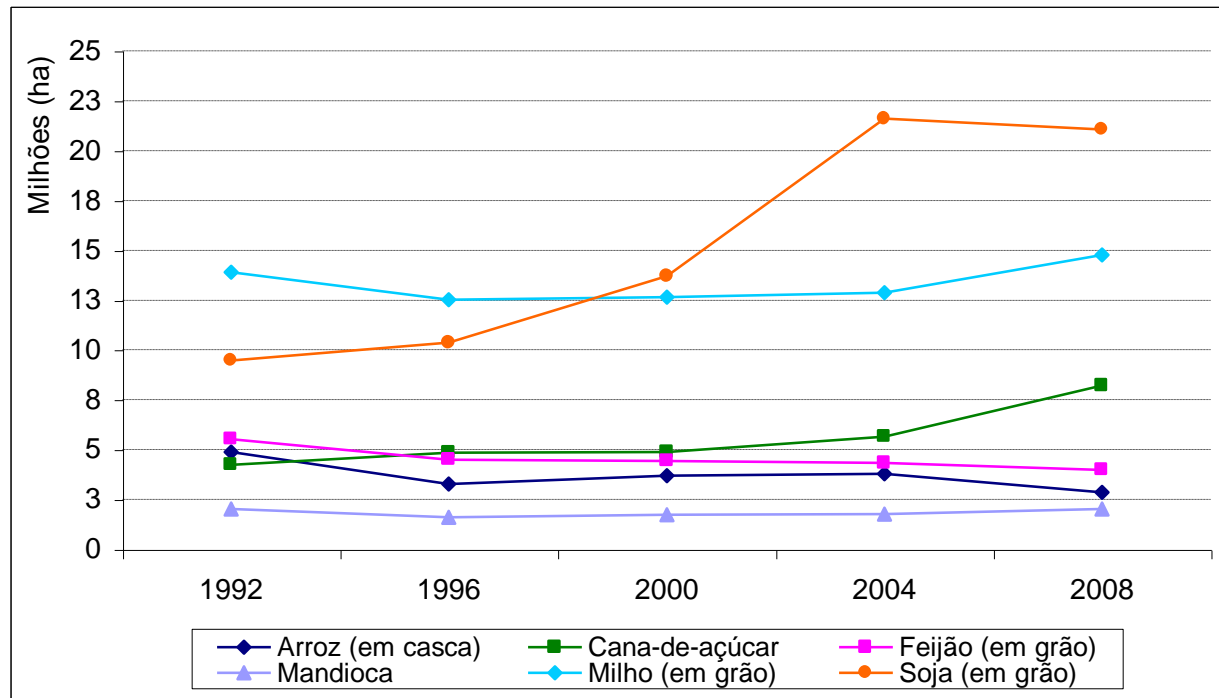
ao promover o consumo de hortaliças, (com potencial e efetiva contaminação por agrotóxicos), se estaria obtendo um efeito inverso ao apregoado por políticas públicas que se baseiam na promoção da saúde através do consumo daquele grupo de alimentos? (ALMEIDA; CARNEIRO; VILELA, 2009, p. 86)

Estudo realizado por Porto-Gonçalves e Alentejano (2010) sobre a Crise dos Alimentos no Brasil revela como causa para a crise, entre outras, a queda da área plantada de produtos que formam a base da alimentação do brasileiro – arroz, feijão e mandioca – em correlação com o aumento da área plantada de cultivos de interesse da agricultura empresarial – cana-de-açúcar, soja e milho – caracterizando uma agricultura voltada para a produção de combustível (cana e soja) ou para alimentação animal (milho e soja).

Apropriando-se do estudo desses autores, com a única diferença de utilizar um período de análise mais recente (os autores utilizaram dados de 1990 a 2006), observamos que a área total plantada, dos três produtos de grande interesse da agricultura empresarial no momento, somados, evoluiu de 27.575.000 hectares, em 1992, para 44.021.847 hectares, em 2008, um aumento de 59,64%. Quando observamos a área total destinada à produção de arroz, feijão e mandioca somados se observa que a área diminuiu de 12.437.055 hectares para 8.845.342 hectares, ou seja, uma queda de 28,88% no mesmo período (Gráfico 2). Neste mesmo período a população brasileira cresceu 26,46%. Para os autores que tiveram a idéia original de comparação desses dados os resultados indicam que estamos diante de um processo de anti-reforma agrária.

Somente entre os anos de 2004 e 2008 a área plantada de cana-de-açúcar, principal cultura para a produção de agrocombustíveis, cresceu 45,75% alcançando um volume total superior a 645 milhões de toneladas produzidas em 2008 contra uma produção total de pouco mais de 12 milhões de toneladas de arroz, aproximadamente 3,5 milhões de toneladas de feijão e 26,7 milhões de toneladas de mandioca. A área plantada de soja chega, em 2005, ao máximo registrado com quase 23,5 milhões de hectares, diminuindo para aproximadamente 21 milhões de hectares em 2008. No mesmo período a produção de soja aumentou mais de 8 milhões de toneladas. Dados do Censo Demográfico (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2006), registram que a soja foi a cultura que mais se expandiu entre 1995 e 2006, sendo que em 46,4% desses estabelecimentos optou-se por sementes transgênicas.

Gráfico 2: Evolução da área plantada de arroz, feijão, mandioca, cana-de-açúcar, milho e soja no Brasil, entre 1992 e 2008.



Fonte: IBGE - Produção Agrícola Municipal, 2008.

A Agricultura Familiar, apesar de ocupar apenas 24,3% da área total dos estabelecimentos agropecuários, é responsável por 74,4% das pessoas ocupadas no campo, com uma taxa de ocupação média de 15,3 pessoas por 100 hectares, enquanto a agricultura não familiar ocupa 1,7 pessoas por 100 hectares. Ainda, responde pela produção nacional de 87% da mandioca, 70% do feijão, 46% do milho, 38% do café, 34% do arroz, 59% dos suínos, 58% do leite e 50% das aves. Com isso, contribui com a geração de 38% do Valor Bruto da Produção (BRASIL, 2009).

Esses dados somados aos apresentados no Gráfico 2 tornam evidente uma divisão entre a produção de alimentos e a produção de *commodities* agrícolas, respectivamente, entre a agricultura familiar e o agronegócio. Prado Jr. (1987) nos ajuda a compreender que essa divisão, que privilegia a grande propriedade de terra para exportação, se consolidou historicamente com o desenvolvimento do capitalismo no Brasil desde as primeiras décadas do século passado. O autor demonstra que no Brasil o desenvolvimento do setor terciário, conseqüentemente a urbanização e setor secundário, se viabilizaram de forma dependente das exportações da agricultura, com a manutenção das monoculturas em latifúndios, que permitiam em determinadas conjunturas internacionais saldo positivo na balança comercial e a importação de maquinaria, insumos e matérias primas para desenvolver a indústria enquanto

expandia, em menor escala e importância política, a produção em pequenas propriedades para alimentar o crescente mercado consumidor nas cidades.

Os recordes de produtividade alcançados pelo modelo de desenvolvimento do agronegócio não guardam associação com o enfrentamento da fome no mundo, mas com seu agravamento tendo em vista que a produção em grandes propriedades concentra renda em poucas famílias e a maior parte dos lucros em multinacionais que avançam no controle de setores estratégicos da cadeia produtiva do modelo químico dependente territorializando seus negócios e expropriando os trabalhadores rurais da posse de terras e do conhecimento sobre a biodiversidade, desterritorializando a produção de alimentos em pequenas propriedades no Brasil.

Estudo realizado entre pequenos agricultores demonstrou que nas áreas dos produtores rurais que receberam crédito agrícola do governo federal (PRONAF Crédito Rural) na safra 2000/2001 houve aumento da erosão dos solos e da frequência do uso de pesticidas, levantando questões quanto a qualidade da assistência técnica prestada pelo programa de crédito agrícola (MIRANDA, et al, 2007). Esse estudo indica que a assistência técnica prestada pelo poder público para a Agricultura Familiar estimulava a utilização de agrotóxicos e demonstra que o modelo de desenvolvimento do campo continua envolvendo parte das pequenas propriedades no plantio de monoculturas com a utilização de agrotóxicos, processo esse resultado da modernização da agricultura nas décadas de 1960 e 1970, tratados no texto anteriormente e corroborado por Carneiro e Almeida (2007, p. 22):

cabe ressaltar que esta estrutura produtiva [da agricultura familiar], assim como a da grande propriedade, estão subordinadas ao mesmo modelo conservador. Este tem se imposto historicamente e principalmente por meio das políticas de crédito rural, da assistência técnica e pesquisa.

O Censo Agropecuário de 2006 revela acesso limitado a assistência técnica, pois somente 22% dos estabelecimentos agropecuários, que ocupavam 46% das terras, recebiam algum tipo de orientação técnica. Dentre esses 22% a assistência técnica de origem governamental atinge 43% dos estabelecimentos e se concentra em estabelecimentos com área média de 64 hectares. O tamanho médio das propriedades que não são assistidos por qualquer orientação técnica é de 42 hectares. Revela, ainda, que 15,7% dos produtores rurais que utilizaram agrotóxicos não sabem ler e escrever, o que potencializa o risco de intoxicação e uso inadequado do produto. Por fim, que o acesso a assistência técnica tem relação positiva com o nível de escolaridade do produtor rural, ou seja, quanto maior a escolaridade do produtor mais acesso a assistência técnica (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2006). Esses dados revelam ainda mais da complexidade e das injustiças

sociais da questão agrária no Brasil, pois indicam que as populações mais pobres, que vivem nas menores propriedades e tem graves limitações de acesso à educação e sofrem com insegurança alimentar, também tem dificuldades de acessar a assistência técnica.

Não foram encontrados dados sobre a assistência técnica que chega até os pequenos produtores prestada por grandes empresas do agronegócio. No país, em especial na região sul, há muitas pequenas propriedades produzindo no sistema de integração com grandes empresas, como na produção de fumo, de aves, suínos e celulose. Estudos sobre a produção integrada de fumo revelaram alta ocorrência de suicídios entre os pequenos produtores, resultado da associação entre exposição a agrotóxicos e endividamento desses pequenos produtores resultado da relação desfavorável com as grandes empresas.

O impacto dos sistemas de integração na qualidade de vida das famílias de pequenos produtores rurais e dos alimentos produzidos nesse sistema evidenciam necessidade de pesquisas por abordagens da saúde, pois traduz o avanço de setores importantes do agronegócio que as pesquisas não têm priorizado: nas pequenas propriedades. Os resultados dessas pesquisas trarão contribuições importantes para a compreensão de mais uma forma de territorialização do modelo de desenvolvimento do agronegócio que podemos caracterizar como contra-reforma agrária ou para os limites de uma Reforma Agrária que desconcentre a propriedade das terras, mas não altere o modelo de desenvolvimento do campo, o que exige acesso a outras políticas de créditos, ensino, assistência técnica, pesquisas e desenvolvimento tecnológico.

É preciso olhar com mais atenção para a força dos dados da produção de alimentos e oportunidade de trabalho da agricultura familiar. Os dados apresentados nesse capítulo, a partir de estudos e dados disponibilizados, principalmente do IBGE, não expressam a diversidade cultural e formas de construir a vida, desses milhões de brasileiros que resistem no campo e nas florestas: são comunidades quilombolas, faxinais, fundo de pasto, assentados da reforma agrária, ribeirinhos, meeiros, arrendatários, quebradeiras de coco, entre outros.

Como disse o professor Carlos Walter Porto-Gonçalves em palestra recente¹⁸, uma diferença fundamental entre agronegócio e agricultura esta presente nos nomes: no agronegócio não há cultura, pois não há povo, a relação homem-natureza é mediada pelos valores do mercado, do negócio.

¹⁸ Palestra realizada em atividade de formação preparatória para o Plebiscito Popular pelo Limite da Propriedade da Terra, realizada na Faculdade de Formação de Formadores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, campus São Gonçalo.

2.4 A proposta de Reforma Agrária Popular do MST

Ao longo de sua história o MST desenvolveu diversas formas de luta, como as ocupações de terra, acampamentos provisórios e permanentes, marchas pelas rodovias, jejuns e greves de fome, ocupação de prédios públicos, acampamentos nas capitais e diante de bancos, vigílias, manifestações nas grandes cidades (MORISSAWA, 2001). O MST faz parte, internacionalmente, da Via Campesina e no Brasil se articula com outros movimentos sociais e sindicatos, organizando cursos, debates, encontros e jornada de lutas. Algumas lutas, da própria agenda do MST, são bastante conhecidas da sociedade brasileira como a jornada de lutas que ocorre em abril, em memória dos militantes que perderam suas vidas no Massacre de Eldorado dos Carajás¹⁹. Ainda, envia militantes para prestar solidariedade e contribuir na luta dos trabalhadores em vários países.

O crescimento do MST e as escolhas que fez historicamente sobre a condução da sua luta específica levaram o Movimento a desenvolver uma série de lutas sociais combinadas. Assim, gerou uma estrutura organizativa, criada a partir das experiências vividas em movimento, e nesse processo de expansão e construção foram surgindo diversas comissões, setores, equipes, núcleos e outras formas de atividade (CALDART, 2001; MORISSAWA, 2001). Os primeiros setores organizados, ainda na década de 1980, foram: Frente de Massa; Produção, Cooperação e Meio Ambiente; Educação; e, Formação Política. Atualmente, além desses, estão consolidados os setores de Cultura, Comunicação, Gênero, Relações Internacionais, Direitos Humanos, Saúde e Finanças (MST, 2009). No segundo capítulo dessa dissertação são apresentados os setores Educação e Formação, e no terceiro capítulo o setor Saúde.

O setor Frente de Massas é responsável pelo processo de expansão do Movimento. A realização dos trabalhos de base e conscientização de grupos de famílias é o início de um processo de ocupação de terras. Esse trabalho com as famílias continua no desenvolvimento e organização nos acampamentos, nas manifestações e lutas, na resistência e conquista da terra (MORISSAWA, 2001).

Com o início do acampamento, após a ocupação, as pessoas são organizadas em Núcleos de Famílias (NF, ou Núcleo de Base - NB), sendo que 10 famílias formam um Núcleo Familiar. Cada NF define pessoas para participar de tarefas como coordenação, produção, cooperação e meio ambiente, saúde, educação, segurança, lazer, formação política,

¹⁹ Em 17 de abril de 1996, uma marcha organizada pelo MST sofreu ataque de 155 policiais militares do Estado do Pará, 19 trabalhadores rurais foram executados (MORISSAWA, 2001). A partir desta tragédia dia 17 de abril passou a ser o Dia Internacional da Luta Camponesa.

sendo que todas as famílias ocupam uma tarefa na organização do NF. Para a tarefa de coordenação do NF são escolhidos um coordenador e uma coordenadora, que representarão estas famílias na direção do acampamento. Atuando em conjunto com pessoas de outros núcleos, os representantes de cada NF para cada tarefa, formam os coletivos responsáveis pela execução das tarefas do acampamento: coletivo de educação, coletivo de saúde, coletivo de formação política, etc, e em cada coletivo do acampamento são escolhidos um coordenador e uma coordenadora. Estas formas de organização terão continuidade na implantação do assentamento, sendo adotadas nas demais instâncias do MST (CARNEIRO, et al, 2007). A participação nas decisões dentro dos acampamentos e assentamentos ocorre por meio das reuniões nos Núcleos de Famílias, reunião da coordenação e assembléia geral (MORISSAWA, 2001).

Conquistados os primeiros assentamentos o MST se deparou com o desafio de estabelecer novas relações de produção que resistisse ao modelo de desenvolvimento econômico agrícola vigente, responsável pela expulsão ou exploração do trabalhador rural do campo. Assim, na segunda metade da década de 1980 começa-se o desenvolvimento da cooperação agrícola como forma de resistência e foi criado o Setor de Produção, Cooperação e Meio Ambiente, que deu início a luta pela implementação de um programa de crédito agrícola para os Assentados, realizou cursos para os Sem Terra e enviou militantes para outros países da América Latina objetivando conhecer as formas de cooperação das organizações camponesas nesses países (MORISSAWA, 2001).

Mais recentemente, na última década aproximadamente, o MST tem se articulado no movimento agroecológico, participando da organização dos Encontros de Agroecologia, de cursos para os assentados, na elaboração e publicação de materiais sobre o tema, na busca de outras relações sociais com a natureza e com isso melhorar a qualidade de vida. A relação do MST com o Meio Ambiente envolve, ainda, as mobilizações e lutas contra o uso de métodos agrícolas que coloquem em risco a vida no planeta, como as mobilizações contra as monoculturas, os transgênicos e as empresas produtoras de agrotóxicos. Além disso, o Movimento tem se esforçado para produzir bancos de sementes crioulas (como forma de preservar a biodiversidade e resistência às multinacionais, produzidas pelos agricultores) e para difundir junto à sociedade os riscos do consumo de alimentos contaminados com agrotóxicos. Para os trabalhadores rurais a terra gera a vida, o alimento de sua família e por isso precisa de cuidados. Essa identidade é trabalhada nos símbolos e músicas, escolas e encontros do MST.

A proposta de Reforma Agrária Popular do MST defende, resumidamente, que (MST, 2010):

- a terra e a água são patrimônio dos povos, portanto devem estar subordinadas a interesses sociais, não podendo haver qualquer tipo de privatização das águas e ser garantido acesso a terra a toda família que queira nela viver e trabalhar;
- a produção agrícola deve ser cooperada, diversificada e livre de agrotóxicos e transgênicos garantindo alimentos saudáveis para todo o povo brasileiro (soberania alimentar), sendo obrigação do Estado garantir política agrícola e desenvolvimento tecnológico que viabilize a transição e consolidação da produção agroecológica;
- o programa de Reforma Agrária deve levar a industrialização ao interior do Brasil, promovendo um desenvolvimento mais harmônico entre as regiões, gerando empregos no interior e diminuindo as diferenças entre o campo e cidade. Para isso, também deve instalar e desenvolver agroindústrias em municípios pequenos, comunidades rurais e assentamentos;
- a educação pública e de qualidade é um direito fundamental de todas as pessoas, portanto deve ser assegurado o acesso universal em todos os níveis. É dever do Estado construir escolas nas comunidades rurais e assentamentos, de forma a manter os camponeses onde vivem;
- é dever do Estado garantir infra-estrutura social no meio rural com construção e reforma das moradias, acesso a energia elétrica, água potável, transporte público, atividades culturais, saúde familiar preventiva, internet, radio e TV comunitárias;

2.5 Populações do Campo

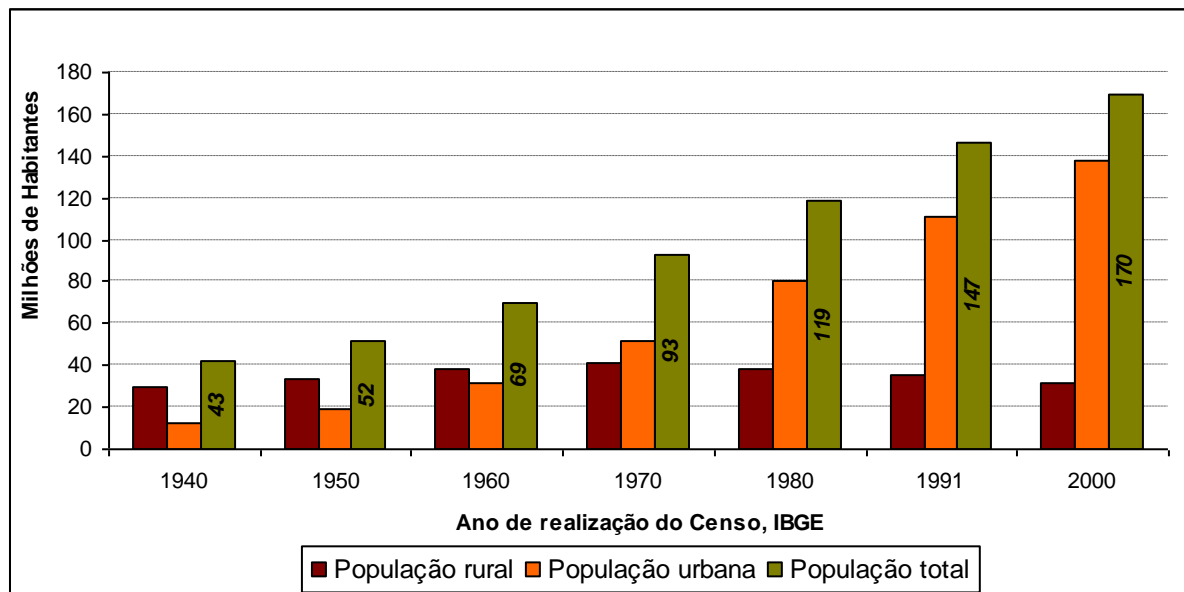
De acordo com os Censos Demográficos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 1950 a população brasileira era de 51.944.397 habitantes e em 2000 foram contados 169.590.693 brasileiros, o que representa um crescimento de 226,4% em cinquenta anos. A partir de 1940 o censo brasileiro passou a diferenciar população presente e residente no domicílio, o que permite distinguir, desde então, a população considerada urbana ou rural a partir da situação do domicílio, “definido conforme a legislação municipal vigente por ocasião da realização do último Censo Demográfico”²⁰.

Como consequência do processo de industrialização e realização de grandes obras principalmente a partir da década de 1950 e da modernização da agricultura no Brasil a partir da década de 1960, a população brasileira deixou de ser predominantemente rural no período

²⁰ IBGE. Séries Estatísticas e Séries Históricas> Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/series_estatisticas/serie.php?idserie=POP116>. Acesso em: 02 abr 2010.

1960-1970. Mesmo assim nessa última década a população rural apresentou crescimento chegando em 1970 a pouco mais de 41 milhões de habitantes regredindo progressivamente a partir desta data a aproximadamente 32 milhões de habitantes em 2000 (18,77% da população total), uma diminuição de 22,3% em 30 anos (Gráfico 3).

Gráfico 3: Série história da distribuição da população brasileira, por situação do domicílio, entre 1940 e 2000.



Fonte: IBGE, Séries Estatísticas e Séries Históricas.

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2009 demonstram que a população rural brasileira continua em processo de urbanização, pois para esse ano a população rural representava 16,04% de uma população total de 191.796 milhões de brasileiros. Porém, a série histórica da população rural brasileira segundo estudos da PNAD na primeira década do Século XXI demonstra que a população rural cresceu de 27.577 milhões, em 2001, para 31.743 milhões em 2005, diminuindo a partir de então até chegar em 2009 à 30.755 milhões de brasileiros. Portanto, a população rural cresceu na última década o que leva a possível explicação de que a taxa de crescimento da população rural é mais baixa do que a população urbana. Outra conclusão possível, ao contrário da primeira, é de que a taxa de crescimento é a mesma ou maior na população rural, mas que associado ao êxodo rural provoca o efeito da urbanização (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010).

Em 2000 exatamente 50% da população brasileira (84,9 milhões de habitantes) residia em algum dos 53 maiores aglomerados urbanos do Brasil, onde 95,62% da população foi considerada urbana. Isso expressa a importância das regiões metropolitanas para a caracterização do país como urbano. Quando são analisados os dados do censo de 2000 por município fica mais evidente a importância da população considerada rural no país: em 38%

dos 5507 municípios brasileiros a população considerada rural é maior que a população urbana.

Muitas críticas são realizadas pelo método de classificação e distinção entre rural e urbano adotados no Brasil, que privilegia o critério da densidade demográfica. Dessa forma, como consequência, o rural passa a ser compreendido como território não-urbano, como o que não é cidade. Assim, a qualificação do que é rural e urbano se coloca como um desafio complexo na atualidade, onde questionam alguns teóricos: será o rural do Brasil de 1940 o mesmo rural brasileiro do século XXI? Que critérios podem distinguir campo e cidade, urbano e rural atualmente? (ENDLICH, 2006).

Para esta autora os limites entre essas duas dimensões, rural e urbano, tornaram-se mais evidentes e problemáticos ao ser evidenciado por uma série de estudos sobre pequenas cidades. Há autores que defendem que a ocupação econômica da população deve ser adotada como critério de distinção, ou seja, há indicações de que em pequenas cidades pessoas que se dedicam à atividades primárias podem residir em áreas consideradas urbanas pela metodologia do IBGE. De acordo com o último censo realizado (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2000) dos 5507 municípios brasileiros 4018 (72,96%) tinham uma população inferior a 20 mil habitantes.

Outra crítica importante a metodologia que adota o local de residência como critério de classificação diz respeito aos trabalhadores que migram durante o dia para trabalhar. Desta forma, os trabalhadores temporários, ou bóias-frias, que segundo a PNAD de 2008 representam 43% do total de empregados ocupados no campo, são considerados como população urbana.

A alta taxa de participação dos temporários sintetiza algumas das características ainda dominantes na área rural: sazonalidade das ocupações, relações de trabalho altamente instáveis, baixos salários, trabalho braçal e extenuante e péssimas condições de trabalho (IPEA, 2010, p. 18).

Os trabalhadores temporários apresentaram um rendimento médio mensal de 344 reais (52,92% desses com renda mensal média até meio salário mínimo) e 84,28% não tinham carteira de trabalho assinada (IPEA, 2010). Utilizamos dois estudos abaixo para demonstrar os níveis de condições de vida desses trabalhadores rurais.

Estudo que avaliou as condições de saúde de famílias de bóias-frias, que residiam em bairro da periferia de Unaí (MG), demonstrou que a oferta de trabalho limitava-se, em média, a apenas seis meses ao ano, de forma inconstante, fazendo que as famílias tivessem renda variável e baixa; as famílias dos bóias-frias apresentavam alto índice de insegurança alimentar (39,5% das famílias enfrentaram falta de comida nos últimos três meses tendo como

referência a data de realização da pesquisa); os trabalhadores temporários sofriam com a exposição aos agrotóxicos e apresentavam baixo nível de organização política. Além disso, para esses trabalhadores rurais, entre o que havia de pior no trabalho estava a hora de acordar (44,52%), o deslocamento (19,5%), a comida, os danos a saúde, o cansaço e a “exploração” (14,3%).

Essas condições chegavam a situações extremas. Os relatos incluem até quatro horas de tempo gasto para chegar ao local de trabalho diariamente, fazendo que muitos iniciassem seu deslocamento no início da madrugada. Os trabalhadores chegavam a viajar mais de 130 Km para às fazendas onde vão trabalhar com tempo de deslocamento médio de três horas (CARNEIRO, 2008, p. 760).

A produção de cana-de-açúcar é uma das monoculturas que mais emprega trabalhadores temporários nos Estados onde se concentra sua produção. A expansão da área plantada desse cultivo (Gráfico 2) aumenta a demanda por trabalhadores temporários. Estudo sobre as condições de trabalho dos cortadores de cana-de-açúcar no Estado de São Paulo, concluiu que os processos de produção e de trabalho vigentes no Complexo Agroindustrial Canavieiro exigem que os trabalhadores aumentem o esforço despendido no trabalho. O esforço é tamanho que o dispêndio de energia resulta em morte dos trabalhadores ou a perda precoce de capacidade de trabalho: para cortar uma média de 12 toneladas de cana por dia o trabalhador caminha 8.800 metros, carrega 12 toneladas de cana em montes de 15 quilos em 800 trajetos e 800 flexões de pernas, despende 133.332 golpes de facão para cortar a cana, flexionando o corpo 36.630 vezes para golpear, o que leva a uma perda diária, em média, de 8 litros de água sob os efeitos de sol forte, poeira e fuligem expelida pela cana queimada (ALVES, 2006).

As populações rurais vivem em situação precária e com limitações de acesso às políticas públicas. Segundo o Censo Agropecuário (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2006), 39% dos produtores rurais nunca frequentaram a escola e outros 43% responderam que não possuíam o ensino fundamental completo. Ainda, havia mais de 1 milhão de menores de 14 anos de idade trabalhando na agropecuária. No caso da Educação do Campo, assim como na Reforma Agrária, o direito a escola avança na medida que há mobilização e pressão dos Movimentos Sociais que, com destaque para o protagonismo do MST, tem conquistas históricas importantes, mas que enfrentam resistência e até retrocessos como a título de exemplo àquele do Governo do Estado do Rio Grande do Sul já relatada neste capítulo²¹.

Ainda utilizando dados do IBGE apresentamos dois indicadores em relação ao acesso às ações e serviços de saúde, ambos comparando a população urbana com a rural: acesso à

²¹ Voltaremos ao tema da Educação do Campo e lutas pelo direito à escola no segundo capítulo.

consultas médicas e odontológicas e cobertura de componentes do saneamento básico. Apesar da melhoria do acesso à assistência em saúde no período compreendido entre 2003 e 2008, nesse ano 20% da população rural informou nunca ter sido atendida por um dentista e 30% das crianças menores de 4 anos não haviam realizado consulta médica no último ano. Para a população urbana, também em 2008, esses indicadores são de 10% e 17,3% (Tabela 3).

Quadro 1: Acesso a consultas médicas e odontológicas no Brasil, em percentual da população, por situação de domicílio, em 2003 e 2008.

INDICADOR	URBANO		RURAL	
	2003	2008	2003	2008
Realizou ao menos uma consulta médica no último ano	64,90%	69,30%	51,60%	59,50%
Criança (< 4 anos) que realizou ao menos uma consulta médica no último ano	80,70%	82,70%	63,90%	69,50%
Já foi atendido por um dentista	86,40%	90%	72%	80%

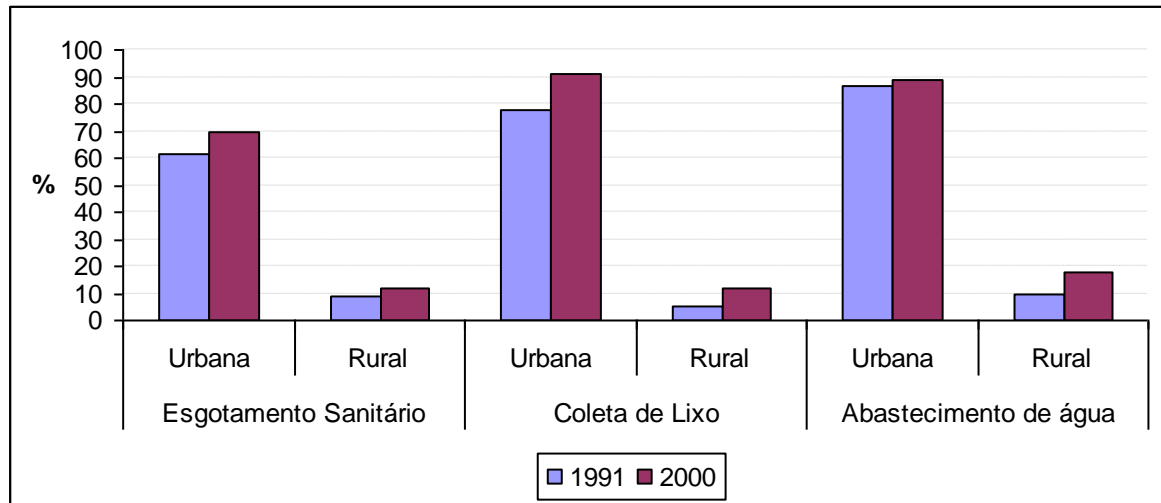
Fonte: IBGE, PNAD 2003 e 2008.

Em relação a componentes do saneamento básico, no ano de 2000, 12,15% da população rural tinha acesso à coleta de lixo, 11,78% a esgotamento sanitário e 17,8% a abastecimento de água. Esses mesmos indicadores para a população urbana eram, respectivamente, 91,13%, 70% e 89,12%. A melhoria de acesso a esses serviços, se comparados os dados dos últimos dois censos do IBGE (1991 e 2000), foi maior na população urbana, com exceção do abastecimento de água, apesar das enormes desigualdades de acesso entre essas populações (Gráfico 4).

Em 2001 o Núcleo de Estudos em Saúde Pública, da Universidade de Brasília, publicou os resultados de uma pesquisa, realizada em articulação com o Coletivo Nacional de Saúde do MST, sobre as condições de saúde dos trabalhadores rurais que viviam em assentamentos e acampamentos rurais organizados por esse Movimento Social. Selecionamos para apresentar abaixo dados sobre assistência em saúde e saneamento, para as populações assentadas.

Entre os assentados 23,7% não contavam com qualquer serviço de saúde e somente 56,8% contavam com postos de saúde próximos a suas áreas, desses 66,2% não estavam em funcionamento e daqueles em atividade 72,5% ofereciam atendimento médico e 25,6% atendimento ginecológico. Entre as dificuldades de acesso ao sistema de saúde formal estavam: distância (48,2%), falta de transporte (45,3%), excesso de demanda (28,1%) e a discriminação da clientela (20,1%) (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2001).

Gráfico 4: Cobertura de componentes do saneamento básico no Brasil, por situação do domicílio, 1991 e 2000.



Fonte: IBGE, Censos Demográficos 1991 e 2000.

Em 69,8% dos assentamentos eram utilizados remédios caseiros no tratamento de doenças e 34,5% recorriam a benzedeiras. Por fim, 56,1% dos assentamentos tinham agentes de saúde, desses 41,9% trabalham em programas governamentais. Nesse último dado chama atenção a quantidade de assentamentos que contam com agentes de saúde que não tem vínculo com o poder público, o que sugere uma relação com os esforços do MST em formar agentes de saúde ou possíveis articulações locais, como com instituições religiosas (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2001).

Em relação ao abastecimento de água somente 6,9% dos assentados tinham acesso a rede de abastecimento, 45,2% utilizavam água de poço ou cisterna e 16,4% de rio ou córrego. A água não tinha qualquer tratamento em 58,3% dos assentados. A coleta pública de lixo alcançava 1,2% dos assentados, onde não havia coleta os destinos eram: queimado (61,1%), céu aberto (39,8%) e enterrado (14,8%). Somente 1,2% dos assentados tinham acesso a rede de esgotos e a maioria das famílias assentadas utilizavam fossa seca (41,2%) ou não tinham acesso a qualquer recurso para o destino dos dejetos, que ficavam a céu aberto (mato) para 35,2% dos assentados (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2001).

A associação desses indicadores sócio-sanitários apresenta uma situação grave, injusta e inaceitável. Situação agravada pelos índices de escolarização dos trabalhadores rurais e de insegurança alimentar, a falta de saneamento está associada à ocorrência elevada de doenças infecto-parasitárias, perfil epidemiológico típico de países considerados subdesenvolvidos, que tem impacto maior em crianças menores de 4 anos. A dificuldade de acesso à assistência em saúde para crianças expostas à essas condições aumenta o sofrimento destas populações, contribuindo de forma importante na ocorrência de mortalidade infantil no Brasil.

A dificuldade de acesso a consultas médicas e odontológicas para a população rural em geral, mesmo sem informações sobre a qualidade desse atendimento, contribui para a precariedade das condições de vida, que associado ao quadro da questão agrária brasileira apresentado neste capítulo e a dificuldade de acesso a outros direitos fundamentais, nos permite afirmar que os produtores dos alimentos para todo o país vivem em grave situação de injustiça sócio-ambiental.

2.6 Políticas de Saúde para as Populações do Campo

Na história das políticas de saúde no Brasil tem várias experiências voltadas para a população do campo até a constituição do Sistema Único de Saúde (1990) (CARNEIRO, et al, 2007):

- Liga pró-saneamento (1918) – campanha pelo saneamento rural;
- Serviços Nacionais de Combate às Endemias (1941) – interiorização das atividades de saúde pública em direção às áreas rurais, basicamente aquelas onde se verificavam focos de endemias;
- Fundação de Serviços Especiais de Saúde Pública - FSESP (1942) – criada por razões estratégicas ligadas a produção de borracha na Amazônia;
- Fundo de Assistência ao Trabalhador Rural - FUNRURAL (1971) – Criado a partir do Estatuto do Trabalhador Rural (1967), permitiu formalmente o acesso de trabalhadores rurais, com carteira de trabalho assinada, a um modelo de assistência à saúde tipicamente urbano e curativo;
- Programa de Interiorização das Ações de Saúde e Saneamento - PIASS (1976) – voltado basicamente para áreas rurais buscava expandir o acesso à programas tradicionais.

Outras experiências como o Projeto Rondon (1968-1989), o Programa de Preparação Estratégica de Pessoal de Saúde - PPREPS (1975) e, já a partir do SUS, o Programa de Interiorização do Trabalho em Saúde - PITS (2001-2004) procuraram expandir as ações e serviços de saúde, também para áreas rurais, atuando mais especificamente com incentivos financeiros e de formação profissional. Essa última experiência, o PITS, teve 4.666 médicos inscritos em 2001, 2002, 2003, mas só 469 médicos chegaram a ser lotados nos municípios (90% de desistência), sendo encerrado em 2004 (BONELLI, 2009). Desde 2007, o Programa Telessaúde Brasil representa o esforço do Ministério da Saúde na fixação de profissionais de Saúde da Família em municípios de difícil acesso (MS, 2010).

Em estudo sobre as Políticas de Saúde voltadas para a população do campo, foram selecionadas e analisadas as três políticas consideradas mais importantes (por serem

consideradas de abrangência nacional) voltadas para a população rural: FUNRURAL, PIASS e o SUS. O FUNRURAL e o PIASS foram considerados conquistas dos trabalhadores, porém o Estado teria utilizado essas políticas como forma de cooptação dos Movimentos Sociais ao mesmo tempo em que buscava maior legitimidade frente à sociedade. Essas políticas ficaram restritas a ações pontuais, não tiveram continuidade, nem grande impacto na saúde da população alvo. O advento do SUS foi a mais ampla das políticas avaliadas em função de seu caráter universal. Os principais avanços, em termos da saúde para o campo, que o SUS apresentou se deram a partir da criação e estruturação do Grupo da Terra, em 2004, onde foram estabelecidas maiores pontes de diálogo com os movimentos sociais e sindicais do campo (CARNEIRO, et al, 2007).

A criação desse grupo fez, pela primeira vez na história brasileira, o “público alvo” da política nacional de saúde para o campo participar diretamente do processo de sua construção, antes dominada por tecnocratas e representantes dos anéis burocráticos empresariais (p. 225).

O Grupo da Terra foi criado²² pelo Ministério da Saúde tendo em sua composição a representação de todas as Secretarias do Ministério da Saúde, além de instituições vinculadas ao Ministério da Saúde (FUNASA, ANVISA e FIOCRUZ) e dos Governos Estaduais e Municipais representados através do CONASS (Conselho Nacional de Secretários de Saúde) e CONASEMS (Conselho Nacional de Secretários Municipais de Saúde). Representavam a Sociedade Civil Organizada: CONTAG, MST, MMC (Movimento das Mulheres Camponesas), Marcha das Margaridas, CONAQ (Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas) e o Conselho Nacional de Seringueiros, e tendo como finalidade:

- I - participar da formulação, implantação e acompanhamento da Política de Saúde para a População do Campo;
- II - articular e monitorar a implementação das ações dos acordos oriundos das pautas de reivindicações negociadas entre o Ministério da Saúde e os movimentos sociais organizados no campo; e
- III - participar das iniciativas intersetoriais relacionadas à saúde da população do campo. (MS, 2005, p. 01)

Os principais avanços, em termos da saúde para o campo, que o SUS apresentou foram: inclusão da população assentada entre os anos de 2000 e 2003 na base de cálculo do valor do Piso de Atenção Básica (PAB-fixo)²³; foram publicadas portarias que definiram

²² O Grupo da Terra foi criado através da Portaria GM nº 719, de 16 de abril de 2004, sofrendo modificações pela Portaria GM nº 2460, de 16 de dezembro de 2005. Apesar do Grupo da Terra sofrer nova alteração com a Portaria GM nº 3.257, de 22 de dezembro de 2009 (que alterou as atribuições e composição do Grupo da Terra), a composição do Grupo da Terra apresentada nesta dissertação se refere ao determinado na Portaria GM nº 2460, de 16 de dezembro de 2005, porque foi com essa composição que se elaborou os textos da PNSIPCF e do Plano Operativo dessa política, apresentados, respectivamente, ao Conselho Nacional de Saúde e à Comissão Intergestores Tripartite (CIT).

²³ Portaria GM nº 1432, de 14 de julho de 2004.

mudanças no financiamento para estimular a criação de equipes da Estratégia de Saúde da Família (ESF) em municípios pequenos com expressiva população rural com foco em assentamentos da Reforma Agrária e de remanescentes de quilombos²⁴; além de outras políticas afins a essas populações, como a Política Nacional de Plantas Medicinais e Fitoterápicos, aprovada em junho de 2006. Essas políticas foram construídas com o estímulo do Grupo da Terra e a pressão dos movimentos do campo. A FUNASA publicou uma portaria definindo critérios de elegibilidade para obras de saneamento em áreas de assentamento, mas as ações ficaram muito limitadas, esbarrando nos problemas de operacionalização (CARNEIRO, et al, 2007).

A Política Nacional de Saúde Integral das Populações do Campo e da Floresta (PNSIPCF), justifica-se pelo reconhecimento de que estas populações vivem em situação precária, com limitações de acesso às ações e serviços de saúde e de que a sociedade brasileira tem uma histórica dívida com essas populações (MS, 2008). A PNSIPCF reconhece como populações do campo e da floresta os

povos e comunidades que têm seus modos de vida, produção e reprodução social relacionados predominantemente com o campo, a floresta, os ambientes aquáticos, a agropecuária e o extrativismo. Destacam-se os seguintes grupos: camponeses; agricultores familiares; trabalhadores rurais assentados, acampados, assalariados e temporários que residam ou não no campo; comunidades de quilombos; populações que habitam ou usam reservas extrativistas; populações ribeirinhas; populações atingidas por barragens; e outras comunidades tradicionais (MS, 2008, p. 03).

Coerente com o reconhecimento de que a saúde é socialmente produzida presente no conceito de saúde da lei orgânica da saúde (Lei 8.080/1990), a PNSIPCF “recomenda a implementação de ações intersetoriais [...] por meio da articulação com os órgãos co-responsáveis, tendo em vista” (MS, 2008, p. 17):

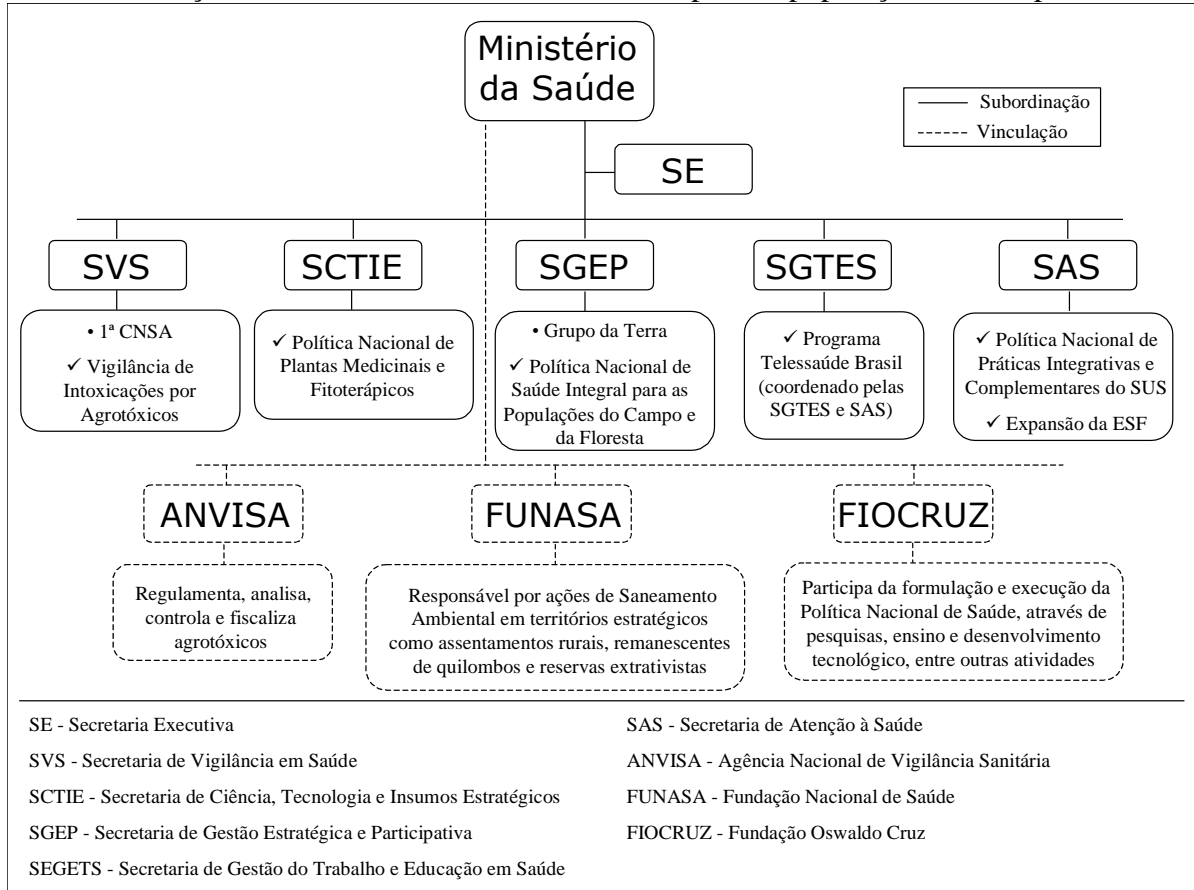
- o acesso e o desenvolvimento da educação básica no campo e na floresta;
- o incentivo à agroecologia e à soberania e segurança alimentar e nutricional;
- a construção de ambientes saudáveis e sustentáveis;
- o combate à exploração do trabalho infantil, a proteção ao adolescente aprendiz e a erradicação do trabalho escravo;
- a proteção ao patrimônio genético e aos conhecimentos tradicionais;
- o avanço da reforma agrária no Brasil.

A PNSIPCF, formulada pelo Grupo da Terra, através das recomendações acima, apresenta a necessidade de mudanças no modelo de desenvolvimento agrícola na busca de relações homem-natureza responsáveis e promotoras da saúde e a extensão de ações e serviços de saúde que atendam as populações do campo e da floresta, com suas especificidades. Para isso, essa política foi elaborada tendo *caráter transversal* na agenda de políticas de saúde elaboradas por diferentes áreas do Ministério da Saúde, Anvisa e Funasa

²⁴ Portaria GM nº 1434, de 14 de julho de 2004, atualizada pela Portaria GM nº 90, de 17 de janeiro de 2008.

que estão desarticuladas (Organograma 1) e como *política intersectorial*, que oriente a relação do Ministério da Saúde com outros setores do Governo.

Organograma 1: Áreas subordinadas e instituições vinculadas ao Ministério da Saúde que desenvolvem ações voltadas, direta ou indiretamente, para as populações do campo*



*Quadro de ações desenvolvidas por diversas áreas e instituições do setor saúde que tem por objetivo demonstrar a necessidade de articulação política de agendas e a importância estratégica da PNSIPCF nesse sentido. Figura elaborada com informações coletadas nos sítios oficiais da internet, portanto não se trata de mapeamento conclusivo, mas demonstrativo.

A PNSIPCF foi aprovada no Conselho Nacional de Saúde em agosto de 2008 e desde aquele momento aguarda pactuação entre os representantes dos gestores do SUS na Comissão Intergestores Tripartite (CIT) para ser oficialmente apresentada à sociedade brasileira, porém é estranho que essa política não tenha sido amplamente divulgada, mesmo não tendo sido pactuada na CIT, pois o Conselho Nacional de Saúde representa o fórum máximo de deliberação do SUS.

O(s) Conselho(s) de Saúde foi criado através da Lei 8142/1990²⁵ e é a instância gestora permanente e deliberativa do SUS, atuando na “formulação e proposição de estratégias e no controle da execução das Políticas de Saúde, inclusive em seus aspectos econômicos e financeiros” (BRASIL, 1990b, p. 42) e a CIT foi criada através de Portaria em

²⁵ A Lei 8142/1990 complementa a Lei 8080/1990 e juntas formam a Lei Orgânica do SUS.

1991²⁶ para assistir o Ministério da Saúde na formulação de propostas para implantação e operacionalização do SUS, estando subordinada ao Conselho Nacional de Saúde. O Regimento Interno da CIT em vigência²⁷ no momento da elaboração desta dissertação atribui à essa instância a negociação, pactuação, articulação e integração entre os gestores das três esferas de governo, visando a operacionalização das políticas de saúde no âmbito do SUS e o fortalecimento do processo de descentralização e regionalização.

A não pactuação da PNSIPCF na CIT limita as atividades do Grupo da Terra, tendo em vista que após a formulação e aprovação os próximos passos seriam a implementação e monitoramento da política. A posição dos gestores na CIT representa um golpe no princípio da Participação Social, estruturante do SUS, tendo em vista que após aprovação no Conselho Nacional de Saúde cabe a esta instância de gestão do SUS pactuar a política. Acrescenta-se a falta de justificativa por não pactuar a PNSIPCF que Ministério da Saúde, CONASS e CONASEMS, que constituem a CIT²⁷, tem representação no Grupo da Terra e no Conselho Nacional de Saúde.

As conquistas através do Grupo da Terra, principalmente relacionadas a incentivos à expansão da Estratégia de Saúde da Família (ESF) para populações do campo, que atualmente recebem incentivos políticos e financeiros em territórios estratégicos, através dos Territórios da Cidadania (estratégia política intersetorial do Governo Federal) representam avanços, porém limitados e até mesmo contraditórios se não articulados com a efetiva incorporação da PNSIPCF ao SUS. Volta-se a uma política dominada por tecnocratas e profundamente influenciada pela racionalidade biomédica. Não foi encontrado nas pesquisas documental, bibliográfica e no sítio da internet do Ministério da Saúde qualquer informação sobre (problematização de) proposta de trabalho para a ESF voltada para as populações do campo ou que guardem relação com a PNSIPCF, o que sugere a expansão de um modelo de saúde formulado para o urbano para as áreas rurais sem qualquer mediação.

A ESF é constituída e implementada através de equipes de saúde da família formada por médico, enfermeiro, técnico em enfermagem e até 12 agentes comunitários de saúde (ACS) responsáveis, cada uma das equipes, por uma população adscrita de no máximo 4000 pessoas. Tem sido incorporadas à essas equipes, também, equipes de saúde bucal, constituídas por odontólogo, técnico de higiene dental e atendente de consultório odontológico. Também, a ESF é implementada através das equipes de Agentes Comunitários de Saúde, constituídas

²⁶ Portaria GM nº 1.180, de 22 de julho de 1991.

²⁷ Portaria GM nº 2.670, de 3 de novembro de 2009.

por enfermeiro e no máximo 30 ACS, também responsável por uma população adscrita, que varia de acordo com o número de ACS, sendo de até 750 pessoas por ACS. As equipes de ACS devem ser temporárias e transitórias para as equipes de saúde da família (MS, 2006).

O fortalecimento da atenção básica, a partir de meados da década de 1990, através da ESF representa, talvez, a maior aposta para superar dois grandes desafios de consolidação do SUS simultaneamente: ampliar o acesso às ações e serviços de saúde e, principalmente, mudança do modelo assistencial vigente: centrado no hospital, no uso de medicamentos e no profissional médico. Para isso, a ESF apresenta duas características inovadoras: as equipes de saúde da família devem ter como foco de seu trabalho o território onde vivem as famílias atendidas e o ACS como profissional de saúde central dessa proposta.

Para o ACS recaem funções estratégicas para a viabilização da atenção básica: “ser a ponte entre o serviço e a comunidade, estabelecendo aproximações e desenvolvendo vínculo com a população das comunidades atendidas” (MOROSINI, 2010, p. 23). Segundo o estudo dessa autora, contraditoriamente à importância desse profissional de saúde presente no discurso oficial, os ACS estão submetidos, em sua maioria, a vínculos precários, baixos salários e formação simplificada. Isto se deve, entre outros motivos, à compreensão do trabalho dos ACS, no âmbito das políticas públicas de saúde, como algo simples e à resistência dos gestores municipais (representados pelo CONASEMS) no conseqüente aumento salarial se possibilitada a elevação da escolaridade dessa categoria profissional para técnico, formação profissional essa defendida por vários atores políticos, entre eles a EPSJV.

A expansão da ESF para o Campo encontra limites, na perspectiva da Gestão do Trabalho, na fixação principalmente de profissionais médicos, que tem levado municípios pequenos com orçamento restrito a oferecerem salários que comprometem outras agendas importantes das gestões municipais na tentativa de atrair esse profissional. Mesmo assim, muitos municípios não conseguem contratar médicos, a rotatividade desse profissional representa problema importante, o que resulta em oferta de assistência precária em um modelo assistencial que continua centrado nesse profissional.

O que se quer chamar atenção é o papel ainda mais central dos ACS na expansão e consolidação da ESF para o Campo que devem ter acesso a formação coerente com a realidade em que vivem essas populações. Não temos a intenção de defender a substituição ou ausência dos outros profissionais da ESF que em nossa avaliação para ser superada depende da oferta de cursos superiores da área da saúde para trabalhadores rurais. Nesse sentido, e de acordo com o exposto neste capítulo sobre as condições de vida e situações de saúde das populações do campo, acredita-se que a experiência do curso de *Especialização Técnica em*

Saúde Ambiental para a População do Campo, apresentada no terceiro capítulo desta dissertação, traz contribuições valiosas para reflexões em torno da formação dos ACS que trabalham com essas populações. Cabe a advertência de que a experiência do curso aqui estudada não teve por objetivo formar ACS para a ESF do Campo, mas de formar em Saúde Ambiental trabalhadores rurais organizados em Movimentos Sociais do Campo.

Ainda, como etapa preparatória da 1ª Conferência Nacional de Saúde Ambiental (CNSA), realizou-se um seminário específico sobre Saúde Ambiental e as Populações do Campo, reunindo Movimentos Sociais e Sindicais do Campo, profissionais, pesquisadores e professores, em setembro de 2009, na cidade de Cuiabá. Entre as ações que deveriam ser tomadas pela Política Nacional de Saúde Ambiental para avançar na promoção da saúde das populações do campo apresentadas na plenária final estava a necessidade de formação em Saúde Ambiental para os agentes de saúde do campo.

Se por um lado o Grupo da Terra representa a construção de políticas de saúde com a participação de Movimentos Sociais e Sindicais que atuam no campo e na floresta, fato inédito na história do Brasil, por outro não se pode perder de vista que esse fórum é constituído majoritariamente por representantes do Estado. Diante disso nos questionamos o quanto as ações e estratégias em termos de políticas públicas de saúde para essas populações deliberados ou constituídos a partir desse fórum representam as demandas desses Movimentos Sociais e Sindicais. Seria a ESF o modelo de atenção básica defendido para o campo e pra floresta ou as condições de construção a partir do Grupo da Terra levaram a essa deliberação sem possibilidades da construção de algo novo para essas populações? Ou seja: seria a ESF, através das mesmas configurações de equipes e processos de trabalho (já que não foi encontrado nessa pesquisa qualquer documento que problematize a adaptação da ESF para o campo e floresta) a resposta para a demanda dessas populações ou essa foi a conquista possível dentro do instituído?

Apesar das muitas dificuldades e resistências nos últimos anos o tema “Saúde das Populações do Campo e da Floresta” entrou na pauta como ainda não se havia visto antes e a constituição do Grupo da Terra foi importante, talvez fundamental, para isso. A realização da 1ª CNSA, com o tema *A saúde ambiental na cidade, no campo e na floresta: construindo cidadania, qualidade de vida e territórios sustentáveis*, expressa isso no tema e a tomada de consciência de uma concepção de saúde ecossistêmica por setores das lutas da saúde, onde a superação do modelo dominante de desenvolvimento da agricultura se coloca como uma necessidade.

3 EDUCAÇÃO, POLITECNIA E A PEDAGOGIA DO MST

Este capítulo dedica-se a compreender o sentido proposto para uma pedagogia de classes, formulado no âmbito da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV) sob o termo da Educação Politécnica e no MST sob o termo de Pedagogia do Movimento Sem Terra.

Trata-se de um debate entre posições que são próximas, reivindicam as mesmas matrizes teóricas, porém espelham não apenas realidades diferentes, mas também incorporam mais ou menos dimensões para a formulação do ensino escolar que atenda os interesses da classe trabalhadora, havendo tensões na formulação teórica do que consiste o princípio pedagógico marxiano.

Para isto, apresenta algumas discussões trabalhadas dentro do campo científico “Trabalho e Educação”, situa o desafio político assumido pela EPSJV e estabelece uma conexão interpretativa com a proposta pedagógica presente no MST, defendida por Caldart e pelo próprio MST, onde o Movimento representa o princípio educativo.

Inicialmente, se resgata a importância da categoria “trabalho” para se compreender a formação humana a partir da obra de Savianni. Ainda a partir desta obra trabalha-se a generalização da escola para a classe trabalhadora e sua importância para o campo da educação e das relações de classe na sociedade.

Diante da divisão dual da escola são resgatadas as propostas de Marx e de Gramsci, de escola politécnica e escola unitária, respectivamente, a partir de Ferretti, Frigotto, Saviani e do próprio Gramsci, principalmente. Nesse contexto da luta pelo ensino politécnico, já nos anos de 1980, insere-se o surgimento e o lugar da EPSJV. Texto que traz questão central para se pensar a educação politécnica é a tese defendida por Souza Junior, onde considera que em toda obra de Marx há um programa de educação e, que neste programa, a categoria trabalho não pode ser considerada superior à categoria práxis política-educativa, mas que este programa representa uma síntese entre trabalho, escola e práxis político-educativa.

Por fim, o texto traz a contribuição do MST neste debate, apresentando o lugar e o papel da escola e da formação política no Movimento, onde esse é entendido como principal elemento pedagógico.

3.1 A relação Trabalho-Educação e a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual como estratégia de dominação histórica da classe dominante

O que diferencia o homem dos demais animais é o fato de que o homem não se adapta à natureza, mas a transforma para atender as suas necessidades e, nesse intercâmbio com a

natureza, ao modificá-la para produzir seus meios de vida, o homem produz a si mesmo. Assim, através do trabalho o homem precisa aprender a produzir-se, se formar e se transformar com o passar do tempo, sendo a formação humana um processo histórico e educativo. Ou seja, “a essência humana é produzida pelos próprios homens” (p.04), ao aprender a trabalhar, no trabalho em ato e com o trabalho realizado (SAVIANI, 2007).

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil a vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais (MARX, 2008, p. 211).

A concepção de trabalho, acima apresentada, argumenta Marx, é trabalho enquanto exclusividade do homem, não podendo ser confundido com a forma instintiva de trabalho dos demais animais encontrados na natureza. Para deixar mais claras as suas argumentações sobre o que diferencia o trabalho humano o autor recorre a comparação entre o trabalho de um arquiteto e as operações executadas por uma abelha:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo de trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador (MARX, 2008, p. 211-212).

A partir do trabalho o homem constrói a si mesmo, mas também participa da construção da sociedade da qual faz parte. Nesse sentido o aprendizado humano teria duas dimensões: uma individual e outra coletiva, sendo que estas dimensões não podem ser entendidas separadamente, mas na estreita relação que estabelecem entre si na história. Com o desenvolvimento e complexificação do processo de trabalho o aprendizado considerado válido em determinada sociedade é preservado e transmitido às novas gerações. Portanto, a construção do homem (ser social) se manifesta no trabalho mediado pelo aprendizado que a sociedade da qual faz parte preservou (SAVIANI, 2007). Por outro lado, é na atividade prática do homem (homem enquanto indivíduo), em contato com a natureza e com o conhecimento acumulado socialmente, que se dá a formação do homem, “o ponto de partida do conhecimento, da cultura e da conscientização” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 57).

A escola assume na contemporaneidade a forma principal e dominante de educação, alargando-se e se complexificando com o passar do tempo. No processo de desenvolvimento da escola Saviani (2007) chama a atenção para as mudanças que ocorreram ao longo da história, marcada por rupturas, porém mantendo certa continuidade.

Manacorda, mesmo ressaltando as enormes diferenças nas sociedades anteriores ao capitalismo, destaca que nelas predominou um papel central para a escola: lugar de formação dos dirigentes para a arte de governar, excluindo as diversas classes subalternas de acesso à instrução (1989 apud SAVIANI, 2007).

Com a constituição da sociedade moderna, marcada pelo advento da produção industrial e da urbanização, tornou-se necessária a difusão do acesso à escola por duas razões principais: 1ª) para atender a demanda da indústria nascente por força de trabalho com conhecimentos gerais para operar as máquinas; e, 2ª) para desenvolver hábitos necessários à vida nas cidades (FERRETTI, 2009; SAVIANI, 2007).

Ao analisar o posicionamento dos teóricos da economia política clássica em relação à educação dos trabalhadores, nos séculos XVIII e XIX, Saviani (1994 apud FERRETTI, 2009) sinaliza para um embate entre esses teóricos, onde alguns defendiam que garantir acesso à classe não-proprietária significaria prejuízo, visto que o tempo dedicado à escola poderia ser dedicado ao processo produtivo. Outros teóricos, como Adam Smith, defendiam a oferta de educação básica para os trabalhadores, desejando a adaptação desses trabalhadores à vida na sociedade capitalista e o aumento da produtividade, porém esses advertiam para o cuidado que se deveria tomar na oferta de ensino aos trabalhadores, que deveria permanecer restrita a educação básica. Assim, buscava-se garantir que os conhecimentos de domínio dos trabalhadores permitissem desenvolver suas atividades funcionais – trabalho manual – e à classe dominante fosse mantida a exclusividade do saber sobre o processo produtivo como um todo.

Sem dúvida que a generalização da escolarização não resultou, exclusivamente, de polêmicas entre letrados, mas de intensos processos de luta e de mobilização operária e popular. Isto é, o processo de generalização da escola não se restringiu aos interesses da classe dominante da época, mas como resultado, também, da luta de classes, em que a classe trabalhadora reivindicava por melhores condições de trabalho, vida e direitos sociais, entre eles educação pública, gratuita e obrigatória.

Sua resultante confirmava, entretanto, a posição dos teóricos que se aliavam as argumentações de Adam Smith e o acesso à educação básica foi universalizado com a chamada “escola única” tendo os trabalhadores acesso aos códigos formais da sociedade moderna, socializando-os nas formas de convivência desta sociedade e preparando-os para a inserção no processo produtivo. As tarefas que demandavam qualificações específicas dos trabalhadores resultaram em cursos profissionalizantes desenvolvidos e oferecidos por empresas ou pelo sistema de ensino, público ou privado. Dessa forma, a partir do Século XIX

foi expandido o acesso à escola básica, dividida entre escolas de formação geral e as escolas profissionais (SAVIANI, 2007).

No modo de produção capitalista generalizou-se o acesso à escola básica, o que segundo Saviani (2007) representa uma Revolução Educacional por ter colocado a escola como “forma principal e dominante de educação” (p. 11), porém divide-se a escola garantindo a manutenção da divisão entre trabalho manual e intelectual entre as classes sociais.

3.2 Educação Politécnica²⁸, Escola Unitária e o “programa marxiano de educação”: debate e construção dentro do campo marxista

Marx e Engels, no século XIX, ao analisarem o desenvolvimento da sociedade capitalista e as propostas de generalização da escola aos trabalhadores apresentaram críticas às condições desta escolarização e de trabalho que estavam submetidos a classe trabalhadora: extensas e exaustivas cargas de trabalho e as péssimas condições das escolas inviabilizavam na prática que os trabalhadores e seus filhos tivessem acesso ao conhecimento. As proposições educacionais formuladas por Marx e Engels, diante de tais condições, defendiam a união entre ensino e trabalho para os trabalhadores por acreditar que esta união “constituiria um elemento central para a educação da classe operária” (p. 112).

Marx reafirma que o trabalho infanto-juvenil somente poderia ser admitido se articulado com a educação. [...] Em nenhum momento encontra-se em Marx a proposta de que crianças deixem de participar do trabalho fabril, mas sim que ele se dê em condições mais salubres e de acordo com os diferentes níveis de idade e, necessariamente, associado ao estudo (FERRETTI, 2009, p. 112).

Marx identificava na união entre trabalho e ensino uma contradição do desenvolvimento do capitalismo, visto que o interesse da burguesia com tal articulação era alimentar o processo de acumulação de capital, por outro lado, permitindo o acesso dos trabalhadores ao ensino abria caminho para a reivindicação e exigências por uma educação e mudanças no mundo do trabalho de acordo com seus interesses. O ensino profissional oferecido pela burguesia tinha, portanto, como objetivo preparar o trabalhador para tarefas estritamente técnicas, ensino técnico. Em 1866, Marx apresenta sua formulação do que deveria ser a educação voltada para os filhos dos trabalhadores, denominada de ensino politécnico, formada por três componentes: 1) Educação mental: acesso à conteúdos de formação intelectual então disponíveis (gramática, ciências naturais, etc), que contribuiriam

²⁸ Há discordâncias entre os pesquisadores que estudam a proposta de escola nas obras de Marx e de autores marxistas em relação ao melhor termo à ser utilizado: educação politécnica ou educação tecnológica. Neste texto esta polêmica não será tratada e os termos são tratados como sinônimos, como sugere Frigotto (2009), contanto que se mantenha a proposta de uma educação que faculta as bases científicas, sociais, culturais e ético políticas para o desenvolvimento integral de cada ser humano, uma educação “comprometida com a superação da sociedade de classes”.

para a compreensão do processo produtivo; 2) Educação corporal: buscava recuperar fisicamente as crianças da carga de trabalho através de atividades físicas; 3) Educação tecnológica: busca o acesso as bases científicas dos diferentes processos produtivos e sua “aplicação por meio dos instrumentos elementares utilizados nesse processo” (FERRETTI, 2009, p. 116).

O ensino politécnico possibilitaria a superação da dualidade do ensino superando a divisão entre trabalho manual e intelectual, permitindo uma relação orgânica entre ensino e trabalho. Ao (re)conhecer o processo de trabalho e compreender a forma de organização do modelo capitalista de produção, as contradições desta sociedade se tornariam mais evidentes e a classe trabalhadora sairia fortalecida. Assim, Marx identifica a dimensão educativa do trabalho, mesmo sob o modelo de produção capitalista, sendo a educação politécnica estratégica para o homem identificar suas contradições.

Ao longo do século XX com a complexificação da sociedade capitalista vários autores buscaram, tendo como referencial a obra marxiana, compreender as mudanças em curso na sociedade e contribuir para a luta de classes com o objetivo de superar o modelo de produção que mantém a humanidade dividida entre classes sociais. Um destes autores de reconhecido destaque por sua obra foi Antonio Gramsci que atualizou alguns conceitos formulados por Marx e criou outros para entender o Estado “moderno”.

Para Gramsci o Estado – em sociedades capitalistas desenvolvidas – é a condensação das relações sociais presentes em uma dada sociedade. Desta forma, o Estado reflete, dentro dele mesmo, os conflitos vigentes na sociedade de classes. Para entender o Estado como “condensação das relações sociais”, nestas sociedades, Gramsci formula o conceito de Estado Ampliado. Para isso identifica três níveis analíticos: a infra-estrutura, a sociedade civil e a sociedade política. A *infra-estrutura* corresponde ao espaço das relações de produção e do trabalho, onde se extrai a mais-valia, origem do capital; a *sociedade civil* se refere ao conjunto de indivíduos organizados nos chamados “aparelhos ‘privados’ de hegemonia”, cerne de ação / pressão política consciente e dirigida a obter certos objetivos; e, a *sociedade política* remete ao conjunto de aparelhos e agências do poder público. Para Gramsci o Estado moderno (ou sociedade ocidental) ultrapassa os limites da sociedade política (sentido restrito de Estado), não é mais fundamentalmente coerção, mas hegemonia revestida de coerção, ou seja, sociedade civil mais sociedade política em interação (MENDONÇA; FONTES, 1997).

A partir da ampliação do conceito de Estado Gramsci reformula, também, a teoria da revolução socialista, criando os conceitos de “guerra de movimento” e “guerra de posição”. Em países onde a sociedade civil não se desenvolveu de forma autônoma e forte e a sociedade

política mantém monopólio das questões ideológicas, sociedades essas que Gramsci chama de “orientais”, a luta de classes deve-se dar através do confronto direto pela conquista e conservação do Estado em sentido estrito. Nas sociedades “ocidentais”, onde a sociedade civil se desenvolveu e tem uma relação equilibrada com a sociedade política, a luta deve buscar a direção político-ideológica e do consenso na sociedade na direção da formação de um novo bloco histórico, tendo a luta de classes como terreno decisivo os aparelhos “privados” de hegemonia (COUTINHO, 1994).

(...) onde o Estado é restrito, o movimento revolucionário se expressa através da “guerra de movimento”, ou seja, como choque frontal, como algo explosivo e concentrado no tempo. No segundo caso, quando o Estado já se ampliou o centro da luta de classe está na “guerra de posição”, isto é, numa conquista progressiva (ou processual) de espaços *no seio e através* da sociedade civil (p. 58).

Responsável pela mediação entre infra-estrutura e sociedade política é na sociedade civil que se travam as principais batalhas nas sociedades ocidentais, visando produzir nos setores sociais em disputa mudanças na concepção de mundo e aglutinar forças no movimento dessas concepções. Pela necessidade, por parte da burguesia e da classe trabalhadora, “de obter o consenso em torno das posições políticas e ideológicas que defendem” (p. 117), criam-se e renovam-se aparelhos privados de hegemonia (igrejas, partidos políticos, escolas, meios de comunicação, etc.), ou seja, organismos sociais “que funcionam como portadores materiais específicos das relações sociais de hegemonia, contando com estrutura e legalidade próprias” (FERRETTI, 2009, p. 117).

Considerando a escola um dos principais aparelhos privados de hegemonia Gramsci dedicou parte de seus estudos à escola. A importância histórica da escola na formação dos intelectuais e as mudanças que a organização escolar assumia nas sociedades modernas para atender as demandas dessas sociedades por novos intelectuais e sua relação com a cultura, em especial na Itália em sua época, estariam no centro de suas reflexões, teria levado Gramsci a elaborar e defender uma proposta de educação: a “escola unitária” (ou de formação humanista, ou de cultura geral, ou única inicial).

Se a escola das sociedades precedentes se orientava pela cultura geral de formação intelectual voltada para os governantes, neste momento histórico, da sociedade capitalista e generalização da escola básica, a escola deveria ser (re)orientada para atender os interesses da classe dominante: reduzindo quase à extinção as escolas “desinteressadas” destinando as poucas que foram conservadas à uma pequena elite, bem como a difusão e ampliação de escolas profissionais especializadas, nas quais “o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados” (p. 33). Gramsci identificava uma crise da escola como consequência das transformações ocorridas com o desenvolvimento da grande indústria capitalista: o sistema de

escolas criado para atender a especialização da sociedade resultou num “processo de diferenciação e particularização [da escola] que ocorre de um modo caótico, sem princípios claros e precisos, sem um plano bem estudado e conscientemente fixado” (GRAMSCI, 2006, p. 33).

É na diferenciação e particularização da escola que Gramsci concentrou suas críticas. A escola profissional preocupada em satisfazer interesses práticos imediatos era louvada como democrática, porém esta diferenciação tendia a criar estratificações internas, portanto, segundo Gramsci (2006) a impressão de ter uma tendência democrática encobria a forma como as diferenças sociais se cristalizavam.

A proposta de escola unitária de Gramsci é apresentada como uma possível solução para crise do sistema escolar rompendo com a divisão social presente nas mudanças em desenvolvimento no sentido de que a escola contribua para a realização da democracia: escola única inicial, de formação geral, humanista, que teria como objetivos inserir os jovens na atividade social e o desenvolvimento das capacidades intelectuais e manuais. Após a passagem por esta escola, através de repetidas experiências de orientação profissional, o aluno estaria preparado para ingressar em uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo.

A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental. Se quer destruir esta trama, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige (GRAMSCI, 2006, p. 49).

Em um primeiro estágio, que não deveria ultrapassar de três a quatro anos, correspondente a escola primária, tratava-se de uma formação mais geral que compreendia uma série de conteúdos colocados como exigência para participação na sociedade, como a linguagem escrita e a matemática. Além dessas, as ciências naturais (para se compreender as leis da natureza e, assim, as transformações realizadas pelo homem em contato com ela) e as ciências sociais (para se compreender as relações entre os homens e o que determinava estas relações) (SAVIANI, 2007; GRAMSCI, 2006). Além disso, esta fase do ensino deveria desenvolver a reflexão relativa a “direitos e deveres”, ou seja, possibilitar aos alunos as primeiras noções de Estado e sociedade. Esta seria a base para a formação de uma nova concepção de mundo que entraria em choque com as concepções “determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais” (GRAMSCI, 2006, p.37). Neste estágio a relação trabalho-educação é implícita, porém sua organização assume o trabalho como princípio educativo:

O princípio educativo no qual se baseavam as escolas primárias era o conceito de trabalho, que não pode se realizar em todo o seu poder de expansão e de produtividade sem um conhecimento exato e realista das leis naturais e sem uma ordem legal que regule organicamente a vida dos homens entre si, ordem que deve ser respeitada por convicção espontânea e não apenas por imposição externa, por necessidade reconhecida e proposta a si mesmos como liberdade e não por simples coerção (p. 43)

Na próxima fase de ensino, que deveria “ser concebida e organizada como a fase decisiva” segundo Gramsci, a relação trabalho-educação é tratada de forma explícita, através de oficinas que permitam a prática dos processos básicos da produção tendo em vista o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas nos processos produtivos: “o estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência” não deve ser mais “um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática”. Nesta fase de estudo e trabalho profissional se busca criar os “valores fundamentais do ‘humanismo’, a autodisciplina intelectual, e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização” (GRAMSCI, 2006, p. 39).

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo (GRAMSCI, 2006, p.40).

A viabilização da escola unitária, segundo Gramsci (2006), requer que o Estado assuma por completo a função da educação, pois somente assim se tornará pública, abarcará todas as gerações sem distinção de classe. Isto exigiria uma ampliação da organização escolar, ou seja, dos prédios, do material científico, dos docentes, etc. Que garanta, também, a manutenção dos escolares com uma escola de tempo integral, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas, etc. Gramsci tinha consciência de que essa escola não poderia ser generalizada imediatamente e que, por isso, em um primeiro momento seria própria de grupos restritos.

Gramsci também sabia que mesmo o advento da escola unitária não garantiria a superação da desigualdade de classes no acesso à educação, pois a criança de uma família de intelectuais decerto superaria mais facilmente o processo de adaptação psicofísico que a escola unitária exigiria. Teria várias vantagens sobre seus colegas (um filho de camponês, por exemplo) adquiridos nos hábitos familiares, como concentrar a atenção com mais facilidade e o hábito de contenção física. Com essa argumentação o autor chama a atenção da necessidade do estudo ser reconhecido como trabalho, muito cansativo, tanto intelectual como muscular-nervoso: “é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e até mesmo sofrimento” (p. 51); e para a exigência – para a formação de “uma nova camada de intelectuais, chegando às mais altas especializações, a partir de um grupo social que tradicionalmente não desenvolveu as aptidões adequadas” (p. 52) – da superação de enormes dificuldades.

O debate e as lutas sociais em torno da escola e saúde públicas – e de sua universalização no Brasil – tem uma longa história. Para o período que nos interessa – o momento imediatamente posterior à ditadura militar – a criação da Escola Politécnica expressa intensos debates teóricos. Os interesses que predominavam nas políticas públicas de saúde e educação da época visavam a reprodução de força-de-trabalho saudável para o mercado (FRIGOTTO, 2009b).

A noção de capital humano se constitui, na década de 1950, a partir da idéia de um trabalhador treinado, adestrado e educado e com saúde para se adaptar às exigências da produção mercantil e atingir a produção máxima (p. 69).

No contexto de redemocratização do Brasil e ascensão das lutas por justiça social, por educação e saúde como direitos da sociedade brasileira, associadas ao reconhecimento da formação de técnicos de nível médio em saúde como problema estrutural, em 1985, foi criado o Politécnico de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV, 2005a, 2005b).

Para construir seu Projeto Político Pedagógico, em 1987 e 1989, a EPSJV realizou dois seminários internos com o tema “Choque Teórico”, reunindo profissionais das áreas de saúde e educação “para debater o caráter e os caminhos trilháveis de uma educação politécnica” (EPSJV, 2005a, p. 34). Saviani (2003 apud FRIGOTTO, 2009b) reconhece no “Choque Teórico” o sentido ético-político, teórico e epistemológico dentro da tradição do materialismo histórico que tinha como lema, junto a outros movimentos dentro da educação, inverter a direção de projeto de sociedade e de educação então vigentes.

Com esse intuito, segundo Frigotto (2009), as Conferências Nacionais de Educação, a ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e o Fórum em Defesa da Escola Pública ocuparam papel destacado orientando “a luta concreta na disputa das concepções e da política educacional na Constituinte e, em seguida, na nova Lei de Diretrizes e Bases” (p. 70).

Na Constituição da República de 1988 os trabalhadores obtiveram reconhecidas conquistas, porém com limites importantes. Na década seguinte o Brasil vivenciaria uma reorganização profunda e globalizada do modo de produção capitalista, aprofundando a expropriação dos trabalhadores com as perdas de direitos historicamente conquistados, precarização dos serviços públicos e a entrega ao mercado de setores antes controlados pelo Estado.

Nesse contexto desfavorável de aprofundamento da exploração dos trabalhadores, a EPSJV se consolidou como referência nacional na área de Educação Profissional em Saúde no Brasil, realizando, com essa finalidade, cursos e pesquisas, além de cooperações técnicas em

níveis nacional e internacional. A proposta de formação politécnica da Escola inclui, também, a formação docente para a área de Educação Profissional (EPSJV, 2005b).

Com o objetivo de oferecer uma formação ética, política e técnica, para os trabalhadores em nível técnico e de formação inicial e continuada, a EPSJV assume o trabalho como princípio educativo.

A EPSJV concebe a educação como projeto de sociedade. Nesse sentido, é defensora de uma concepção politécnica que dialoga com as circunstâncias societárias atuais e, deixando explícita a sua concepção de mundo, compreende que o trabalhador se educa no conflito e na contradição, e que a aquisição, pela classe trabalhadora, dos saberes elaborados pela humanidade serve de instrumento para a luta contra a divisão social do trabalho e a dominação. [...] Trata-se, assim, de defender que a todo trabalhador deve ser garantida a Educação Básica, como essência para um processo de formação dos profissionais de nível médio e fundamental que os possibilite tornar-se dirigentes (EPSJV, 2008).

A EPSJV tem, desde suas origens, o desafio de construir na contra-hegemonia processos educativos que possibilitem aos jovens “entender o caráter cada vez mais inviável da sociedade capitalista centrada na competição e consumo, a necessidade de sua superação” (FRIGOTTO, 2009b, p. 69) e tem se firmado como um dos principais espaços, se não o principal, de resistência à uma formação que trate os seres humanos como recurso de interesse do mercado. Suas propostas de formação dos trabalhadores da saúde estão comprometidas com a formação integral do homem.

Ter como horizontes a educação politécnica e a escola unitária, em confronto com a proposta oposta de educação unilateral – educar para o mercado o cidadão produtivo, como mero recurso a ser descartado – não se colocava como uma possibilidade, mas como uma necessidade (FRIGOTTO, 2009b). A educação politécnica e o trabalho como princípio educativo, na obra de Marx e Engels, estão vinculados

à concepção dos processos sociais e educativos, que de dentro do terreno contraditório e numa perspectiva antagônica às relações sociais capitalistas pudessem desenvolver as bases sociais, culturais e científicas das múltiplas dimensões do ser humano no horizonte da práxis revolucionária, para a transição a um novo modo de produção e organização da vida social (p. 71).

O mesmo autor levanta como desafio histórico

de que a educação politécnica ou tecnológica necessita desenvolver, mesmo numa realidade que lhe é adversa, uma formação científica, técnica e política cujo conteúdo, método e forma expressem uma direção antagônica à perspectiva de subordinação unidimensional às relações sociais e educativas capitalistas. Isto, contudo, não pode ser decorrente de uma doutrinação, mas por aquilo que Gramsci [...] aponta como elevação moral e intelectual das massas (p. 76).

Fórum privilegiado onde os debates sobre os temas presentes neste texto são tratados é o GT Trabalho e Educação da ANPEd. Em trabalho que teve como objetivo realizar um balanço da produção científica deste GT, entre os anos de 2002 e 2007, dando prosseguimento de estudo similar do período anterior (1996 a 2001), Trein & Ciavatta (2009) identificaram, entre os conteúdos mais recorrentes, cinco temas: a) Trabalho e educação – teoria e história;

b) Trabalho e educação básica; c) Trabalho e educação nos movimentos sociais; d) Educação do trabalhador nas relações sociais de produção; e, e) Profissionalização e trabalho.

Dentro do tema *Trabalho e educação – teoria e história* a análise do conjunto dos estudos apresentados sobre ensino politécnico e escola unitária, segundo as autoras, indica para as grandes dificuldades de avançar na construção da escola desejada.

A discussão sobre a escola unitária e o ensino politécnico retorna em diversos textos ao longo dos anos, mas nos parece mais como uma denúncia da impossibilidade de sua realização sob o modo de produção capitalista do que numa tentativa de retomar de forma radical o conceito como estratégia política propositiva. O que implicaria pesquisas que buscassem apreender, na luta concreta dos trabalhadores, os processos educativos que apontem para a construção de uma outra sociedade e de outros processos educativos que não sejam apenas a educação para o mercado (p. 26).

Souza Junior (2009) defende a tese da existência de um programa marxiano de educação em toda a obra de Marx, onde a educação adquire contornos programáticos (concepção, princípios, estratégias, etc.). Dentro deste programa, o autor discute o lugar das categorias *trabalho e práxis*, tendo em vista a necessidade de se ampliar “a concepção de educação para além dos processos formais e dos espaços institucionalizados” (p. 52).

O autor chama a atenção para que em várias categorias formuladas por Marx (*práxis*, *trabalho*, *alienação*, *revolução*, etc.) há uma perspectiva educativa. Porém, é em três elementos que se encontra a síntese do programa marxiano de educação: o trabalho, a escola e a *práxis* político-educativa.

O programa marxiano de educação aparece relacionado às elaborações marxianas feitas em face de três elementos importantes do cotidiano (educativo) das classes trabalhadoras: o caráter educativo das relações contraditórias do trabalho (ainda que se refira ao trabalho abstrato), o momento da educação escolar, de preferência em união com o trabalho, e, por último, a *práxis* político-educativa desenvolvida nos diversos momentos associativos dos trabalhadores nos sindicatos, partidos, locais de moradia etc., quando os trabalhadores atuam política e coletivamente como classe social defendendo seus interesses e fortalecendo sua organização, sua educação/formação política como classe social potencialmente revolucionária. É basicamente a partir desses três elementos, especialmente destacados, que se encontra a síntese do programa de educação marxiano: o trabalho, a escola e a *práxis* político-educativa (SOUZA JUNIOR, 2009, p. 52).

Souza Junior (2009) questiona o entendimento de que a união educação-trabalho represente o princípio pedagógico fundamental para Marx, preocupado com as conseqüências que tal entendimento traz, pois identifica aí um reducionismo da perspectiva de educação em Marx, a secundarização ou até negligência da categoria da *práxis* e a recusa da compreensão do programa marxiano de educação como articulação complexa de três elementos.

O autor reconhece a importância da união educação-trabalho como importante estratégia de formação do proletariado e superação da divisão do trabalho, mas percebe seu limite imediato (na sociedade capitalista) ao considerar sua importância como impulso para a transformação social, mas não condição indispensável. A categoria da *práxis* político-

educativa assume esta condição, pois está na práxis a condição para a superação da sociedade burguesa, o reconhecimento de classe entre os trabalhadores e sua ação política revolucionária. Um outro argumento apresentado é que a união educação-trabalho se limita aos momentos laborativos da vida dos trabalhadores, desconsiderando, assim, a importância de momentos e atividades diversas do cotidiano dos trabalhadores como o “tempo livre”, tempo em família, tempo no local de moradia, etc. A práxis não se reduz a qualquer momento particular. Mesmo assim, o autor defende que destacar qualquer elemento do programa marxiano de educação seria reduzi-lo.

Ora, para Marx, o trabalho é uma categoria fundante para se pensar a sociabilidade, mas a sociabilidade representa uma totalidade de relações humanas em si educativas e que, por sua vez, são construção da práxis humana, daí a necessidade e importância da categoria da práxis. [...] a emancipação social é o grande processo educativo para o qual todas as propostas devem convergir e que ele é resultado, acima de tudo, da práxis político-educativa e revolucionária (SOUZA JUNIOR, 2009, p. 58-59).

A discussão aqui apresentada indica que tanto Marx e Engels, quanto Gramsci, percebiam na educação escolar a possibilidade de elevação cultural dos trabalhadores, porém há posicionamentos diferentes quanto a importância da relação educação-trabalho para Marx: seria princípio pedagógico fundamental ou faria parte de um programa marxiano de educação? Uma outra característica das propostas de escola desses autores é a ausência, tanto de conteúdos, como de estrutura, que tivessem como objetivos claros questões de ordem ideológicas. Sendo a escola e a relação educação-trabalho parte do programa marxiano de educação (SOUZA JUNIOR, 2009) é na práxis político-educativa que ocorre a principal formação para a transformação social.

Voltando ao estudo sobre o GT Trabalho e Educação da ANPEd (TREIN & CIAVATTA, 2009), dentro da temática “Trabalho e educação nos movimentos sociais” as pesquisadoras apresentam três resultados: 1º - é reduzido o número de trabalhos apresentados no GT dentro desta temática; 2º - há uma preocupação levantada por pesquisador reconhecido dentro do campo para as contribuições que “pesquisas que investiguem os processos educativos que emergem das lutas dos trabalhadores para além da lógica do capital” possam trazer para o campo; e, 3º - há uma questão emergente dentro do campo: pesquisadores militantes dos movimentos sociais tem assumido os movimentos como princípio educativo. Essa última questão, segundo as autoras, tensiona o GT que tem o trabalho, na perspectiva ontológica, como princípio educativo.

3.3 A educação e a formação política no MST e a Pedagogia do Movimento Sem Terra

Ao ocupar o latifúndio e transformar a terra conquistada em territórios produtores de alimentos os Sem Terra descobrem a importância da manutenção de sua organização e das formas de luta de maneira a se constituírem como sujeitos de sua história e questionam diante da sociedade o modelo de desenvolvimento do capital no campo – concentrador, excludente e predatório com a natureza – construindo no cotidiano outras formas de produção social da vida, recolocando na agenda política brasileira a Reforma Agrária não só como uma necessidade, mas como possibilidade de um novo projeto de desenvolvimento para o país, com novas relações sociais.

Uma leitura do MST pode ser feita a partir de sua dimensão educativa e das experiências em educação e formação político-ideológica desenvolvidas ao longo de sua história. A preocupação com o processo educacional tem importância central para a mudança de modelo de desenvolvimento. Segundo Stédile, dirigente da coordenação nacional do MST, o Movimento tem a compreensão de que deve lutar contra três cercas: “a do latifúndio, a do capital e a da ignorância” (STEDILE; FERNANDES, 2005, p. 75).

Desde os primeiros anos de vida do MST a luta pela terra foi acompanhada pela luta por escolas e para cultivar entre os Sem Terra o direito e o gosto pelo estudo. Inicialmente foram as mães e professoras que se mobilizaram para lutar pelo direito a escola das crianças Sem Terra, um pouco depois pais e lideranças do Movimento, aos poucos as crianças também foram se tornando sujeitos desta luta até que o Movimento entendeu que a luta pela Reforma Agrária não está separada da luta pela escola e o direito de estudar (CALDART, 2008).

No Brasil acessar a escola no campo – direito universal conquistado na constituição de 1988 – continua sendo um problema: faltam professores, escolas, transporte escolar, a estrutura das escolas e do ensino existentes muitas vezes são precárias, etc. Em texto escrito em 1999 para a I Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo” Arroyo (2008) considera que o pensamento hegemônico presente na sociedade é de que para o campo basta uma concepção simplista de educação.

A imagem que sempre temos na academia, na política, nos governos é que para a escolinha rural qualquer coisa serve. Para mexer com enxada não há necessidade de muitas letras. [...] Em nossa história domina a imagem de que a escola do campo tem que ser apenas a escolinha rural das primeiras letras. A escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler ensina alguém a não saber quase ler (ARROYO, 2008, p.71).

Além disso, as políticas educacionais destinadas a essas populações não tem reconhecido as especificidades do campo porque carregam concepções que tratam as matrizes culturais dos homens e mulheres do campo como algo ultrapassado, a ser superado. Essas

políticas são adaptações das propostas para a cidade, dos currículos pensados para a produção industrial urbana.

Daí que o modelo de educação básica queira impor para o campo currículos da escola urbana, saberes e valores urbanos, como se o campo e sua cultura pertencessem a um passado a ser esquecido e superado (ARROYO, 2008, p.71).

A baixa escolaridade em geral dos Sem Terra apresentava-se como um entrave à sua formação e à gestão dos acampamentos e assentamentos. A luta pela terra exigia, desde o início do MST, tanto conhecimentos para lidar com assuntos práticos, como aplicação de tecnologias, quanto para compreender a conjuntura política, econômica e social. Como condição fundamental para o engajamento consciente dos Sem Terra, o Setor de Formação foi criado com o objetivo de pensar e garantir formação política para seus militantes, de forma que esses tivessem condições de “compreender o sistema capitalista, as razões históricas da situação dos trabalhadores, as alternativas ao modelo político e econômico vigente” (MORISSAWA, 2001, p. 205).

Colocava-se como desafios “uma pedagogia a ser criada, milhares de analfabetos a serem alfabetizados, um número de crianças sem fim pedindo para conhecer as letras, ler o mundo” (p. 239). Esta realidade levou à criação do Setor de Educação, de cursos supletivos de primeiro e segundo graus e de cursos técnicos do MST: de Magistério e de Técnico em Administração de Cooperativas (MORISSAWA, 2001).

A criação do Setor de Educação dentro do Movimento, em 1987, foi um marco resultante das demandas e do desejo de construção de uma proposta pedagógica própria. O primeiro Encontro Nacional de Educação do Movimento, realizado em 1987, discutiu a implementação de escolas públicas para o ensino primário em assentamentos e a formação de professores para estas escolas. Coerentes com as preocupações iniciais de criar uma pedagogia própria, o encontro buscou responder à duas questões centrais: “o que se pretende com as escolas dos assentamentos?” e “como deve ser uma escola de assentamento?”. Neste período, paralelamente à luta pela alfabetização e pela escola pública, alguns estados já realizavam cursos de formação dirigida ao trabalho nos assentamentos, como os cursos de Administração e Contabilidade realizado no Paraná (MORISSAWA, 2001).

Desta forma, o MST tem em sua estrutura organizacional desde a década de 1980 dois setores organizados que estudam, formulam, desenvolvem experiências e lutam por um projeto de educação. O Setor de Formação fica responsável pela educação não formal e cabe ao Setor de Educação a educação formal, sendo esta divisão, aparentemente rígida, de tarefas e desafios para os setores superada pela relação que esses estabelecem ao longo da história ao

caminhar juntos, coerentes com os objetivos do Movimento e compartilhando de um projeto de educação.

Educação, em seu sentido ampliado, educação que questione as relações com o outro e com o mundo e que não seja restrita ao espaço escolar, mas que se desenvolva na dinâmica dos processos sociais, assumindo-se, portanto, como movimento e ação transformadores (TEIXEIRA, 2007, p. 106).

3.3.1 Setor de Formação

Entre as atividades assumidas pelo Setor de Formação estão a organização de cursos de formação política, a elaboração de vários cadernos, boletins e livros, como subsídio à formação dos militantes e a luta por conquista de espaços próprios de formação, como os Centros de Formação Nacional e Estaduais.

O “Jornal Sem Terra”, publicado desde a origem do Movimento e que mais recentemente incorporou o “Jornal das Crianças Sem Terrinha”, é o material impresso que chega até a base do Movimento mensalmente, trazendo análise de conjunturas, entrevistas, informes, poesias, textos de dirigentes e amigos do Movimento, constituindo-se como importante instrumento de formação política. Além de seus próprios militantes, este material alcança todos os interessados, e com a “Revista Sem Terra” e o sítio na internet²⁹ são os principais meios de comunicação e informação do MST com a sociedade.

Inicialmente militantes deste setor conheceram experiências de organização e formação política desenvolvidos em outros países e em outros movimentos sociais. Durante a década de 1980 cursos de formação política foram realizados em conjunto com o movimento sindical vinculado à Central Única dos Trabalhadores (CUT) e na década de 1990 o MST passou a investir em espaços próprios de formação e assim surgiu sua 1ª Escola Nacional, em Caçador (SC), onde foram realizados vários cursos.

Com o crescimento do Movimento e a experiência de sua construção o MST oferece cursos em conjunto com outros Movimentos Sociais e sindicatos. Exemplo desses cursos são os cursos sobre a realidade brasileira construídos pelo MST e algumas universidades e outros cursos oferecidos em estruturas próprias do Movimento. Ainda, o Movimento envia brigadas de solidariedade à outros países, como Venezuela, Cuba, Bolívia e Haiti, para contribuir no processo de formação política da classe trabalhadora; o retorno dessas experiências alimenta a construção do Setor.

A formação política está presente em cursos formais e não-formais realizados em outras instâncias dentro do Movimento como os Setores de Saúde, Gênero e Produção,

²⁹ www.mst.org.br

Cooperação e Meio Ambiente, os Coletivos de Cultura e de Juventude e os Grupos de Estudo. Os educandos/as do MST se organizam nos cursos em Núcleos de Base, de onde tiram representantes para a coordenação da turma e para formar as equipes que irão participar da construção do curso garantindo que este aconteça. Assim, a organicidade presente nas áreas do Movimento (acampamentos e assentamentos) se reproduz dentro das outras instâncias da organização e isso contribui para o fortalecimento do Movimento como um todo.

3.3.2 Setor de Educação

Tendo clareza de que numa sociedade de classes os conteúdos e métodos da escola oficial servem para manter a ordem vigente a serviço da classe dominante; tendo como perspectiva a importância da educação como atividade política para a transformação da sociedade; considerando que a educação nas áreas do Movimento deve estimular um processo de produção e reprodução de conhecimentos a partir da realidade; e, ressaltando a importância da participação das famílias na construção das escolas, em 1989, o Setor de Educação elaborou uma proposta para as escolas dos assentamentos e acampamentos do MST, com os seguintes objetivos (MORISSAWA, 2001, p. 241):

- Desenvolver a consciência crítica dos alunos, com: 1) conteúdo que leve à reflexão e à aquisição de uma visão de mundo ampliada e diferenciada do discurso oficial, e 2) transmissão da história e do significado da luta pela conquista da terra e da reforma agrária, de que resultou o assentamento;
- Desenvolver atividades que visem à capacidade técnica dos alunos para experiências de trabalho produtivo com: 1) uso de técnicas alternativas que contribuam com o avanço coletivo; 2) exercícios práticos nas áreas de conhecimentos necessários ao desenvolvimento do assentamento: agricultura, administração, contabilidade, etc.

Mais tarde foram definidos os princípios filosóficos explicitam o que o MST entende por educação:

- educação para a transformação humana;
- educação de classe, massiva e orgânica ao MST, aberta para o mundo, voltada para a ação, aberta ao novo;
- educação para o trabalho e a cooperação;
- educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana;
- educação como processo permanente de formação / transformação humana (MORISSAWA, 2001, p. 246).

Assim, o MST incorporou a escola em sua dinâmica de luta em dois sentidos que segundo Caldart (2008) estão combinados: a escola e o estudo como direitos dos homens, mulheres e crianças Sem Terra e de que esta escola não deve ser uma escola qualquer, pois representa importância estratégica na formação dos sujeitos Sem Terra e na luta pela Reforma Agrária.

a escola passou a fazer parte do cotidiano e das preocupações das famílias Sem Terra, com maior ou menor intensidade, com significados diversos, dependendo da própria trajetória de cada grupo, mas inegavelmente já consolidada como sua marca

cultural: acampamento e assentamento dos sem-terra do tem que ter escola e, de preferência, que não seja uma escola qualquer (p. 92).

Como os acampamentos não estão organizados em áreas regularizadas, são muito restritas as ações do poder público nestas áreas. Isso significa mais uma forte barreira ao acesso à escola, motivo de muitas lutas do MST. Mesmo assim, com esforços do Setor de Educação, ao planejar uma ocupação, o MST inclui a criação da escola e a luta pelo acesso ao ensino e estudo se inicia. Expressão representativa deste marco cultural que trata Caldart é que o primeiro barraco a ser levantado em um acampamento é o da escola, onde serão acolhidas inicialmente as atividades com as crianças e as reuniões do coletivo em formação, como nos chama a atenção Morissawa (2001, p. 239): “o barraco da escola, chamada de itinerante, é construído antes do barraco de moradia e tem também a função de centro de encontros”.

As escolas itinerantes são chamadas dessa forma porque fazem parte dos modos de fazer a vida em acampamentos. Por vezes, quando há decisão judicial que favoreça o latifúndio (e houver reintegração de posse) as famílias são obrigadas a deixar a área ocupada: a escola migra com eles, para a beira da estrada ou outro local onde for montado o acampamento, acompanhando a vida em acampamento como lugar “do sonho, da esperança e do conflito” (p. 88). Com todos os desafios que acompanham a vida em acampamentos os militantes se desafiam a fazer escola, como o início do projeto futuro de Escola do Campo do assentamento, tendo como objetivos

atender as crianças, adolescentes, jovens e adultos em situação de itinerância, enquanto estão acampados lutando pela desapropriação das terras improdutivas e implantação do assentamento (GREIN; GEHRKE, 2008, p.88).

Em 2010 32 escolas itinerantes desenvolviam atividades em acampamentos organizados pelo MST nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Goiás, Alagoas, Pernambuco e Piauí, estados onde foram legalmente reconhecidas pelos respectivos Conselhos Estaduais de Educação (MST, 2010).

Uma outra experiência desenvolvida pelo Setor de Educação foram as Cirandas Infantis. Muitos dos trabalhadores rurais, principalmente as trabalhadoras, deixavam de participar de atividades, entre elas os cursos organizados pelo Movimento, por não terem com quem deixar seus filhos. As Cirandas Infantis são organizadas em todos os cursos e encontros, fazendo parte da estrutura organizativa, onde educadores/as do Movimento cuidam das crianças enquanto seus pais e mães participam das atividades. Nas Cirandas Infantis são trabalhados os valores que se quer cultivar através de brincadeiras e outras atividades que desenvolvam as capacidades motoras e de pensar das crianças.

Em 1990, em Braga (RS), iniciou-se o primeiro curso de Magistério voltado a escolas de assentamentos, realizado inicialmente em um espaço criado em 1989 para atender demandas de escolarização de movimentos sociais do campo. Em 2000 este curso era oferecido no ITERRA (Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária) e estava formando sua sexta turma, com alunos de 18 estados, e com outras duas turmas em andamento (MORISSAWA, 2001).

Entre as conquistas do Coletivo de Educação ao longo dos anos estão: em 1991, foi lançado o Projeto EJA (Educação de Jovens e Adultos) no RS e em 2001 o EJA já estava presente em todos os estados alfabetizando cerca de 15 mil Sem Terras; em 1994 foi realizado o Curso Nacional de Pedagogia para Professores de Assentamentos com o objetivo de fortalecer o Coletivo de Educação do MST; em 1996 o Conselho Estadual de Educação do RS aprovou a proposta de Escola Itinerante para crianças que viviam em acampamentos do Movimento; em 1997 foi inaugurada a Escola de Ensino Josué de Castro, junto ao Iterra, que ensina Administração em Cooperativismo para Assentados; em 1997 o MST participou da organização e realização do 1º ENERA (Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária) que resultou no Pronera (Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária) (MORISSAWA, 2001).

A partir de meados da década de 1990, o Setor de Educação buscou parcerias e alianças com órgãos governamentais, prefeituras democrático-populares, universidades e instituições internacionais para viabilizar suas frentes de trabalho: educação infantil, ensino fundamental e médio, EJA e cursos de nível superior (MORISSAWA, 2001).

Desde o final da década de 1980 o MST vem realizando cursos de educação profissional. Desde a primeira proposta elaborada para as escolas dentro das áreas do Movimento e em seu entendimento sobre a educação estão presentes os princípios de uma educação politécnica (da importância do trabalho na tomada de consciência e da relação teoria-prática, da formação técnica associada a uma formação geral) e mais recentemente a preocupação em estudar esta modalidade de formação tem ocupado maior espaço na agenda do setor de educação.

Em 2007 o ITERRA promoveu o I Seminário do MST da região sul para discussão sobre Educação Profissional e Reforma Agrária. Este evento teve como objetivo “socializar experiências e discutir sobre que educação profissional e tecnológica é necessária para jovens e adultos das áreas da Reforma Agrária” e contou com a participação de educadores do IEJC e de escolas públicas de assentamentos da região, dirigentes do MST, representantes de vários

setores do Movimento e “convidados de instituições educacionais parceiras do Iterra como a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio” (ITERRA, 2007, p.179).

Muitos avanços nessa caminhada resultaram numa grande conquista e símbolo da luta do MST, a Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), centro de educação e formação política idealizado pelo MST, inaugurada em 2005, em Guararema (SP), que oferece cursos, encontros e seminários também para outros movimentos sociais, incluindo movimentos sociais internacionais. Oferecer formação política para outros movimentos sociais, inclusive urbanos tem sido preocupação do MST, ciente da importância da solidariedade histórica entre os trabalhadores e coerente com a preocupação da necessidade da aliança camponesa e operária.

A história da ENFF se confunde com a luta do MST por educação e formação política de seus quadros e a solidariedade da classe trabalhadora. A sede em Guararema teve início em 1998 quando foi lançada a “Campanha Nacional para a construção da nova sede da ENFF” e quando foi adquirido o terreno, viabilizado financeiramente com a venda das imagens da obra “Terra” do fotógrafo Sebastião Salgado. A construção da escola teve início em 2000, tendo como marcas: o trabalho voluntário dos próprios militantes do MST organizados nas Brigadas de Trabalho Voluntário que chegavam dos diferentes estados onde o MST está organizado à Guararema para 60 dias de trabalho e formação técnica e política; o projeto arquitetônico que enfrentou o desafio de buscar coerência com o povo do campo organizado, que possibilitasse o trabalho artesanal e que no futuro oferecesse condições dignas para o estudo dos militantes; e, finalmente, pela escolha do material utilizado como base da construção: terra (SILVA, 2005).

Sem dúvida a construção da Escola Nacional Florestan Fernandes apresenta várias dimensões novas para a reflexão sobre o processo de formação humana no MST, dentre elas o caráter artesanal da construção, a metodologia (o fato de ser construída por trabalhadores sem-terra de todo o país) e a tecnologia de construção com a terra, gerando um maior grau de autonomia nos assentamentos, já que ao voltar para os seus Estados os trabalhadores retomam a tradição autônoma da construção, construindo suas próprias casas e passando este conhecimento para as gerações futuras. Entretanto, o que se destaca dentro do desenvolvimento da história do MST é a criação de novas possibilidades concretas de formação de militantes, como, por exemplo, a experiência de trabalho voluntário na ENFF, onde a transformação está na luta pela *mudança qualitativa* da categoria trabalho, passando da condição de objetivação alienada para a condição de objetivação social, produzida e apropriada coletivamente e humanamente (p. 188).

Ao comemorar 5 anos de funcionamento já haviam passado pela ENFF 16 mil educandos/as e aproximadamente 500 educadores voluntários, além de 1900 visitantes de todo o mundo (MST, 2010).

Em novembro de 2005, com apoio do Pronera, o MST junto aos demais Movimentos Sociais do Campo mantinha parcerias com 45 universidades federais e, em 2007, incluindo as universidades estaduais, chegava a 80 parcerias (TEIXEIRA, 2007). Atualmente o MST desenvolve a educação desde o ensino infantil à pós-graduação e cursos de formação política por todo o Brasil e contribui com outros cursos em alguns países o que demonstra o avanço do Movimento na apropriação do conhecimento historicamente construído e sistematizado pela humanidade. Além do acesso, este Movimento tem feitos esforços de criar seu jeito de construir a escola e as demais instituições de ensino, onde estas estão inseridas no Movimento e em movimento.

3.3.3 *Pedagogia do Movimento Sem Terra*

Apropriando-se de matrizes pedagógicas – práticas e vivências do processo educativo – já exploradas e sistematizadas em outros momentos da história o MST foi construindo o seu jeito de conduzir a formação do ser humano. Esse jeito tem sido chamado de Pedagogia do Movimento que busca a humanização dos sem-terra e a construção da identidade Sem Terra. Essa pedagogia toma o MST como sujeito de intencionalidade pedagógica e o Sem Terra como sujeito educativo (CALDART, 2008).

A diferença entre sem-terra e Sem Terra ajuda a entender esse novo sujeito educativo. Segundo Caldart (2001), sem-terra é uma categoria social de trabalhadores que não possuem terra, muito diferente de Sem Terra que revela a existência de um novo sujeito social que participa ativamente da luta de classes no Brasil, que revela uma identidade, que guarda relação com uma memória histórica, uma cultura de contestação social.

Ser Sem Terra é também mais do que lutar pela terra. *Sem Terra* é uma identidade historicamente construída, primeiro como afirmação de uma condição social: *sem-terra*, e aos poucos não mais como uma circunstância da vida a ser superada, mas como uma identidade de cultivo: *Sem Terra do MST!* (CALDART, 2001, p. 211).

Entre as matrizes pedagógicas desenvolvidas pelo Movimento e que ajudam a compreender a formação humana do sujeito social Sem Terra estão: pedagogia da luta social, pedagogia da organização coletiva, pedagogia da terra, pedagogia do trabalho e da produção, pedagogia da cultura, pedagogia da escolha, pedagogia da história e pedagogia da alternância (CALDART, 2008).

A maioria dos militantes do MST entra para o Movimento através de um processo de luta coletiva, mesmo que inicialmente os interesses sejam individuais (como ter acesso ao seu pedaço de terra), onde vivencia contradições, conquistas e derrotas. O movimento de luta social muda radicalmente a perspectiva e o jeito de levar a vida dos trabalhadores/as rurais,

passam a sujeitos de suas histórias, lutam por melhores condições de vida, pelo direito a uma vida digna, de decidirem como levarão suas vidas. Ao defenderem o direito a vida como mais importante do que a propriedade privada questionam a sociedade e a tensionam para a mudança, praticam a defesa de valores radicalmente humanistas, como o inconformismo, a sensibilidade e a indignação diante das injustiças. A pedagogia da luta social se dá no próprio processo de luta, processo esse educativo e de tomada de consciência, que não se encerra na conquista da terra, mas na luta por direitos sociais e de um projeto de sociedade. A pedagogia das escolhas está presente nesse processo de luta, de se colocar e assumir a identidade de lutador (a) Sem Terra na defesa de valores e na difícil tarefa de se praticar o que se defende, aprendendo com as contradições que se apresentam.

Ao fazer parte do MST cada família, unidade celular do Movimento, engaja-se em um Núcleo de Base onde assumirá uma tarefa. Na organicidade do Movimento vivencia-se a organização, o processo democrático (onde todos participam) e se percebe a necessidade do Movimento. Cria-se raiz, o sentimento de pertencimento a um coletivo, de pertença ao MST, de identidade Sem Terra.

Ao fazer parte das ocupações, os sem-terra passam a atuar nas diversas formas de organização, ou seja, passam a ser integrantes do MST. Adotando as idéias e os valores do Movimento [...] levando à participação nas instâncias de representação em âmbitos local, regional, estadual e nacional (MORISSAWA, 2001).

Com esse processo de luta popular,

Elas [as pessoas] vão construindo a consciência e a identidade com a luta e com o Movimento, ou seja, vão se constituindo como Sem Terra. Tornar-se Sem-Terra, nesse sentido, é mais que tentar superar a condição de excluído da terra, “é possuir o sentido de pertença e a identidade com os princípios desse movimento camponês” (MORISSAWA, 2001, p. 205).

Os trabalhadores sem terra passam a ser Sem Terra à medida que esses sujeitos passam a ter um lugar significativo dentro do Movimento e criam essa nova identidade (coletiva), enraizada nas suas próprias tradições culturais de trabalhadores da terra, porque a vinculou com uma luta social, com uma classe e com um projeto de futuro. Ou seja, o processo de identidade coletiva se constrói no processo de organização e de luta pelos seus próprios interesses sociais. Isso explica porque os assentados organizados pelo MST continuam a ser Sem Terra, pois não perdem sua identidade coletiva e continuam organizados lutando pela Reforma Agrária (CALDART, 2004).

Trata-se de uma pedagogia que tem como sujeito educador principal o MST, que educa os sem terra *enraizando-os* em uma coletividade forte, e pondo-os *em movimento* na luta pela sua própria humanidade (p. 19).

A pedagogia do trabalho e da produção parte do reconhecimento de que o trabalho marca profundamente o jeito de ser de cada pessoa, trabalho como produção de

conhecimento, de habilidades e de tomada de consciência, onde se produz o que é necessário para garantir a vida, identificando-se os Sem Terra com a classe trabalhadora.

As pessoas se humanizam ou se desumanizam, se educam ou se deseducam, através do trabalho e das relações sociais que estabelecem entre si no processo de produção material de sua existência (CALDART, 2008, p. 101).

No processo de tomada de decisão coletiva, vivenciando a organicidade no/em Movimento no acampamento se dão os primeiros passos no trabalho de cooperação. Como objetivo fundamental do Movimento busca-se estabelecer outras relações de produção social e de apropriação da produção ainda no acampamento para que continue no assentamento.

Este Sem Terra, formado pela dinâmica da luta pela Reforma Agrária e do MST, pode ser entendido também como um novo *sujeito sociocultural*, ou seja, uma coletividade cujas ações cotidianas, ligadas a uma luta social concreta, estão produzindo elementos de um tipo de cultura que não corresponde aos padrões sociais e culturais hegemônicos na sociedade capitalista atual, e na brasileira em particular, inscrevendo-se no que poderíamos talvez chamar de um *movimento sociocultural* que reflete e prepara mudanças sociais mais profundas (CALDART, 2004, p. 34).

O MST como princípio educativo e como sujeito sociocultural, como considera Caldart (2004), está presente, também, em sua bandeira, hino, místicas, músicas, símbolos, marchas e celebrações, que privilegiam a cultura como eixo da formação humana. A cultura deve ser ressaltada em todas as atividades: na produção e apreensão do conhecimento; na construção de identidade e memória coletiva; no projeto social e na trajetória histórica.

Situando os processos educativos nessa amplitude, a escola rural não é abandonada, antes é reposta em uma função social e cultural bem mais rica do que o reducionismo com que sempre foi tratada. A escola do campo e as escolas do MST tentam ser mais do que escola. Pretendem integrar-se na dinâmica formadora do Movimento. Este põe a escola e a pedagogia em movimento e por aí elas retomam suas tarefas de origem: contribuir na formação de sujeitos sociais, os Sem Terra, os trabalhadores(as) do campo (CALDART, 2004, p. 13-14).

No Método Pedagógico do MST (ou Pedagogia do Movimento Sem Terra) são trabalhadas as Pedagogias da Terra, Cultura e da História. Através das artes, religiosidades, gestos, símbolos, etc., resgatam-se e são cultivados o modo de ser do trabalhador rural Sem Terra, a relação com a terra – através dos alimentos, das ferramentas, do resgate dos conflitos, das homenagens aos companheiros que perderam suas vidas na luta, dos valores defendidos, assim como nos nomes de cada assentamento, de brigada, de Núcleo de Base de cada curso, onde são homenageados lutadores e lutadoras do povo ou expressam os sonhos das famílias que lutaram naquele território.

Ao perceber o Movimento como principal fator pedagógico, pela maneira como o sujeito histórico Sem Terra vem se formando, os educadores e educadoras das escolas do MST estão diante do desafio de fazer com que a escola acolha o Movimento, que acolha cada uma das dimensões da formação humana deste Movimento (as matrizes pedagógicas),

colocando-se no movimento da história do sujeito Sem Terra, em especial do Sem Terrinha³⁰. Considera Caldart (2008),

A grande tarefa dos educadores e educadoras Sem Terra, que querem ajudar a construir escolas do MST, é de assumirem como sujeitos de uma reflexão permanente sobre as práticas do MST, extraindo delas as lições de pedagogia que permitem fazer (e transformar em cada escola), e do seu jeito o movimento pedagógico que está no processo de formação de identidade dos sujeitos Sem Terra, como está também na formação dos seres humanos de modo geral (p. 97).

É na radicalidade e na forma como constrói seu projeto de sociedade que o MST realiza a formação humana em múltiplas dimensões, onde cada Sem Terra se identifica como sujeito da organização. A escola tem como desafio contribuir com a formação política dos militantes do Movimento, fortalecendo a organização através da transformação intelectual/moral da base. Mas, para isso, como necessidade se coloca a compreensão de que a escola não realiza isto isoladamente, mas se for entendida no interior da organização.

3.4 Problematizando as relações Trabalho e Educação

Historicamente, o conhecimento sempre foi utilizado para manter as elites no poder. Mesmo na sociedade moderna, com a generalização do ensino escolar, tem-se mantido uma oferta diferenciada de ensino para a classe dominante se perpetuar no poder. Mudanças ao longo da história da escola ocorreram, mas as rupturas ocorreram dentro de uma certa continuidade, qual seja: a formação do trabalhador não deve permitir que este compreenda o processo de trabalho como um todo, esta é uma tarefa para os homens da classe dominante.

Marx propôs um método de análise da sociedade onde se evidencia que os homens têm sua formação determinada por suas ações sobre a natureza para atender suas necessidades, mediadas pelas relações sociais onde estão inseridos, que por sua vez, são determinadas por sua formação histórica, ou seja, mesmo que a formação humana seja determinada histórica e socialmente é na atividade prática, em contato com a natureza, no trabalho em ato que o homem se (trans)forma. Esta formulação permitiu a Marx criticar a escola de sua época – em estágio inicial de generalização à classe trabalhadora – formulando a proposta de uma escola politécnica (ou formação integral), voltada para desenvolver as múltiplas dimensões do homem. A estreita relação educação-trabalho permitiria, ao mesmo tempo, o aumento da produtividade e a manifestação exacerbada das contradições que atravessam o modo de produção capitalista.

³⁰ Nome que identifica as crianças que fazem parte do MST que surgiu por iniciativa das próprias crianças no primeiro Encontro Estadual das Crianças Sem Terra de São Paulo realizado em 1997 e se espalhou por todo o Brasil (CALDART, 2008). Atualmente o MST realiza encontros estaduais dos Sem Terrinha por todo o Brasil e edita o “Jornal das Crianças Sem Terrinha” e a “Revista Sem Terrinha” fortalecendo esta identidade como sujeito sociocultural e trabalhando a infância no Movimento.

Ao atualizar a obra de Marx para seus tempos, Gramsci elaborou dois conceitos chave: Hegemonia e Estado Ampliado. Sendo a escola um importante aparelho privado de hegemonia, segundo Gramsci, está em disputa na sociedade civil, podendo, então, servir aos interesses da classe trabalhadora, contribuindo para a compreensão da forma de organização social e suas contradições, e aos interesses da burguesia, com uma formação aligeirada para atender demandas específicas do setor produtivo. Gramsci não tinha uma visão ingênua da escola e tinha clareza de que a disputa se dá num cenário desfavorável. Porém, por acreditar na importância da escola na elaboração e difusão ideológica, de visão de mundo, formulou – a partir da obra de Marx, em especial da educação politécnica – sua proposta para a escola, a escola unitária.

A obra desses autores serve de referência para muitos outros que se esforçam para pensar a superação da dualidade do ensino. O campo do GT Trabalho e Educação da ANPEd reúne autores que têm feito esforços para compreender as transformações no processo produtivo da sociedade atual, tanto para resistir às políticas educacionais que possam representar retrocesso nas conquistas dos trabalhadores, quanto para (re)formularem propostas favoráveis à essas, entre elas a de educação politécnica e escola unitária. Neste sentido, a EPSJV representa importante conquista da classe trabalhadora e tem realizado esforços na defesa da educação politécnica tanto em suas experiências de formação de trabalhadores de nível médio em saúde, de formação de pesquisadores e docentes na área, bem como nos debates e articulações com outras escolas técnicas, movimentos sociais, instituições públicas nacionais e internacionais.

Verificamos uma diferença entre as obras de Marx e Gramsci, o momento em que deve entrar no processo escolar a relação direta com o trabalho. Para Marx desde o início, para Gramsci após serem desenvolvidos algumas habilidades que favoreçam às crianças, ao entrarem em contato com o trabalho em ato, compreenderem seus fundamentos e facilite suas práticas. Esta diferença, segundo Ferretti (2009), deve-se às condições concretas da luta política de seus tempos respectivos. Uma consideração importante, em comum entre os autores, é que não está presente em suas propostas como papel da escola a formação política dos trabalhadores. Por um lado isto pode ser resultado da inviabilidade de tal proposta ser implementada dentro de uma sociedade capitalista, por isso a necessidade dos trabalhadores conquistarem suas próprias escolas. Por outro lado, argumenta Souza Junior (2009), a formação política se dá na práxis político-educativa, que não se restringe ao momento considerado trabalho, mas à todos os momentos da vida.

Souza Júnior (2009) apresenta a tese de que em toda a obra de Marx há uma forte intencionalidade educativa, onde nos elementos trabalho, escola e práxis político-educativa se encontraria a síntese do “programa marxiano de educação”. Tal tese é defendida estabelecendo um diálogo com a proposta de educação politécnica, onde para Souza Junior, trabalhar com uma formulação de Marx centrada na politecnicidade representa uma leitura limitada. Para o autor, a limitação estaria em interpretar a categoria “trabalho” como uma categoria mais importante do que a práxis na obra de Marx e justifica tal questionamento ao resgatar que é nesta última categoria, na práxis político-educativa, que se encontra a potência revolucionária da classe trabalhadora.

Por fim, ao trazer a contribuição sobre educação do MST, principalmente na leitura de Caldart (2001, 2004 e 2008), a obra desta autora, ao sistematizar a experiência educativa do MST, traz para o concreto a proposta de educação que Souza Junior (2009) defende existir na obra de Marx. Ao considerar o Movimento como princípio educativo e estabelecer o local que a escola ocupa no projeto de sociedade em construção no Movimento a autora explicita a importância da categoria práxis político-educativa na proposta pedagógica do MST.

Em artigo em que a autora analisa o percurso da Educação do Campo e que contribuições sua construção prático-teórica trazem para a política educacional e à teoria pedagógica, na perspectiva de uma educação emancipatória, ganha destaque central a categoria da práxis. Para Caldart (2009, p. 42), a Educação do Campo, ao retomar na relação teoria e prática “os pilares da pedagogia moderna mais radicalmente emancipatória, de base socialista e popular e de referencial teórico marxista” quais sejam: o “vínculo entre educação e trabalho”, a “centralidade dada à relação entre educação e produção”, o “vínculo entre educação e cultura, educação e valores éticos; entre conhecimento e emancipação intelectual, social, política” pauta na discussão da pedagogia “a concepção de práxis como princípio educativo, no sentido de constituidora fundamental do ser humano”. Nesse sentido, apresentado por Caldart, práxis como princípio educativo é entendida como categoria mais ampla que no sentido da práxis político-educativa apresentada por Souza Junior e, talvez, equivalente ao que este autor defende por “programa marxiano de educação”.

4 A EXPERIÊNCIA DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO TÉCNICA EM SAÚDE AMBIENTAL PARA A POPULAÇÃO DO CAMPO

Este capítulo trata da análise da construção curricular do curso de Especialização Técnica em Saúde Ambiental para a População do Campo, uma proposta original na qual integrantes da EPSJV, mais especificamente pelo Laboratório de Educação Profissional em Vigilância em Saúde (LAVSA), e do MST, através de seu Coletivo Nacional de Saúde, foram paulatinamente construindo um currículo de novo tipo.

Essa experiência enfrentou, ao mesmo tempo, dois desafios de forma integrada: a construção de um projeto de educação crítico que desse resposta aos determinantes sócio-ambientais da saúde das populações do campo, considerando a realidade dos assentamentos e acampamentos rurais, e a construção de um conhecimento capaz de identificar criticamente as interações homem-natureza. Estas ocorrem no bojo das relações ecológicas, histórica e socialmente constituídas, e tal conhecimento deve contribuir para o processo de reconstrução ecológica da agricultura.

Como se observará a seguir, a formulação teórica e prática do currículo do curso envolveu uma gama extensa de conhecimento e de experiências pedagógicas postas à prova nesse processo. Tratava-se de socializar um conhecimento que, embora já conte consistentes bases teóricas, segue contra-hegemônico na produção agrária, massivamente dominada por uma prática que aprofunda a “falha metabólica” na relação sociedade-natureza derivada da expansão capitalista, conceito resgatado de Karl Marx por Foster (2004).

Um conhecimento e uma proposta de curso, prévias, sistematizadas pelo LAVSA, encontravam-se diante de métodos de socialização e de organização curricular próprios aos de um movimento popular de base rural – o MST. O próprio MST aportava ao curso um conhecimento sistematizado das condições de vida no campo, das contradições existentes e trazia elementos de sua experiência quanto à saúde, do trabalho no campo ao ambiente, em especial, no âmbito da agroecologia e da permacultura.

O currículo do curso integra, portanto, as propostas de educação politécnica em vigilância em saúde formulada pelo LAVSA e de educação do MST, incorporando as matrizes de pensamento para a superação do modelo de produção agrícola dominante no Brasil. Assim, representa experiência pioneira de formação em saúde ambiental na perspectiva emancipadora.

A contribuição desta dissertação está em apresentar os passos dessa construção curricular, identificando os elementos centrais e dificuldades enfrentadas. Para isso, organizamos esse capítulo da seguinte forma: apresentação dos sujeitos sociais envolvidos na

construção curricular do curso; o processo de construção curricular; o currículo resultante do curso; e o método pedagógico do MST no curso.

Antes disso, é importante esclarecer que não há uma formulação final “oficial” do currículo. O Curso foi concluído em dezembro de 2009 e até a data de conclusão desta dissertação não havia sido realizada reunião de avaliação final, que tem como objetivo justamente a produção de sínteses sobre a experiência. O texto apresentado neste capítulo foi formulado a partir da análise dos documentos do arquivo do Curso e da sistematização da pesquisa de campo, elaborada como parte integrante da dissertação, incluindo as observações sobre as reuniões.

4.1 Os sujeitos sociais da construção curricular do curso

4.1.1 Laboratório de Educação Profissional em Vigilância em Saúde (LAVSA/EPSJV)

Em 1989 a EPSJV se tornou uma unidade técnico-científica da Fiocruz e tem como missão promover a Educação Profissional em Saúde dedicando-se a atividades de ensino, pesquisa e cooperação, voltadas, portanto, a trabalhadores de nível fundamental e médio. A EPSJV tem como objetivos:

coordenar e implementar programas de ensino em áreas estratégicas para a Saúde Pública e para Ciência e Tecnologia em Saúde; elaborar propostas para subsidiar a definição de políticas para a educação profissional em saúde e para a iniciação científica em saúde; formular propostas de currículos, cursos, metodologias e materiais educacionais; e produzir e divulgar conhecimento nas áreas de Trabalho, Educação e Saúde (EPSJV, 2008).

Em seus diversos grupos de trabalho a EPSJV vêm contribuindo para a formulação de modelos didático-pedagógicos e tecnologias educacionais adequadas à formação crítica de trabalhadores para o Sistema Único de Saúde (SUS). Um desses grupos é LAVSA.

O LAVSA desenvolve atividades de ensino, pesquisa, desenvolvimento tecnológico e cooperação técnica nas áreas da Vigilância em Saúde (vigilância em saúde do trabalhador, sanitária, epidemiológica e ambiental), tendo experiências tanto em cursos mais específicos desta área (exemplo: Imunizações), como em cursos com olhar mais amplo sobre a Vigilância em Saúde. Nesses, a partir da territorialização das condições de vida e saúde, que tem no Trabalho de Campo componente pedagógico central, em relação entre teoria e prática, se constrói o conhecimento da área e a problematização sobre o processo de trabalho do Agente de Vigilância em Saúde. Assim, o LAVSA trabalha com o referencial teórico da politécnica e da vigilância em saúde.

As referidas atividades estão voltadas, sobretudo, para a formação de técnicos de nível médio em saúde, para programas de qualificação profissional dos trabalhadores já inseridos

no Sistema Único de Saúde (SUS) e que atuam nas áreas supracitadas, além de projetos voltados à formação de lideranças comunitárias na Área Vigilância em Saúde Ambiental (MONKEN et al, 2008b, p. 3).

O conceito de vigilância em saúde privilegia a idéia da geração de informações para a tomada de decisão e ação, não apenas no sentido de "vigiar e punir", mas também no sentido de "educar e prevenir". O conceito de Vigilância em Saúde Ambiental compreende um conjunto de ações voltadas para proporcionar o conhecimento e a detecção de qualquer mudança nos fatores do meio ambiente que interferem na saúde humana. Esse campo da vigilância em saúde, desenvolvido mais recentemente, “vem consolidar o olhar sócio-ecológico e sistêmico sobre o processo saúde-doença” (NETTO; CARNEIRO, 2002, p. 47).

Como proposta de mudança de concepções e práticas sanitárias, a Vigilância em Saúde se reconhece no interior de duas políticas norteadoras do SUS: de Atenção Básica e de Promoção da Saúde. Na primeira, como possibilidade de universalizar o acesso a serviços de saúde de qualidade pautados nos princípios do acolhimento, integralidade, coordenação, focalização nas famílias e orientação comunitária; na Promoção da Saúde tendo como campos de ação a elaboração e implementação de políticas públicas saudáveis, a criação de ambientes favoráveis à saúde, o reforço da ação comunitária, o desenvolvimento de habilidades pessoais e a reorientação do sistema de saúde (MONKEN et al, 2008b).

O caráter e a abrangência da EPSJV coloca para o LAVSA o desafio de refletir sobre toda a realidade nacional, inclusive através do fornecimento de respostas as diversificadas reivindicações sociais. A realidade do campo integra seu horizonte de preocupações abrangendo os temas ambientais e as relações sociais ali vigentes. Desde de 2005, a EPSJV desenvolve projetos de pesquisa, desenvolvimento tecnológico e cooperação técnica junto ao MST, através de assessorias aos seus setores de Educação e de Saúde, além de pesquisas que têm como finalidade qualificar, em nível nacional, a Educação Profissional em Saúde do Campo (MONKEN et al, 2008b).

Nesse contexto, o LAVSA desenvolveu, entre 2006 e 2008, a pesquisa *Demandas de Saúde do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST: elementos para a formulação de proposta didático-pedagógica voltada para a promoção à saúde da população do campo*. Esta pesquisa foi realizada com membros do Coletivo Nacional de Saúde do MST, em assentamentos rurais organizados pelo MST nos estados do Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro e no Instituto de Educação Josué de Castro. Essa pesquisa envolveu pesquisa documental, constituindo atividade importante para a formação dos trabalhadores do LAVSA e resultou na primeira proposta curricular do Curso. Esta guarda especificidades em relação às

experiências que o LAVSA vinha desenvolvendo, pois os educandos do curso são trabalhadores rurais; em sua maioria residem em áreas da Reforma Agrária (assentamentos ou acampamentos); não tem vínculo de trabalho com o SUS e não se tem por objetivo do Curso que tenham; e, estão organizados em Movimentos Sociais.

No âmbito da Cooperação Técnica-Científica em Saúde e Ambiente firmada entre a Coordenação Geral de Vigilância em Saúde Ambiental (CGVAM/Ministério da Saúde) e a Fundação Oswaldo Cruz, relacionado à pesquisa acima, o LAVSA desenvolveu, entre 2007 e 2008, o projeto *Formação em Vigilância em Saúde Ambiental para a População do Campo* que teve como objetivo estruturar um programa de formação na área de saúde ambiental para a população do campo, projeto esse que viabilizou a construção curricular do Curso e seu desenvolvimento (MONKEN et al, 2008b, p. 3-4).

4.1.2 Coletivo Nacional de Saúde do MST

Equipes de saúde sempre fizeram parte da organicidade do MST, ficando responsáveis por produzir respostas de maneira organizada às demandas mais imediatas da comunidade. No final dos anos de 1990 o MST empreendeu a organização de um Setor Saúde de âmbito nacional (DAROS; DELLAZARI; ANDREATTA, 2007).

Em 1998, o MST realizou uma Oficina Nacional reunindo representantes de 23 Estados, da qual resultou o Coletivo Nacional de Saúde do MST. Esta oficina publicou também o Caderno de Saúde Nº 1 intitulado “Lutar por Saúde é Lutar pela Vida” que apresentava para os militantes do Movimento os princípios a serem socializados na luta pela saúde (Tabela 2). O documento apresentava o SUS enfatizando a importância da luta pelo acesso aos serviços de saúde. Levantava, ainda, três questões consideradas importantes para a saúde na busca de maior qualidade na luta pela Reforma Agrária: “elevar o nível de sabedoria do nosso povo”, “ouvir os segredos da terra e da natureza” e “fazer da solidariedade um dever social” (MST, 1999, p. 14-16).

No primeiro documento do Coletivo Nacional de Saúde já se mencionava a necessidade de formação de quadros para o Setor Saúde. Porém, segundo Daros, Dellazari e Andreatta (2007), no primeiro momento as ações deste Coletivo ocuparam-se da produção de fitoterápicos enfrentando os problemas imediatos a partir de uma abordagem centrada na doença. Rapidamente o Movimento se deu conta de que estava reproduzindo a concepção hegemônica presente na sociedade de que saúde é a busca da cura, ou seja, centrada no combate às enfermidades individuais.

Tabela 2: Princípios da Saúde do MST, definidos em Oficina Nacional que organizou o Coletivo Nacional de Saúde do Movimento

Princípios da Saúde do MST
1. Luta pela valorização da vida
2. Acesso ao conhecimento e à informação
3. Saúde como um dever do Estado
4. Atenção integral à saúde
5. Prioridade à promoção e à prevenção
6. Respeito às diferenças culturais
7. Fortalecimento das práticas não convencionais em saúde
8. Saúde como uma conquista da luta popular

Fonte: Caderno de Saúde Nº 1, MST.

A partir desta constatação e se apropriando das formulações teóricas do Movimento da Reforma Sanitária brasileira (entre eles o conceito ampliado de saúde da 8ª CNS) o Coletivo Nacional de Saúde organizou a I Oficina de Produção de Materiais Educativos do Setor de Saúde, realizada em 2000, com a presença de coordenadores do Setor Saúde de 21 estados, que é considerada pelos autores como o marco da mudança radical da concepção de saúde deste coletivo:

A concepção predominante até então se limitava a apenas uma dimensão, deixando para trás questões mais amplas como o *direito à saúde*, as *relações entre educação e saúde* e, talvez o mais importante, o foco numa *vida saudável*, e em como mantê-la vinculada a um processo de transformação social, de acordo com os objetivos do próprio Movimento (p. 132).

Entre os resultados desta oficina está a produção do texto *Construindo o Conceito de Saúde do MST* que foi publicado como cartilha de formação no formato de álbum seriado com textos destinados a todos os Setores e convidando o Movimento a debater a concepção de saúde da Organização. A partir desta oficina “questões relativas à saúde passam cada vez mais a fazer parte do debate do MST e dos projetos de Reforma Agrária” (DAROS; DELLAZARI; ANDREATTA, 2007, p. 133), pois

constatou-se que a saúde está estritamente vinculada a questões que dizem respeito não exclusivamente a sua área. [...] Uma produção voltada exclusivamente para o mercado – ocupada com a monocultura, por exemplo – não levará em conta a qualidade que uma produção diversificada proporcionaria para a alimentação saudável de uma família camponesa. Essa compreensão aproxima-se em grande medida do que se compreende por produção agroecológica, de cunho sustentável, apresentando a necessidade de uma inter-relação entre os diversos campos do conhecimento, colocando abaixo os antigos e já esburacados muros que os separam (p. 133).

O documento que sintetizava uma mudança radical na concepção de saúde para o MST, descrito pelos autores acima, não define um conceito de saúde, mas ao longo de todo o texto problematiza a produção social da saúde. Mesmo assim, creio que a passagem do texto abaixo pode ser utilizada para expressar o entendimento de saúde deste coletivo:

Uma sociedade com saúde é onde os homens e mulheres vivem com liberdade para participar e ter seus direitos respeitados. Onde a renda e a riqueza sejam distribuídos

com igualdade. Com Terra, Trabalho, Moradia, Alimentação, Educação, Lazer, Saneamento Básico, Transporte, Saúde Pública, Cultura, Meios de Comunicação, Energia Elétrica – onde haja Justiça, Igualdade, Participação e Organização. Mas para que isso se torne realidade, é necessário a organização de todos os trabalhadores e trabalhadoras para lutar por uma sociedade justa e saudável (MST, 2000, p. 12).

A concepção de saúde no fragmento acima coloca como horizonte do coletivo a construção de uma sociedade igualitária e como condição para atingir este objetivo ressalta a importância da organização e da luta. Segundo Daros, Dellazari e Andreatta (2007), a mudança de foco sobre a saúde passa por compreender as relações e o cotidiano da vida comunitária e a busca pela promoção de ações de saúde “libertadoras”, através do desenvolvimento de ações que “coloquem as pessoas como sujeitos conscientes da melhoria de suas condições de vida” (p. 133).

Neste texto as autoras apresentam a experiência do Curso Técnico em Saúde Comunitária (CTSC)³¹. Entre as dificuldades enfrentadas, estava a ausência de experiências e materiais sobre formação profissional em saúde que dialogassem com a concepção de saúde que o Setor Saúde do MST vinha consolidando.

Ao buscar referências no conjunto da sociedade percebeu-se que os cursos de nível médio organizados na área da saúde não estavam de acordo com os princípios e concepções já construídos/formulados pelo Movimento e não atendiam às demandas específicas das famílias das áreas de Reforma Agrária, do campo. Diziam respeito a uma sociedade urbana e que concebe a saúde nos limites antes apontados (DAROS, DELLAZARI; ANDREATTA, 2007, p. 134).

A partir desta constatação, toda aquela proposta foi repensada, incluindo os objetivos, a grade curricular, a metodologia e as estratégias pedagógicas. Os principais – e urgentes desafios – envolviam encontrar educadores com o perfil necessário para contribuir nessa construção, vincular esse processo de formação da área da saúde às reais necessidades da população do campo, construir conhecimentos já no nível da formação de nível médio, buscando uma postura crescentemente crítica e propositiva diante do mundo (DAROS; DELLAZARI; ANDREATTA, 2007). Tomou-se a decisão de construir o curso técnico no Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC) por entender que “a pedagogia desenvolvida neste espaço tinha a ver com o tipo de sujeitos que se pretendia formar” (p. 134), sendo que sua organização e características gerais seguiram o método pedagógico do IEJC.

Localizado no município de Veranópolis (RS), junto ao ITERRA, o IEJC³² se constitui como uma escola de educação média e profissional, que combina “objetivos de formação

³¹ Atualmente esse Curso tem o nome de Técnico em Agente Comunitário de Saúde. A mudança se fez necessária para atender a Resolução nº 299- 01/09 do Ministério da Educação, que dispõe sobre adequação dos Cursos Técnicos ao Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.

³² O IEJC responde no Conselho Estadual de Educação pelos cursos de ensino médio integrados ao ensino técnico que acontecem na escola, porém no mesmo espaço e de acordo com a experiência pedagógica acontecem cursos de nível superior que são parcerias entre Universidades e a Unidade de Ensino Superior do ITERRA

geral, escolarização e formação de militantes e técnicos para atuação no MST” (ITERRA, 2007).

O IEJC se entende como uma escola do povo do campo, vinculada a um Movimento Social de luta pela Reforma Agrária no Brasil. Uma escola pública não estatal, com a participação dos educandos jovens e adultos em sua gestão, e orientada pela Pedagogia do Movimento, que tem a formação do ser humano histórico como centro, e o Movimento como princípio educativo (ITERRA, 2001, p. 13).

Outras experiências de formação técnica e política vem sendo desenvolvidas pelo Setor Saúde do MST, construídas pelos diversos Coletivos Estaduais de Saúde. As preocupações com a formação de trabalhadores rurais vinculados ao Movimento não se restringe à educação profissional de nível médio e o MST tem militantes cursando medicina em Cuba e na Venezuela. Ainda, há militantes do Setor Saúde que estudam em vários outros cursos do MST, organizados não exclusivamente pelos Coletivos de Saúde. Fica evidente a centralidade da educação na agenda de lutas do MST, não como uma luta exclusiva dos Setores de Educação e Formação, mas de toda a organização.

Além do desenvolvimento de cursos, os principais temas debatidos nos encontros do Setor Saúde são: a organização dos coletivos, a fitoterapia, as questões relacionadas a DST/Aids, discussão sobre as políticas de saúde, o Sistema Único de Saúde e a participação social. A saúde ambiental foi incorporada com o tempo, por conta dos impactos que problemas como os agrotóxicos, a falta de saneamento e as condições de moradia trazem para o perfil de morbimortalidade da população do campo.

A experiência de atuação do MST no campo da saúde tem se pautado pela organização da comunidade e a mobilização política na luta por melhores condições de vida. Nesse contexto, inserem-se também demandas específicas para responder às necessidades por atendimento à saúde, problemas como a desnutrição, dependência química e cuidados com o meio ambiente entre outras ações específicas de acordo com a realidade local (CARNEIRO, et al, 2007, p. 223).

O Coletivo Nacional de Saúde tem representado o MST em agendas da Saúde com o Ministério da Saúde, como no Grupo da Terra, e em vários encontros com organizações da sociedade civil. O Setor Saúde, ainda, tem contribuído de forma importante nas ações do próprio Movimento como a participação nas marchas, congressos e encontros nacionais garantindo o cuidado à saúde.

Entre essas ações e projetos que o Coletivo Nacional de Saúde vem desenvolvendo ao longo de sua história é de interesse aqui destacar o esforço em promover cursos de educação profissional em saúde. O Curso Técnico em Agente Comunitário de Saúde foi a primeira experiência em nível nacional e continua formando militantes e técnicos provenientes de

(Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária). Para compreender a concepção de escola do IEJC ver Cadernos do ITERRA, em especial os números 9 e 13 intitulados, respectivamente, “Método Pedagógico” e “O Instituto de Educação Josué de Castro e a Educação Profissional”.

diversos estados da federação onde o MST está organizado. Nesse Curso o tema Saúde Ambiental foi trabalhado desde a primeira turma, em aulas teóricas e práticas de campo, ocupando lugar de destaque na proposta curricular (BURIGO, et al, 2009). Esse Curso já formou três turmas e uma quarta turma se encontra em formação, representa a principal experiência em educação profissional em saúde do Coletivo Nacional de Saúde e pode significar, ainda, a primeira formação técnica de agentes de saúde para o Campo no Brasil.

4.1.3 Os(as) educandos(as) do Curso

A partir do início do Curso os educandos participaram da construção curricular, nesse projeto de educação são sujeitos indispensáveis da organização escolar. A breve apresentação sobre os educandos tem como origem os dados sistematizados dos questionários respondidos por estes durante a pesquisa de campo. Dos 26 educandos que concluíram o Curso, 25 estavam presentes no momento de apresentação desta pesquisa e da entrega dos questionários e 21 (84%) devolveram o questionário respondido ao pesquisador.

Nesse tópico nos deteremos sobre os dados de identificação geral e inserção no Movimento. Chamamos a atenção para a heterogeneidade da turma e a importância da educação e formação política para o MST, através da organização de cursos para os trabalhadores rurais.

Entre os participantes da pesquisa 20 foram indicados para o Curso pelo MST e 1 pelo MAB. Em relação a dados de sexo, idade e região de origem dos participantes: havia equilíbrio de gênero (11 eram homens e 10 mulheres) e a média de idade era de aproximadamente 30 anos, com diversidade significativa entre as faixas etárias (1 tinha menos de 20 anos; 7 apresentavam entre 20 e 29 anos; 7 entre 30 e 39 anos; 3 entre 40 e 49 anos; 2 acima de 50 anos). A turma tinha integrantes de todas as regiões do Brasil, com destaque para a região sudeste onde moravam 11 (52,4%) participantes, 5 viviam na região nordeste, 2 na região norte, 2 na região sul e 1 no centro-oeste, sendo que nove Estados estavam representados (PA, GO, PE, CE, MA, ES, MG, RJ, SC).

Quanto ao local de residência 5 responderam morar em cidades. Destes, 1 havia morador em Acampamento Rural por 6 anos (este apresentava o maior tempo de Movimento entre os que residiam na cidade: 11 anos). O Militante do MAB estava entre os que residiam em cidade e tinha 2 anos e 7 meses de inserção no Movimento. Dos 16 que residem no campo: 14 viviam em assentamentos rurais e 2 em acampamentos (com variação de 3 a 6 anos de acampamento entre esses). A média do tempo de residência em áreas de Reforma Agrária era de 10 anos (somando os anos de acampamento e assentamento).

Os participantes da pesquisa estavam inseridos enquanto militantes do Movimento há 9 anos na média, sendo que 3 estavam na organização há menos de 3 anos; 9 educandos estavam na organização entre 3 e 6 anos; 4 educandos entre 9 e 13 anos; 5 educandos entre 16 e 23 anos na organização. Este foi a primeira participação em curso organizado por Movimentos Sociais para 6 participantes da pesquisa, entre eles o militante do MAB.

O educando que estava inserido no Movimento Social há menos tempo estava na organização há 1 ano e 6 meses, período que coincide com o início do Curso. Esse educando relatou no questionário que sua aproximação com o Movimento está relacionada à inserção de seu pai, militante e morador de acampamento rural há 06 anos. Importante esta informação tendo em vista que na proposta de escola do MST se espera que os cursos contribuam na inserção e formação dos militantes do Movimento. Essa inserção é ressaltada por alguns educandos:

Este curso contribuiu muito para o crescimento com o movimento (MST). As pessoas hoje muitos tem um diferente olhar sobre mim, sou reconhecida em meu assentamento, já assumo tarefas no assentamento (Educanda, 13 a/m, ES).

O Curso foi que mostrou o caminho, os princípios e valores do Movimento Sem Terra. Através dele, me inseri na organização de maneira importante (Educando, 1,5 a/m, MG).

Com exceção de um participante da pesquisa, todos estavam inseridos em instância do Movimento assumindo responsabilidades e desenvolvendo atividades: 10 estavam inseridos no Setor Saúde e 5 no Setor de Produção, Cooperação e Meio Ambiente. Ainda, 5 estavam inseridos em mais de uma atividade, como coordenação de brigada, setor de gênero, setor de educação, setor saúde ou coletivo da juventude.

Por fim, 15 participantes da pesquisa já haviam realizado cursos organizados pelo MST: 4 participantes fizeram curso de saúde; 9 participaram de curso de formação política; 5 participaram de curso de escolarização, entre esses 2 de Educação de Jovens e Adultos e 3 de Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico em Agroecologia.

A participação de educandos de outros Movimentos Sociais, principalmente da Via Campesina, em cursos organizados pelo MST é uma prática desse Movimento, como levantado na bibliografia e apresentado no capítulo 2, enquanto contribuição na formação entre os movimentos sociais e solidariedade de classe.

A diversidade da turma expressa na variedade de Estados e Regiões de origem dos educandos trouxe para o curso uma grande diversidade cultural, de biomas e ecossistemas, de histórias e formas de luta. As apresentações dos trabalhos ao longo do curso, com fotos, mapas, características da região, acesso a políticas públicas e histórias, os relatos durante os diálogos em sala de aula sobre a forma como vivem, as dificuldades enfrentadas e as

experiências que possibilitam superá-las, permitiu conhecer e problematizar um pouco do Brasil, da luta pela Reforma Agrária, através do olhar da investigação militante dos educandos. Por outro lado, um curso realizado com educandos vindos de regiões tão distantes dificulta, a ponto de inviabilizar em algumas circunstâncias, que seja organizado acompanhamento por educadores do curso dos trabalhos de campo realizados durante o Tempo Comunidade. A limitação de acompanhar os trabalhos dos educandos nas áreas da Reforma Agrária, mesmo à distância, evidencia os obstáculos e as dificuldades que esses experimentam no acesso a meios de comunicação.

A inserção de educandos que residem na cidade não foi considerado uma dificuldade para o curso. Todos os 05 educandos que moram nas cidades estão inseridos em atividades do MST e realizaram todas as atividades do Curso, o que qualifica suas intervenções junto ao Movimento e na relação com o poder público.

A diversidade de idade, tempo de movimento e formação política que os resultados da pesquisa apontam trouxeram desafios pedagógicos para o curso, pois as atividades e o grau de profundidade dos conteúdos não poderiam deixar de considerar essas heterogeneidades. Por outro lado, a proposta de escola do MST, segundo a qual o coletivo deve avançar junto e o compromisso dos militantes mais experientes e com mais formação em contribuir com aqueles de inserção mais recente no Movimento foi fundamental para o enfrentamento destas dificuldades (ver a sistematização do Trabalho de Campo e Método Pedagógico do MST, neste mesmo capítulo).

4.2 O processo de construção curricular do curso: uma construção permanente e coletiva

Entre os anos 2007 e 2008, ocorreram duas oficinas entre o LAVSA e o Coletivo Nacional de Saúde do MST para análise e debate sobre a primeira proposta curricular elaborada pelo LAVSA para o Curso. Nestas oficinas foram abordadas “as demandas do MST, o perfil dos educandos, os desafios a serem enfrentados e os principais eixos e temas a serem abordados” (p. 07). Assim, foi elaborada uma segunda abordagem curricular para o Curso, com a absorção da proposta de formação humana trabalhada pelo MST em seus cursos (Figura 1) (MONKEN et al, 2008b). Dessas reuniões participaram, também, educadores do Setor de Produção, Cooperação e Meio Ambiente do MST de forma a trazer contribuições para a construção curricular, principalmente, na perspectiva da agroecologia e críticas ao modelo agrícola químico dependente. Foram definidos como objetivos gerais do Curso:

Qualificar a população/membros dos assentamentos nos territórios da reforma agrária no sentido de promover e gerir saberes essenciais, incorporando

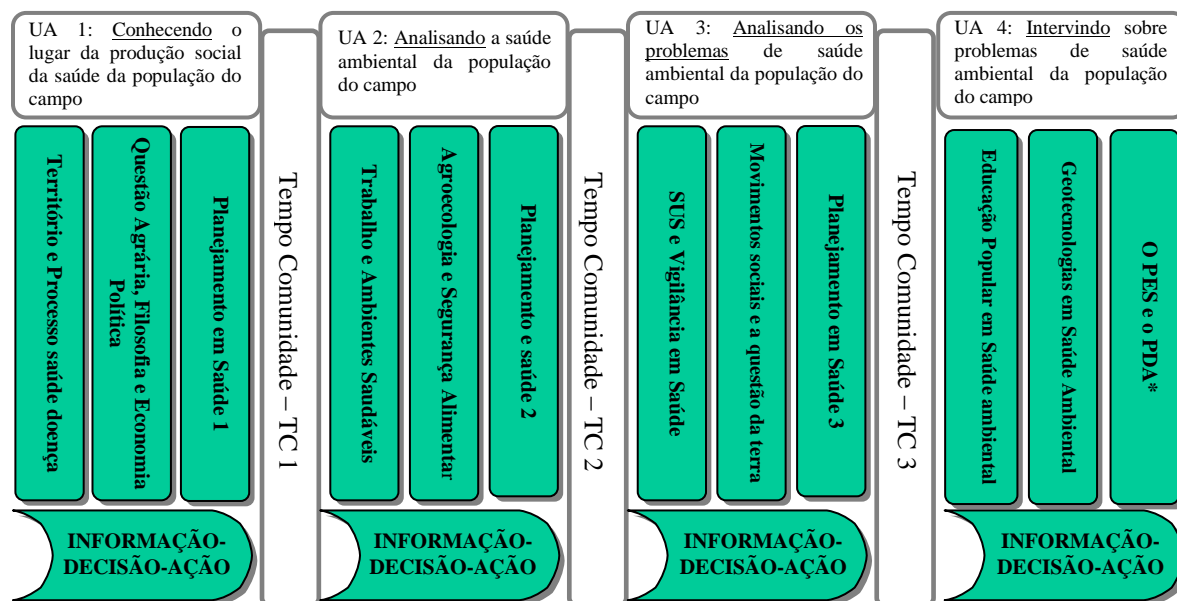
conhecimentos técnicos e políticos e princípios éticos, com ênfase nos problemas de saúde ambiental em seus assentamentos;

Conduzir o aprendizado no sentido da reflexão e da criação de sujeitos coletivos, atores co-responsáveis pelas ações envolvidas no interior dos territórios da reforma agrária. (MONKEN et al, 2008b, p. 7)

Na proposta de formação humana que o MST vem trabalhando e absorvida na matriz curricular do Curso estão conteúdos como a Questão Agrária no Brasil, Economia Política, Filosofia e Teoria da Organização Política, esse último com foco na história de luta, método organizativo, consolidação, crescimento e desafios do MST. Além desses temas trabalhados no Tempo Aula, completa a proposta de formação humana desenvolvida no Curso o Método Pedagógico do MST (desenvolvido em tópico específico mais à frente).

Como resultado dessas oficinas, então, chegou-se a versão do currículo para o início do Curso: estruturado em 4 Unidades de Aprendizagem (UA), 12 módulos distribuídos pelas UA e 3 etapas de Trabalhos de Campo (realizados no Tempo Comunidade).

Figura 1: Organização curricular do curso de Especialização Técnica em Saúde Ambiental para a População do Campo, primeiro semestre de 2008.



*PES - Planejamento Estratégico Situacional; PDA - Planejamento de Desenvolvimento do Assentamento.

Fonte: Elaborado por Monken et al (2008b)

Após a realização da primeira Unidade de Aprendizagem do curso o desenvolvimento do projeto seguiu um processo peculiar até a sua conclusão: enquanto os educandos se encontravam no Tempo Comunidade, realizando as atividades do Trabalho de Campo, foram realizadas oficinas que tratavam de avaliar o Tempo Escola anterior e preparar o próximo. Desses encontros participavam a Coordenação do Curso (pela EPSJV e Coletivo Nacional de Saúde), a Coordenação Político Pedagógica (CPP) e educadores responsáveis por temas estratégicos, como agroecologia, saneamento e planejamento em saúde. Assim, foi se

consolidando a formação de um coletivo de construção curricular. Nesse processo de construção curricular foram definidos e implementados três eixos teórico-práticos e um eixo transversal dessa proposta curricular, portanto o currículo deixa de ser organizado em módulos e passa a ser constituído de eixos. Chamamos nesta dissertação esta instância de Colegiado de Construção Curricular (CCC).

Os eixos do Curso, assim como a CPP, desenvolvidos mais à frente neste capítulo, envolviam educadores da Fiocruz e do MST, o que merece destaque no que diz respeito à: formação dos educadores nesse processo; à formulação de proposta curricular que fizesse sentido para os educandos; a realidade das áreas de Reforma Agrária no Brasil; à coerência com o princípio da participação social do SUS onde as políticas públicas devem ser construídas *com* e não *para* as populações alvo. Também, na medida que a construção curricular se dava em instância colegiada com os educadores do curso possibilitava o entendimento do projeto e estratégias de integração de componentes curriculares, o trabalho coletivo na busca de soluções para os desafios que o curso apresentava.

Instrumento importante para subsidiar as reuniões dessa instância (CCC) foram as avaliações semanais realizadas com os educandos durante o desenvolvimento do Tempo Escola, avaliação que integra o Método Pedagógico do MST, não se restringindo apenas ao estudo, mas abrange também a vivência, o trabalho e a organicidade (trataremos do Método Pedagógico mais adiante).

Essas reuniões demandaram outras reuniões específicas de eixos do Curso, como as de Planejamento Estratégico Situacional e as oficinas preparatórias de Saneamento Ecológico e Habitação Saudável. Verificou-se, e é importante destacar, também, forte engajamento dos educadores na construção do Curso, mesmo tendo em vista que boa parte dos educadores que participaram da coordenação dos eixos vivia em outras cidades e estados do país. A formulação e realização do curso envolveu, portanto, extenso rol de atividades e de acompanhamento para além da prática docente imediata. Tais esforços demandados precisam ser valorizados, pois evidenciam o compromisso com a formação dos educandos, tanto nas reuniões avaliativas e preparatórias como nas atividades desenvolvidas com a turma.

Inicialmente as reuniões do Colegiado de Construção Curricular se concentravam especificamente na construção curricular dos Tempos Aula. Com o desenvolvimento do Curso, os desafios pedagógicos que a turma (enquanto coletivo de educandos, mas também nas suas singularidades) apresentava foram sendo discutidos nessa instância, resultando em propostas para os Tempos Oficina e Seminário, enriquecendo e complexificando a grade curricular. Desse trabalho resultou a realização de oficinas de informática e áudio-visual e

seminários para aprofundamento de temas do curso, como as discussões sobre a Política Nacional de Plantas Medicinais e Fitoterápicos e Educação Popular em Saúde.

4.3 O currículo resultante do curso

O currículo do curso foi estruturado a partir da prática estratégica da vigilância em saúde baseada no trinômio informação-decisão-ação, isto é, através do “reconhecimento dos problemas de saúde ambiental dos territórios dos assentamentos e do domínio do planejamento como ferramenta capaz de mobilizar os diversos atores para uma proposta de resolução dos problemas identificados” (MONKEN et al, 2008b, p. 8).

Tendo como objetivos oferecer uma formação crítica aos educandos, envolvendo-os na produção do conhecimento, o currículo do curso foi organizado em quatro Unidades de Aprendizagem, sendo as três primeiras com duração de 21 dias e a última de 30 dias e três Trabalhos de Campo intercalados entre as Unidades de Aprendizagem. Cada Trabalho de Campo teve duração de 3 a 4 meses³³ e foram realizados em Assentamentos e Acampamentos Rurais.

As estratégias pedagógicas (aulas teóricas, estudos de caso, práticas de campo, visitas técnicas, oficinas) trabalhadas durante as Unidades de Aprendizagem revelaram uma outra correlação presente no Curso – eixos estruturantes que abordaremos mais adiante – e orientavam as atividades do Trabalho de Campo, tendo o território como categoria de análise social. Os Trabalhos de Campo, por sua vez, traziam elementos da realidade dos assentamentos para as atividades das próximas Unidades de Aprendizagem (UA). O Curso foi implementado a partir das seguintes UA (MONKEN et al, 2008b):

- Unidade de Aprendizagem I: *Conhecendo* o lugar da produção social da saúde da população do campo;
- Unidade de Aprendizagem II: *Analizando* a saúde ambiental da população do campo;
- Unidade de Aprendizagem III: *Aprofundando a análise* dos problemas de saúde ambiental da população do campo;
- Unidade de Aprendizagem IV: *Intervindo* sobre problemas de saúde ambiental da população do campo.

³³ O registro das oficinas de formulação curricular do Curso realizadas entre 2006 e 2008 apresentava como proposta que os Tempos Comunidade tivessem duração de 2 meses. O intervalo mais longo do que o desejado na proposta pedagógica está relacionado com atrasos no acesso aos recursos que viabilizaram o projeto do Curso.

Essa formulação resulta da experiência de desenvolvimento de tecnologias educacionais em saúde elaboradas no LAVSA³⁴ que têm como princípio uma abordagem geográfica da realidade social associada metodologicamente a estratégias de aprendizagem e pesquisa, “conhecida no campo do planejamento em saúde como processo de territorialização para a produção de informações de base territorial” (MONKEN 2008a, p. 142).

A formulação pedagógica em regime de alternância entre momentos presenciais com educadores e trabalhos de campo realizados no território de atuação dos trabalhadores da saúde foi desenvolvida pelo LAVSA em outros cursos, como o Curso de Desenvolvimento Profissional de Agentes Locais de Vigilância em Saúde (PROFORMAR)³⁵, e converge com a “pedagogia da alternância” presente no método pedagógico do MST. Essa última, inspirada na experiência das escolas do campo produzida há mais de 30 anos pelas Escolas-Família Agrícola busca pensar a escola em dois momentos distintos e complementares (CALDART, 2008, p. 105):

o **tempo escola**, onde os educandos tem aulas teóricas e práticas, participam de inúmeros aprendizados, se auto-organizam para realizar tarefas que garantam o funcionamento da escola, avaliam o processo e participam do planejamento das atividades, vivenciam e aprofundam valores;

o **tempo comunidade**, que é o momento onde os educandos realizam atividades de pesquisa da sua realidade, de registro desta experiência, de práticas que permitem a troca de conhecimento nos vários aspectos. Este tempo precisa ser assumido e acompanhado pela comunidade *Sem Terra*.

Esta pedagogia objetiva integrar a escola com os territórios da reforma agrária, ao possibilitar a troca de conhecimentos e o fortalecimento do vínculo do educando com a área onde vive, com as organizações que integra (como o MST) e com as atividades laborais coletivas, no vínculo com a terra (CALDART, 2008).

Na experiência aqui analisada, apesar de convergentes, Trabalho de Campo e Tempo Comunidade não são considerados sinônimos, pois o Trabalho de Campo foi desenvolvido entre as atividades do Tempo Comunidade, que envolve ainda estudos de textos e tarefas que dizem respeito ao Método Pedagógico do MST.

Chegamos, pois, a primeira explicitação dos eixos que ordenaram o Curso. Ao enfatizar a formação ético-técnico-política na perspectiva da promoção da saúde e da luta por direitos sociais, o currículo mostrou coerência com os princípios e diretrizes da Política

³⁴ Desde 1996 o LAVSA/EPSJV vem adotando, em seus cursos técnicos e de desenvolvimento profissional, estratégias pedagógicas que utilizam métodos de pesquisa como o trabalho de campo (MONKEN, 2008).

³⁵ O LAVSA também vem desenvolvendo experiências pedagógicas onde o trabalho de campo acontece durante o encontro educador-aluno como o Curso Técnico em Vigilância em Saúde integrado ao Ensino Médio, pelas suas especificidades.

Nacional de Saúde Integral das Populações do Campo e da Floresta³⁶, e foi organizado estruturalmente em:

- um componente pedagógico-metodológico: *Trabalho de Campo* (57 h/a³⁷);
- três eixos teórico-práticos: *Saneamento Ecológico e Habitação Saudável* (61 h/a); *Produção Saudável* (50 h/a); e, *Políticas Públicas de Saúde e Saudáveis* (105 h/a);
- um eixo transversal: *Planejamento Estratégico Situacional* (69 h/a);
- um eixo teórico de *Formação Geral* (102 h/a).

A compreensão de promoção da saúde que orientou a construção curricular do curso, considerada por alguns autores como visão ampliada da promoção da saúde, privilegia trabalhar sobre os principais condicionantes e determinantes sociais da saúde das populações do campo, em detrimento de uma compreensão de promoção da saúde, mais difundida nas políticas de saúde recentes, que visa a mudança de hábitos e estilos de vida, focadas nos indivíduos. Esta última abordagem ou concepção de promoção da saúde muitas vezes ignora que o contexto social determina o comportamento individual, culpabilizando os indivíduos por hábitos de risco ou estilos de vida.

O destaque da relação entre teoria e prática a partir dos territórios de Assentamentos Rurais na proposta curricular é observado quando recuperamos as programações de aulas das quatro Unidades de Aprendizagem do Curso e dos Trabalhos de Campo. Os primeiros dias de aula do Curso tiveram como temas “Território: relação Homem e natureza e a Produção social do território” e “Território, condições de vida e situação de saúde em assentamentos rurais”, já orientando a prática de campo realizada em Assentamento Rural próximo ao Centro de Formação em que se realizara o Curso. Essa atividade promovia uma prática real, que ao

³⁶ “Saúde como direito universal e social; Inclusão social, com garantia do acesso às ações e serviços do SUS, da promoção da integralidade da saúde e da atenção às especificidades de geração, raça/cor, gênero, etnia e orientação sexual dessas populações; Transversalidade como estratégia política e a intersetorialidade como prática de gestão norteadoras da execução das ações; Formação e educação permanente em saúde, considerando as necessidades e demandas dessas populações, com valorização da educação em saúde, articulada com a educação fundamental e técnica; Valorização de práticas e conhecimentos tradicionais, com a promoção do reconhecimento da dimensão subjetiva, coletiva e social dessas práticas e a produção e reprodução de saberes das populações tradicionais; Promoção de ambientes saudáveis, por meio da defesa da biodiversidade e do respeito ao território, na perspectiva da sustentabilidade ambiental; Apoio à produção sustentável e solidária, por meio da agricultura familiar camponesa e do extrativismo, considerando todos os sujeitos do campo e da floresta; Participação social, com estímulo e qualificação da participação e intervenção dos sujeitos do campo e da floresta nas instâncias de controle social em saúde; Informação e comunicação em saúde, considerando a diversidade cultural do campo e da floresta para a produção de ferramentas de comunicação; Produção de conhecimentos científicos e tecnológicos como aporte à implementação desta Política” (Brasil, 2008, p. 18).

³⁷ h/a = horas/aula. A carga horária total de cada componente curricular foi calculado a partir das grades de aula do Curso (somente Tempo Aula). Nesta dissertação, com exceção da Unidade de Aprendizagem I, em todas as UA foram analisados os documentos da programação curricular executada. No caso da UA I não foram encontrados registros do currículo executado, mas da programação das aulas antes do início do Curso.

mesmo tempo servia como simulação preparatória para o Trabalho de Campo que os educandos realizariam durante o primeiro Tempo Comunidade.

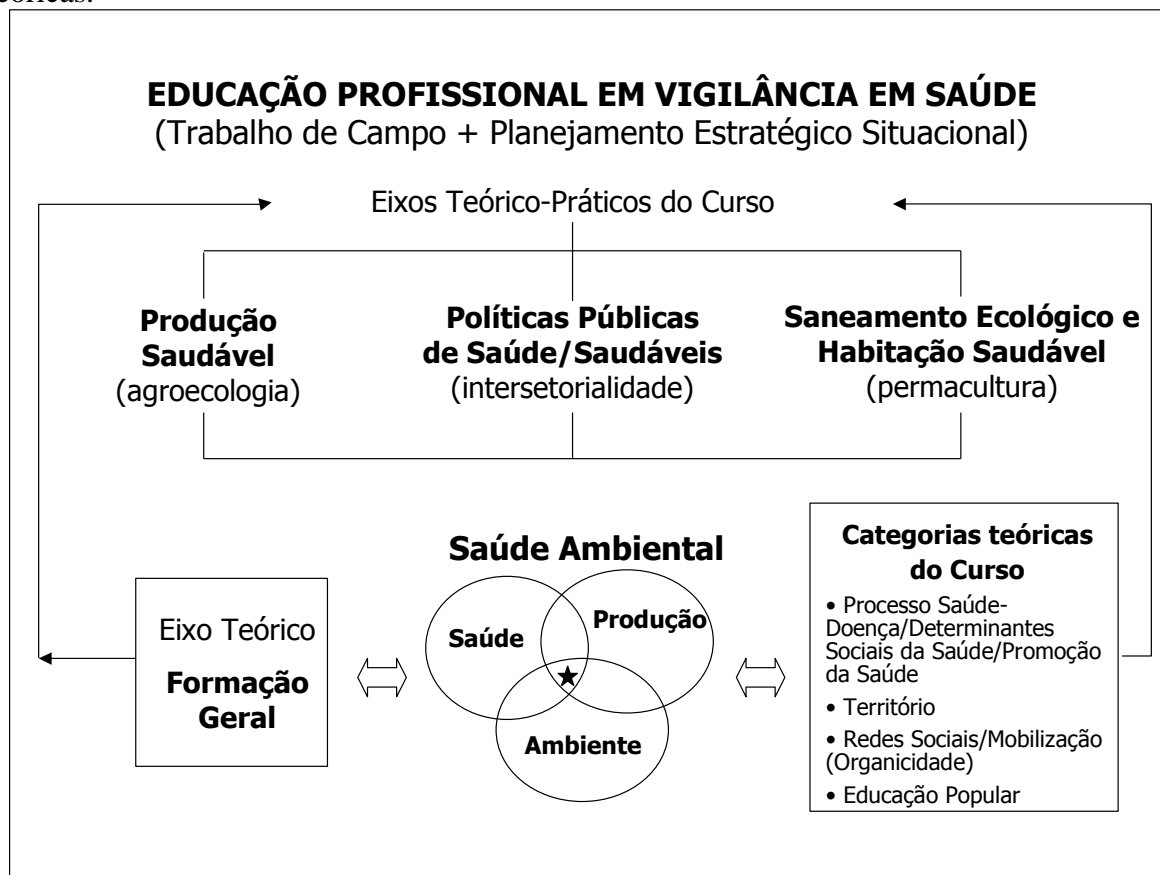
Acompanhados por educadores, os educandos foram divididos em grupos de trabalho para levantar informações sobre o território do Assentamento Zumbi dos Palmares (localizado em São Mateus - ES) e seu entorno, através de instrumentos de pesquisa (questionários aplicados a atores estratégicos e a população do Assentamento; observação de campo; mapeamento; produção de imagens), produzindo um diagnóstico das condições de vida e de situação de saúde da população daquele território. O exercício prático, de caráter demonstrativo, do Trabalho de Campo e a posterior problematização em sala de aula da experiência teve como objetivo a aproximação com a pesquisa, com base no território, para o (re)conhecimento de sua importância para a compreensão da realidade; dos instrumentos de pesquisa utilizados; e, dos aspectos éticos na abordagem e no tratamento dos dados.

A partir dessas atividades iniciais se desenvolveram as próximas aulas do Curso, abordando conteúdos como processo saúde-doença, conceito de saúde, quadro sanitário brasileiro, entre outros, isto é, temas desenvolvidos no campo da Saúde Coletiva introdutórios para a compreensão da produção social da saúde e das políticas públicas de saúde.

O território é compreendido, assim, enquanto realidade social, muito além de um recorte espacial, espaço onde se projetam relações sociais, ocupado por pessoas e grupos, *numa dinâmica de interação social que apresenta diferentes contextos de uso dos recursos de seu território e, conseqüentemente, de condições de vida e situação de saúde* (p. 154). Para tanto, a *territorialização em saúde*, com ênfase no Trabalho de Campo como princípio educativo e ato investigativo – a partir de uma abordagem e concepção de território do pensamento crítico da Geografia – deve incorporar os saberes do campo do planejamento em saúde, no que tange a concepções voltadas ao caráter participativo (MONKEN, 2008a, p.142).

Os componentes estruturais do currículo, apresentados a seguir, foram desenvolvidos ao longo do Curso, ou seja, estiveram presentes em todas as Unidades de Aprendizagem do Curso, com exceção do eixo *Saneamento Ecológico e Habitação Saudável*, iniciado a partir da Unidade de Aprendizagem II. A organização curricular potencializou a relação entre a teoria e a realidade dos Assentamentos Rurais onde os educandos realizaram seus Trabalhos de Campo e sua sistematização em forma de esquema é apresentada na Figura 2.

Figura 2: Organização curricular do Curso com identificação dos eixos e das categorias teóricas.



Fonte: adaptado de Silva, et al (2008).

Trabalho de Campo: componente pedagógico-metodológico

O Trabalho de Campo caracteriza-se como uma atividade didático-pedagógica que relaciona conteúdos dos eixos teórico-práticos do Curso com a realidade das condições de vida e situação de saúde da população a serem pesquisadas nos Assentamentos Rurais ou Acampamentos Rurais ou, ainda, dependendo o tamanho da área, em Núcleo de Base de um Assentamento ou Acampamento. Os territórios analisados foram escolhidos pelos educandos em diálogo com as lideranças locais do Movimento, com preferência para os locais de moradia dos educandos.

A proposta de Trabalho de Campo desenvolvida pelo LAVSA e aperfeiçoada para o Curso tem como ponto de partida o trabalho de pesquisa³⁸ dos educandos para a elaboração de

³⁸ Para orientação dos instrumentos de coleta de informações, bem como da sistematização e análise dos dados foi utilizado no Curso material didático do PROFORMAR, em especial o Caderno de Atividades do Trabalho de Campo (ora na íntegra, ora adaptado para a realidade específica), com exceção do questionário aplicado às famílias dos territórios em estudo. O PROFORMAR “foi estruturado a partir de um conjunto de ferramentas (materiais impressos e vídeos) articuladas através de um trabalho de campo que é um processo investigativo para a elaboração de um diagnóstico das condições de vida e da situação de saúde de territórios sobre a realidade local observada. Este diagnóstico tem como finalidade pôr em prática um plano de ação de intervenção sobre os

um diagnóstico das condições de vida e de situação de saúde da população no território da área em estudo e deve resultar na elaboração de propostas de intervenção sobre os problemas de saúde ambiental identificados. A construção desse diagnóstico abrange a coleta de informações sobre a territorialidade imediata e a circundante aos acampamentos e assentamentos rurais. Para além dos territórios da Reforma Agrária (assentamento, acampamento), devem ser pesquisados aspectos fundamentais do entorno imediato, bairros vizinhos ao assentamento; ou o distrito administrativo do município onde se localiza o assentamento; ou até mesmo o próprio município, nos casos de assentamentos localizados em municípios muito pequenos.

A coleta de informações para elaboração do diagnóstico das condições de vida e de situação de saúde, no primeiro Trabalho de Campo, foi realizada através do uso pedagógico³⁹ de ferramentas de pesquisa de campo: observação do território no campo, entrevistas, imagens fotográficas e mapas, além da busca de dados secundários. As informações levantadas são apresentadas abaixo resumidamente:

- Sobre o *entorno*: dados demográficos e epidemiológicos; características e condições sócio-culturais e da infra-estrutura; características e condições do espaço natural; características do entorno no limite com o território.
- Sobre o *território*: história de ocupação do território; dados demográficos e epidemiológicos; características dos recursos sociais, culturais e de infra-estrutura e sanitária do território e das moradias; características e condições do espaço natural do território; sua abrangência e limites com o entorno.

Outras atividades foram realizadas ainda no primeiro Trabalho de Campo e serão apresentadas dentro dos eixos que as orientaram mais abaixo, assim como àquelas realizadas nos Trabalhos de Campo dos Tempos Comunidade II e III.

Sistematização do Trabalho de Campo

O Trabalho de Campo, dentre outras iniciativas, previa a sistematização das atividades realizadas, como o legendamento de fotografias e a elaboração de relatórios. Nos Tempos Escola II, III e IV foram destinados tempos educativos, além de alguns Tempos Aula, para a sistematização dos trabalhos realizados no Tempo Comunidade e apresentações dos trabalhos

problemas de saúde identificados”. Essa proposta de formação é realizada pela EPSJV/Fiocruz em articulação com o Ministério da Saúde e tem como objetivo capacitar 85 mil trabalhadores de campo em todo o país, dos três entes federados (MONKEN, 2008, p. 155).

³⁹ Pedro Demo distingue a pesquisa em princípio científico e educativo. Defende a idéia de se trabalhar a pesquisa enquanto modo de educar, enquanto questionamento reconstrutivo da realidade, que engloba teoria e prática, portanto para além da descoberta científica (GONDIM, et al, 2007).

em Núcleo de Base (NB) ou em plenária para toda a turma (ver NB mais a frente, em Método Pedagógico do MST) (Figura 3).

Figura 3: Imagens ilustrativas da sistematização e apresentação dos Trabalhos de Campo em Núcleos de Base



Fonte: arquivo de fotos do Curso

A construção dos roteiros de sistematização dos Trabalhos de Campo envolviam vários educadores que fizeram parte do Colegiado de Construção Curricular e, com o desenvolvimento do Curso, passa a ser formulado pelas educadoras do eixo transversal do Curso (PES) de forma a orientar a construção do conhecimento que levassem ao final do curso à construção de planos de ação para resolução das situações problema identificadas através dos trabalhos realizados por cada educando.

As sistematizações demandaram o envolvimento de vários educadores, por vezes trabalhadores do LAVSA que não estavam envolvidos no cotidiano do projeto se somaram ao Curso para contribuir nesse trabalho, por outras os próprios educadores envolvidos com o desenvolvimento dos eixos do Curso aumentaram sua carga de trabalho no projeto para contribuir nesse momento. A prática curricular do Curso, através do Trabalho de Campo, exigiu a participação de vários orientadores no processo de sistematização porque quanto maior for a quantidade e variedade de informações coletadas, maior o trabalho na sistematização e organização dos dados. Os Tempos Escola tiveram duração média de 23 dias

e a sistematização dos trabalhos não deveria se alongar, de forma a não comprometer a programação de aulas do Curso, o que implicava numa atividade mais intensa.

Esse processo pedagógico, que toma a pesquisa como componente pedagógico-metodológico central, pode envolver dificuldades mais ou menos imprevisíveis decorrentes das condições locais. No curso analisado a sistematização teve de enfrentar dois desafios principais: 1º) o Curso foi realizado, nas três primeiras Unidades de Aprendizagem (Tempo Escola), no Centro de Formação Maria Olinda (CEFORMA), localizado em região que concentra Assentamentos Rurais no Estado do Espírito Santo, no município de São Mateus (ES). Esse desafio exigiu o deslocamento de professores que tinham outras atribuições nas instituições em que trabalhavam, o que demandava que a sistematização se concentrasse em período curto; 2º) Vários educandos apresentavam dificuldades no uso de computadores e a sistematização concentrada em poucos dias exigia estrutura para trabalho. Computadores portáteis do LAVSA ampliaram a estrutura do CEFORMA e oficinas de informática foram organizadas, em outros tempos educativos, pela CPP do Curso.

O envolvimento de educandos contribuindo na orientação de outros, como também aconteceu nas oficinas de informática, foram fundamentais para a superação de desafios importantes e marcou o Curso como responsabilidade coletiva pelo aprendizado. Esta característica não é comum nas escolas em geral e guarda relação com o Método Pedagógico desenvolvido pelo MST.

Eixos Teórico-Práticos

Políticas Públicas de Saúde e Saudáveis

Nesse eixo, conduzido por vários educadores da EPSJV, do MST e convidados, foram apresentadas e estudadas as políticas públicas de saúde e políticas públicas desenvolvidas por outros setores que tem como público alvo os beneficiários da Reforma Agrária ou que tem impacto direto e indireto na saúde dessas populações. Foram abordadas as políticas públicas de habitação popular; legislação e políticas ambientais (código florestal e licenciamento ambiental – analisadas na perspectiva do desenvolvimento dos assentamentos e suas relações com a questão agrária no Brasil); políticas e programas da reforma agrária, como crédito instalação, PRONAF, PRONAF Floresta, PRONAF Jovem, Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), Programa Recuperação Ambiental, entre outros. Para cada uma das políticas ou programas apresentados, discutia-se as possibilidades de acesso consolidando a perspectiva de desenvolver os assentamentos a partir dos princípios e práticas da agroecologia e permacultura.

Sobre as políticas públicas de saúde foram apresentados os conteúdos: história das políticas de saúde no Brasil; SUS (princípios, diretrizes, gestão e financiamento); modelos de atenção à saúde; atenção básica; quadro sanitário; vigilância em saúde, saúde ambiental, entre outros. Ainda, foram estudadas e/ou debatidas a Política Nacional de Saúde Integral das Populações do Campo e da Floresta, a Política Nacional de Fitoterápicos e as Políticas de Saneamento.

As práticas de campo foram utilizadas enquanto estratégia pedagógica – além de aulas, debates e estudo de textos. No desenvolvimento das aulas de políticas públicas de saúde foi realizada visita técnica junto a Secretaria Municipal de Saúde de São Mateus e a Secretaria Estadual de Saúde do Espírito Santo (regional São Mateus) com objetivo de reconhecer a organização do sistema de saúde na região e a atenção oferecida para as populações que viviam em áreas rurais. Para isso, foram realizadas visitas na unidade básica de saúde de referência para as famílias assentadas da região, onde foram acompanhadas atividades de Agentes Comunitários de Saúde, e reuniões com técnicos das secretarias municipal e estadual de saúde (GOMES; BARBOSA, 2009). Outra prática de campo, realizada em Assentamento recente localizado no município de Piraí (RJ), teve por objetivo discutir a legislação ambiental a partir da realidade de um Pré-assentamento através de reunião com a coordenação da área e assistência técnica responsável pelo Projeto de Desenvolvimento do Assentamento (PDA) e reconhecimento do território.

As aulas e conteúdos agrupados nesse eixo tiveram como objetivo apresentar a organização do SUS, suas contradições e desafios, diferentes políticas, práticas e concepções de saúde de forma a possibilitar a compreensão das informações coletadas através do Trabalho de Campo e formar os educandos no sentido de atuarem junto ao poder público na reivindicação e formulação de políticas de saúde que atendam as populações assentadas. Assim como, nas políticas públicas que extrapolam o setor saúde, mas que tem grande impacto na qualidade de vida dessas populações, os conteúdos trabalhados tiveram como objetivo apresentá-las de forma crítica, problematizando os avanços e limites. Visava a qualificação da abordagem dos educandos na perspectiva de avançarem nas lutas por políticas públicas saudáveis (ou promotoras da saúde). Por isso o nome “Políticas Públicas Saudáveis”, inspirado na concepção da promoção da saúde de municípios saudáveis.

A apresentação dessas políticas guardou relação com outros eixos do Curso, destaca-se aqui a importância do levantamento de recursos externos aos assentamentos, recursos que poderiam ser considerados na construção dos Planos de Ação orientados pelas educadoras do Planejamento Estratégico Situacional.

Produção Saudável

Com foco na agroecologia, nesse eixo foram trabalhados os conteúdos: história da agricultura e domesticação dos animais, crítica ao modelo agrícola químico dependente, introdução e princípios da agroecologia, conceitos de agroecossistemas e sustentabilidade na produção agrícola, manejo da produção e fertilidade dos solos, transição agroecológica nos diferentes sistemas, segurança e soberania alimentar e nutricional, e impactos do modelo agrícola convencional para o campesinato e para a saúde humana, articulação e formação de redes entre agricultores para troca de experiências, entre outros.

Os educadores que coordenaram o eixo orientaram as atividades realizadas no Trabalho de Campo durante os Tempos Comunidade, que teve como ponto de partida diagnóstico e análise de dois agroecossistemas (lotes ou áreas de assentamento ou acampamento). Em diálogo com as instâncias do MST (setores, coordenação) os educandos deveriam eleger os agroecossistemas (um mais diversificado e complexo – avançado na transição agroecológica – que o outro, desenvolvido a partir do modelo convencional de agricultura) para a realização desse trabalho, e para cada um desses levantar informações que possibilitassem:

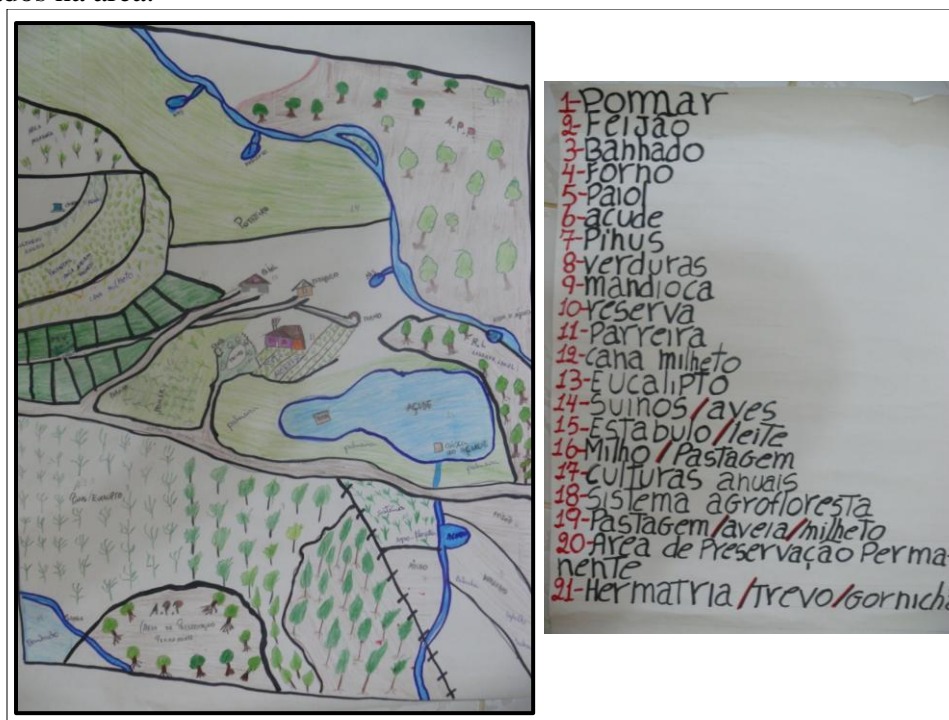
- caracterizar a família (número de pessoas, idade, participação na vida organizativa, política e social do assentamento);
- construir mapa dos agroecossistemas e descrevê-los, identificando os sub-sistemas (espécies cultivadas e espontâneas, tamanho da área ocupada, variedade/raça, etc.), manejo de cada sub-sistema; identificar infra-estruturas, fontes de abastecimento e destino das águas utilizadas;
- identificar os fluxos de produtos, insumos, trabalho (de toda a família) e de renda (não monetária, monetária agrícola e não agrícola) para cada sub-sistema;

Os conteúdos do eixo foram desenvolvidos em diálogo com a realidade dos assentamentos a partir dos trabalhos realizados pelos educandos. Com a sistematização e análise dos dados dos agroecossistemas foram comparados os impactos dos diferentes modelos de desenvolvimento na saúde humana, na agrobiodiversidade, sustentabilidade financeira da produção. Também, através da sistematização do fluxo de trabalho da família no agroecossistema, incluindo a moradia, foi possível explorar as relações de gênero. Para ilustrar os trabalhos desenvolvidos apresentamos na Figura 4 mapa de agroecossistema e sub-sistemas identificados por uma educanda.

A construção dos mapas contribui para perceber o agroecossistema como um todo, identificando as possíveis relações entre os sub-sistemas. Quanto ao fluxo, por exemplo, de

renda se enfatizou a importância da renda não monetária expressa em alimentos para o consumo da família ou para alimentação animal, que deve fazer parte das avaliações financeiras dos agricultores. No caso de um agricultor que produza prioritariamente no sistema convencional (monocultivo + agrotóxicos) parte significativa da renda monetária se destina à compra de veneno, alimentos para a família e para os animais. Além da perda da fertilidade do solo da área e do consumo de alimentos industrializados, esse agricultor fica susceptível a variações do preço do produto que planta, ou seja, vulnerável ao mercado do produto. Os mapas revelam-se importantes ferramentas pedagógicas, para se consolidar conceitos e princípios da agroecologia e suas vantagens para a sustentabilidade da produção familiar.

Figura 4: Mapa artesanal de agroecossistema mais diversificado e lista de sub-sistemas identificados na área.*



* Trabalho de Campo de Educanda, 22a/m, SC.

A partir da sistematização das informações e análise dos dados, somados as aulas, estudos de texto e debates desenvolvidos no Tempo Escola, os educandos tiveram como próximo Trabalho de Campo retornar em seus locais de origem aos agroecossistemas estudados para revisar suas análises, apresentar o trabalho para as famílias e com elas identificar pontos fortes e fracos dos agroecossistemas. No Tempo Escola III os educandos apresentaram a sistematização das propostas de intervenção que fariam no agroecossistema visando avançar na transição agroecológica, o que representou um exercício importante para desmistificar essa transição como algo longe do alcance dos trabalhadores rurais.

As atividades pedagógicas desse eixo também envolveram práticas de campo. Todas elas foram realizadas durante o último Tempo Escola do Curso, portanto em áreas próximas a cidade do Rio de Janeiro. Foram visitadas as experiências: da Fazendinha Agroecológica da Embrapa Agrobiologia⁴⁰; de produção agroecológica no Assentamento Sol da Manhã⁴¹; e, do Grupo Grão de Mostarda. Esse grupo, localizado em Belford Roxo (RJ), foi criado em 1995 e faz parte da Rede Fitovida, reunindo 108 grupos de base comunitária no Estado do Rio de Janeiro que se articulam para fortalecer as práticas populares de cuidados em saúde e uso de plantas medicinais, a partir da prática da agricultura urbana (MARTINS; MENDONÇA, 2007, p. 11). O grupo Grão de Mostarda mantém uma relação com o posto de saúde da comunidade pouco comum, pois é reconhecido pelos médicos, que encaminham pacientes para receberem cuidados com o grupo (RODRIGUES, 2007, p. 28). A visita à esse grupo possibilitou a troca de conhecimentos sobre fitoterápicos e a relação com o SUS, seguida no mesmo dia de debate com pesquisador da Fiocruz que acompanhou a construção da Política Nacional de Plantas Medicinais e Fitoterápicos.

A prática de campo na Fazendinha Agroecológica possibilitou o conhecimento de técnicas de cultivo consorciada, adubação verde, compostagem, entre outras. No Assentamento Sol da Manhã foi possível conhecer a produção da família Pimenta, que aliava produção agroecológica com a experiência de um grupo de agricultores que se organizou para evitar os atravessadores no processo de comercialização e vender diretamente em feira de produtos orgânicos, aumentando a renda das famílias.

Somados aos trabalhos coordenados por esses educadores, outras atividades aprofundaram conteúdos sobre segurança alimentar, como as aulas com membro do CONSEA (Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional) e oficinas de preparação de alimentos.

Saneamento Ecológico e Habitação Saudável

A abordagem desse eixo trouxe como contribuição central o olhar para a habitação (moradia) localizando-a no centro do agroecossistema. Foram apresentados em sala de aula os conteúdos: história da agricultura, correntes da agricultura alternativa, história, ética, princípios e objetivos da permacultura, apresentação de experiências desenvolvidas em centros de formação de permacultura no Brasil, história do saneamento, políticas de

⁴⁰ Embrapa Agrobiologia ou Centro Nacional de Pesquisa de Agrobiologia, localizada no Km 47 em Seropédica (RJ). Unidade da Embrapa de referência em pesquisas e desenvolvimento tecnológico na agricultura orgânica (EMPRESA BRASILEIRA DE PESQUISA AGROPECUÁRIA, 2010).

⁴¹ Também localizado em Seropédica (RJ).

saneamento no Brasil, relação entre saneamento e saúde, conceitos de saneamento básico e saneamento ambiental, princípios do saneamento, políticas públicas de habitação, conceitos de habitação saudável, educação ambiental e tecnologia social, técnicas de prevenção de doenças de veiculação hídrica e de tratamento do esgoto, entre outros.

Foram realizadas práticas de campo nas instalações do CEFORMA, em Assentamento Rural próximo ao Centro de Formação e no Assentamento Zumbi dos Palmares (ES), onde havia sido desenvolvida experiência de fossas ecológicas construídas em mutirão, tendo as famílias acessado crédito para reforma das moradias. Nessa prática de campo, a coordenação do assentamento Zumbi dos Palmares trouxe importante contribuição para o desenvolvimento do eixo, resgatando sua própria experiência, que estava sendo reproduzida em outras áreas da Reforma Agrária do Estado (ES) na conquista de habitações saudáveis.

Como Trabalho de Campo foram orientadas duas pesquisas. A primeira deveria ser realizada com as mesmas famílias onde foram desenvolvidas as análises do agroecossistema e deveria levantar informações sobre as condições habitacionais, abastecimento de águas, destino do lixo e esgoto, aproveitamento de esterco animal, de águas das chuvas e do lixo. Na outra pesquisa, para ser realizada com apenas uma das famílias, foram identificados os “elementos” (conceito próximo ao de sub-sistemas da agroecologia) que ficam na volta da casa, observando as distâncias entre eles (para perceber o gasto de energia) e suas características, e estabelecer possíveis conexões entre os elementos (conceito próximo ao de fluxos de insumos e produtos). Por fim, os educandos deveriam identificar as energias naturais que entram no sistema (sol, vento, chuva, entre outros).

O trabalho de identificação dos “elementos” da unidade produtiva (lote familiar), entendida enquanto sistema, faz parte da abordagem permacultural através do conceito de design: criação e planejamento dentro do sistema implantado, a partir da observação e conhecimento da natureza, com readaptação dos elementos de forma a favorecer as conexões entre os elementos, diminuir o gasto de energia e aumentar a produção de forma integrada.

Na sistematização, durante o Tempo Escola seguinte, foram construídos mapas localizando as informações coletadas tendo a moradia no centro, no entorno os elementos da permacultura e localizando o caminho das águas – fontes de água, reservatórios, esgoto e lixo. Os educandos identificaram os principais pontos críticos, que oferecessem algum risco à saúde ou que pudessem ser trabalhados de forma a melhorar a qualidade de vida das famílias.

A construção desses mapas serve de exemplo para expressar o entendimento de saneamento ecológico trabalhado no Curso: o caminho das águas foi identificado no contexto do agroecossistema, nas relações com os elementos identificados. Água, esgoto e lixo não são

interpretados pelo olhar tecnicista e higienista, que procura situações que oferecessem risco, portanto como problema, que precisam ser eliminados; mas como energias que entram e saem da casa, também identificando situações problema, mas a solução deve passar pelo olhar da moradia no sistema produtivo, ou seja, as energias que entram e saem da casa podem ser aproveitadas, através de tecnologia social apropriada, para potencializar o sistema produtivo.

A centralidade da moradia, enquanto ponto de concentração de energias da unidade produtiva, mas também como local onde as famílias passam boa parte de suas vidas e se relacionam, tem impacto importante na qualidade de vida dos trabalhadores rurais. A identificação da incidência de sol, vento, chuva e a localização da habitação na unidade produtiva, dependendo da região do Brasil, possibilitou pensar a moradia e sua relação com os elementos localizados no seu entorno de forma a planejar mudanças na organização do sistema produtivo que ao mesmo tempo potencializem o conforto na moradia e a produção.

Habitação saudável e saneamento ecológico fizeram parte de uma mesma abordagem trabalhada nesse eixo, e por essa perspectiva não podem ser separadas.

Foram organizadas, ainda enquanto recurso pedagógico, atendendo a demandas por atividades práticas apresentadas pelos educandos em avaliação, oficinas para apresentar algumas técnicas que, ao mesmo tempo, possibilitassem consolidar a compreensão e apropriação de conteúdos tratados no plano teórico anteriormente.

As oficinas (Figura 5) foram organizadas com foco: nas águas, no lixo e no esgoto, e foram construídas a partir do conceito de Tecnologia Social: que atenda aos quesitos de simplicidade, baixo custo, fácil aplicabilidade e impacto social comprovado. A construção dessas oficinas envolveu a realização de duas reuniões de trabalho teórico-prático preparatórias onde foram testadas a validade das tecnologias que deveriam ser apresentadas aos educandos, além de formulação e organização de material de estudo que foi fornecido para a turma.

A apresentação das políticas públicas de saneamento e moradia popular somada às atividades teórico-práticas trabalhadas nesse eixo teve por objetivo simultâneo qualificar o debate dos educandos juntos às instituições públicas objetivando a construção de políticas públicas que atendam seus objetivos e fortalecer a autonomia dos trabalhadores na construção de estratégias, a partir de seus próprios recursos, que melhorem a qualidade de vida das famílias que vivem em assentamentos e acampamentos rurais. Ambos objetivos tem como pano de fundo a compreensão das relações ecológicas da habitação com a produção e seus impactos na saúde.

Figura 5: Imagens ilustrativas de oficinas* realizadas no eixo de Saneamento Ecológico e Habitação Saudável no curso.



*No total foram realizadas 10 oficinas de Habitação Saudável e Saneamento Ecológico com foco no esgoto, água e lixo.

Eixo transversal: Planejamento Estratégico Situacional⁴²

Esse eixo teve por objetivo formar os educandos no planejamento de ações em saúde ambiental nos territórios da Reforma Agrária, como objetivo de intervirem na realidade. Partiu-se da apresentação de conceitos do planejamento, como: análise de situação, atores, objetivos, ações e estratégias e da realidade das áreas da Reforma Agrária onde os educandos desenvolviam seus trabalhos. Concebido na organização curricular do curso como eixo transversal, “a base do planejamento está na análise do diagnóstico da realidade social do território, que revela contextos vulneráveis para a saúde e contribui para a tomada de decisão, indicando intervenções mais adequadas aos problemas e oportunidades identificadas” (FERREIRA, et al, 2009).

Esse método de planejamento é constituído de quatro momentos: explicativo, normativo, estratégico e tácito-operacional. A partir do diagnóstico realizado pelos educandos nas áreas, no **momento explicativo** foram identificados e selecionados os problemas para

⁴² O PES tem como formulador original o chileno Carlos Matus.

análise de cenário, interno e externo ao assentamento (pontos fortes e fracos), dos eixos *Produção Saudável* e/ou *Saneamento Ecológico e Habitação Saudável*. No momento seguinte, o **normativo**, foram elaborados planos de ação para enfrentar a situação-problema selecionada, contendo ações, definição de prazos para sua realização, pessoas responsáveis e recursos necessários para atingir o objetivo. No **momento estratégico** se avaliava a viabilidade do plano, implementado, (re)avaliado e corrigido no **momento tácito-operacional** (FERREIRA; GAIA, 2009).

O método do PES foi adaptado de forma a compatibilizar sua utilização às necessidades organizativas do MST. As atividades realizadas no Trabalho de Campo, orientadas por esse eixo, tiveram por objetivo desenvolver o protagonismo dos educandos na condução de reuniões com instâncias organizadas em suas áreas. De forma que a análise do diagnóstico apresentada para a comunidade resultasse, de forma participativa, na identificação, seleção, e pactuação de situações-problema que deveriam ser enfrentadas a partir da elaboração de planos de ação.

A construção participativa de plano(s) de ação e sua execução, mesmo que parcial, deveria ser realizada em pelo menos um dos eixos *Produção Saudável* e *Saneamento Ecológico e Habitação Saudável*. O eixo *políticas públicas* ofereceu elementos importantes a serem considerados na avaliação de cenário (dificuldades e oportunidades) externo aos assentamentos para construção do plano de ação. A organização dos trabalhos realizados ao longo do curso desde o diagnóstico, análise da realidade social até o registro da formulação e execução dos planos de ação resultaram no trabalho de conclusão de curso.

Na Figura 6 apresentamos (a título de ilustração) dois quadros elaborados por um educando do curso a partir do diálogo com a comunidade em que foram identificados os pontos fortes e fracos dos eixos produção saudável e saneamento ecológico e habitação saudável. Desse trabalho o educando elaborou os planos de ação para intervir na realidade (Anexo D), realizou algumas ações e (re)avaliou o plano ainda durante o Curso.

Figura 6: Quadros identificando pontos fortes e fracos dos eixos produção saudável e saneamento ecológico e habitação saudável*

Eixo Saneamento Ecológico e Habitação Saudável	
Pontos Fortes	Pontos Fracos
Todas as residências possuem fossas	Falta de tratamento dos esgotos domiciliares
Água em quantidade e qualidade suficiente	Falta de destino adequado para o lixo doméstico
O assentamento possui viveiro de mudas	Falta de tecnologia apropriada ao saneamento ecológico e habitação saudável
As casas do Assentamento são arborizadas	Uso de agrotóxico e adubação química que contaminam a água e o solo
Recurso a ser liberado para recuperação das habitações do Assentamento	Descaso do poder público com o situação de saneamento das comunidades rurais do município.

Eixo Produção Saudável	
Pontos Fortes	Pontos Fracos
Experiência agroecológica em desenvolvimento	Utilização de queimadas no preparo do solo
Rádio comunitária como espaço de divulgação de ações	Solos frágeis e de baixa fertilidade
A inserção da juventude no processo produtivo	Altos custos para recuperar solos degradados
Espaço de comercialização na feira agroecológica de Itapipoca	Falta de incentivo e divulgação de meios alternativos de produção
Possibilidade de comercialização da produção no PAA da CONAB	Falta de financiamento que propicie a produção saudável
Viveiro de mudas	

*Trabalho de Campo de Educando, 19 anos, CE.

No processo de formação em planejamento estratégico situacional, portanto, desenvolvia-se trabalho de integração curricular, pela organização do pensamento reforçando a totalidade da proposta pedagógica do curso. Isso também se expressa na condução das atividades participativas nas áreas de origem dos educandos, como elemento de integração do currículo do curso com a organicidade interna do MST, que reforça e dialoga com o Método Pedagógico em que a Escola se coloca em movimento, fortalecendo o Movimento. Essa experiência pedagógica (trabalho de campo e planejamento participativo das ações) é ressaltada por uma educanda com larga experiência na luta do MST:

O estudo sobre o território entorno/assentamento/situação problema e ação... É muito rico o trabalho quando se envolve as pessoas/sujeitos não só para formular os dados, mais principalmente para alteração da realidade em foco (Educanda, 21 a/m, ES).

Utilizando-se dos argumentos de Gondim e Monken (2003, p. 12-13), a análise da pesquisa demonstra que o Trabalho de Campo desenvolvido no Curso, compreendido nas atividades do Tempo Comunidade, e na relação com o PES, deve ser entendido como princípio educativo, enquanto componente pedagógico central integrador curricular, onde se (re)constrói o conhecimento na articulação *escola-comunidade* e se problematiza o processo de trabalho em saúde, de um agente/militante de saúde, possibilitando que os educandos, pela

compreensão de seus territórios de atuação, constituam-se enquanto sujeitos na articulação da comunidade, com os serviços de saúde e o poder público em geral, e na construção de práticas promotoras da saúde, nas dimensões *técnica, política e sócio-sanitária*.

Eixo teórico de Formação Geral

Consideramos, nesta pesquisa, como eixo de formação geral os conteúdos desenvolvidos ao longo do Curso organizados nos temas: filosofia, economia política, questão agrária no Brasil e a formação e luta do MST. Além desses que foram trabalhados em tempos aula, outras atividades como análises de conjuntura política e estudos de textos e livros nos tempos escola e comunidade também foram considerados desse eixo.

Importante resgatar que a organização curricular do Curso em eixos se consolidou com o desenvolvimento do projeto e que não foi encontrado durante a pesquisa qualquer registro da organização de um eixo de formação geral. Portanto, esse eixo resulta de uma análise da pesquisa desta dissertação, como possibilidade de leitura da organização curricular. No desenvolvimento do projeto – com exceção das oficinas realizadas em 2007 e 2008 antes do início do Curso que contaram com a participação do educador que coordenou o módulo 2 (“questão agrária, filosofia e economia política”) no primeiro Tempo Escola – não houve participação de educadores desses temas nas reuniões de construção curricular, isto é, do que chamamos nesse trabalho de Colegiado de Construção Curricular. Assim, não se trata de um eixo reconhecido formalmente na organização curricular, mas por aproximação dos temas, que foram reconhecidos como prática educativa fundamental na apresentação de bases teóricas e históricas que possibilitem a compreensão (para transformação) da realidade. Essas bases trouxeram contribuições para todos os eixos, em especial de políticas públicas, tendo em vista a importância de fundamentos teórico-históricos para compreensão das relações entre Estado e Sociedade Civil, por exemplo.

Chama atenção, também, a dificuldade encontrada no Curso de manter o mesmo educador para cada tema desse eixo, resultando na prática em rotatividade de educadores para tratarem dos temas, na maioria das vezes por dificuldades de agenda. Queremos com isso chamar a atenção nessa análise, em comparação com os outros eixos, da importância pedagógica de educadores coordenadores de eixo ou temas, pois a participação no Colegiado de Construção Curricular possibilitou a compreensão do projeto como um todo e a articulação dos trabalhos desenvolvidos. Soma-se a isso, que para esse eixo foi destinado 25% do Tempo Aula disponível aos componentes curriculares. Com a participação de educadores permanentes dedicados a esses temas seria possível organizar uma articulação entre Tempo

Escola e Tempo Comunidade também para análises locais de formas de poder expresso nas relações Estado e Sociedade Civil, classes sociais, etc.

A análise da construção curricular do curso identifica que a concomitância do eixo de Formação Geral e do Método Pedagógico do MST representa uma proposta de formação política que supera o antagonismo entre educação conteudista e educação popular.

4.4 O Método Pedagógico do MST no Curso

O MST vem desenvolvendo seu Método Pedagógico desde 1989 e tem no Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC) uma escola de referência de sua produção e sistematização (ITERRA, 2004). Resgatar a sistematização do método realizada nesse Instituto para compreender e descrever elementos centrais da experiência desenvolvida no Curso implica em um desafio principal: ao eleger esses elementos corremos o risco de apresentar o método de forma fragmentada, indo de encontro à proposta curricular integrada expressa no método. Este tópico não tem por objetivo apresentar estudo detalhado do método⁴³, mas recuperar aqueles que consideramos ser elementos centrais da proposta desenvolvida: a articulação de várias matrizes pedagógicas que se expressam no dia-a-dia da Escola na organização dos Tempos Educativos e no seu funcionamento enquanto coletividade, isto é, organicidade necessária para o desenvolvimento do processo pedagógico.

Os Tempos Educativos foram formulados para reforçar dois princípios desse projeto pedagógico (ITERRA, 2004, p. 22-23): 1º - o dia é dividido em vários tempos controlados cronologicamente pela interação social (o atraso de um atrapalha a vida dos outros): essa organização do tempo gera um impacto cultural proposital que visa a mudança da existência dos educandos (o jeito de viver e perceber o mundo), contribuindo no processo de organização dos educandos (do tempo pessoal e do tempo coletivo) em relação às tarefas necessárias. 2º - as várias dimensões da vida devem ter lugar na Escola de formação humana, onde o estudo é uma dessas dimensões.

As dimensões da formação humana consideradas especialmente importantes no projeto pedagógico, que no momento de sua formulação levaram em consideração o momento histórico, trabalhadas nos diferentes tempos educativos e no processo de funcionamento e gestão do IEJC eram: Formação política e ideológica; formação de valores e educação da sensibilidade; cultivo da identidade Sem Terra; cultivo da memória e aprendizado da história;

⁴³ Para compreender a concepção de escola do IEJC sugerimos a leitura dos Cadernos do ITERRA, em especial os números 2 e 9 intitulados, respectivamente, “Instituto de Educação Josué de Castro: Projeto Pedagógico” e “Instituto de Educação Josué de Castro: Método Pedagógico”.

capacidade de estudo e pesquisa; formação técnica e profissional; formação organizativa; formação econômica e administrativa; formação pedagógica; e, formação para o lúdico (ITERRA, 2001).

Para trabalhar as diversas dimensões da formação humana é preciso trabalhar outros tempos além das aulas; é preciso ter uma intencionalidade pedagógica em relação a outras práticas educativas ou situações de aprendizado. Mas daí é preciso planejar coletivamente tempos para que elas aconteçam, e proporcionar aos educandos condições de gerir o tempo do processo educativo, estabelecendo prioridades e assumindo tarefas, metas e responsabilidades diante disso (ITERRA, 2001, p. 22).

A partir dos princípios organizativos e da estratégia política do MST a inserção, organização e funcionamento da Escola é considerada a “arquitetura social” do projeto pedagógico, que incorpora a “gestão democrática” como princípio pedagógico do MST (ITERRA, 2004). Ela exige o envolvimento de todos, educadores e educandos, devidamente organizados, como protagonistas da gestão do processo educativo, “inclusive da convivência cotidiana (...) é necessário vivenciar espaços de participação democrática, educando-se para a democracia social” (p. 30). A forma de organização que garante o funcionamento da Escola inclui as diversas instâncias, com suas funções estabelecidas, assim como as atribuições das pessoas e os fluxos de informação e decisão, execução e controle, e deve atuar como “estrutura orgânica”.

Essa forma de organização considera a coletividade (ou organização) como educadora da personalidade coletiva e deve garantir: *unidade* – promover a coesão em torno dos princípios e estratégias, o que exige leitura do processo de formação e gestão, e decisão coletiva; *disciplina consciente* – que passa pela compreensão, respeito e subordinação pessoal aos princípios, à organicidade e aos objetivos da organização, implementando as decisões coletivas; *participação* – todos devem se envolver em todas as fases do gestão da Escola de forma organizada (nas instâncias) (ITERRA, 2004). Pôr em movimento a Pedagogia do Movimento implica assumir o Movimento como princípio educativo e trazer para a escola o desafio pedagógico de “ajudar as pessoas a fazer parte de uma organização que já tem objetivos e princípios definidos, que já tem uma história e um acúmulo de experiências que as pessoas que entram precisam assumir, e logo passar a construir como sujeitos” (ITERRA, 2001, p. 27).

O Coletivo Político Pedagógico do IEJC considera que o método não pode ser considerado fechado ou pronto e nem ser entendido como “receita”. Pelo contrário, deve estar em permanente construção por meio das contribuições dos educadores e educandos que dele participam, apresentando-se como “caminho” percorrido e sistematizado a partir de várias experiências. O método deve se realizar na prática, ao colocar em movimento a formação

humana. Considera, também, que, para compreender o método, se faz necessário conhecer a historicidade desse processo educativo que em 2001 completava 12 anos. Ainda, que a organização do método pedagógico, como dos tempos educativos e a duração de cada um deles, deve levar em consideração o processo educativo que se está desenvolvendo: a caminhada de cada turma, a organização da escola, etc. (ITERRA, 2004) e, portanto deve ser adaptado de acordo com a realidade.

Como registrado mais acima, o Curso de Especialização Técnica em Saúde Ambiental para a População do Campo foi realizado durante os três primeiros Tempos Escola no CEFORMA. Esse Centro de Formação resulta de uma conquista do MST, foi construído com as mãos dos trabalhadores e trabalhadoras rurais, carregando os símbolos da luta. Esse “ambiente educativo” contribui na formação de quadros desse Movimento. O CEFORMA guarda algumas especificidades em relação ao IEJC, dentre elas destacamos o fato de não oferecer cursos formais regularmente e de sua estrutura acolher apenas um curso de cada vez, características que precisaram ser levadas em consideração na formulação do Método Pedagógico do curso.

Dentro do Método Pedagógico que o Coletivo Nacional de Saúde formulou para o Curso os conteúdos previstos na grade curricular foram abordados no Tempo Aula, no Tempo Estudo (leitura e discussão em NB de textos indicados por educadores ou pela CPP) e, por vezes, Tempo Seminário (ou oficina). Além desses, havia os Tempo de Reflexão Escrita, Tempo Formatura, Tempo Leitura, Tempo Educação Física, Tempo Núcleo de Base, Tempo Cultura e o Tempo Trabalho, cada um desses com determinada periodicidade, duração e intencionalidade pedagógica específicas, apresentados no Quadro 2.

Alguns desses tempos educativos se repetiam diariamente e outros foram organizados semanalmente, sempre de forma a não ultrapassar 12 horas de atividade por dia; destas 6 horas eram destinadas ao Tempo Aula. Nesse total de atividade/dia não se contabilizava o tempo de reuniões de gestão do Curso pelas diversas instâncias e equipes, o tempo de preparação da mística (que faz parte do Tempo Formatura) e o tempo de manutenção do CEFORMA, como lavar a louça e limpar as instalações do Centro de Formação. Essas atividades, com exceção das reuniões de gestão, eram desenvolvidas pelos NB em rodízio, de forma que a cada NB fosse responsável por apenas uma dessas tarefas por dia.

A estrutura organizativa do Curso durante o Tempo Escola era composta pelas instâncias: Coordenação Político Pedagógica (CPP), Núcleos de Base (NB) e Coordenação dos Núcleos de Base da Turma (CNBT). A inserção no Curso, que acontecia a cada início de Tempo Escola, era coordenada pela CPP ou pela coordenação do Coletivo Nacional de Saúde

que resgatava os objetivos e organização do Curso, apresentava os objetivos da etapa e organizava os NB. Nesse momento o Método Pedagógico ganhava vida. Nos debates em plenária para a escolha dos educandos que coordenariam a turma durante a etapa (um homem e uma mulher) e para a constituição das equipes eram resgatados os valores e princípios do MST, incluindo o respeito às instâncias de gestão do Curso.

Quadro 2: Apresentação de Tempos Educativos desenvolvidos no Curso

Tempo Educativo	Intencionalidade Pedagógica	Periodicidade (Duração)
Reflexão escrita	destinado ao registro, em caderno pessoal e específico, das vivências e reflexões sobre o dia a dia e o processo pedagógico do curso.	Diário (30 min.)
Formatura	destinado à conferência das presenças por Núcleo de Base, informes gerais, apresentação do registro (memória) do dia anterior, e cultivo da mística da coletividade, do MST, Via Campesina e classe trabalhadora.	Diário (20 min.)
Leitura	destinado à leitura dirigida, individual, para aprofundar e despertar o gosto e a fluidez da leitura, conforme orientação da CPP.	Diário (1 hora)
Educação Física	destinado ao trabalho corporal através de exercícios físicos diversificados realizados coletivamente.	3 x na semana (1 hora e 45 min.)
Núcleo de Base	destinado ao processo organizativo da coletividade, envolvendo tarefas de gestão do Centro e estudos.	2 x na semana (1 hora e 30 min.)
Cultura	destinado ao cultivo e à reflexão sobre expressões culturais diversas e à complementação da formação política e ideológica do conjunto da coletividade do Centro	1 x na semana (2 horas)
Seminário ou Oficina	destinado ao aprofundamento de determinado conteúdo e às avaliações do Curso	3 x na semana (1 hora e 30 min.)
Trabalho	definido em vista da execução do Plano de Atividades do CEFORMA, garantindo a produção e os serviços necessários ao bem-estar da coletividade do Centro.	1 x na semana (4 horas)

Fonte: Programação Metodológica do Tempo Escola II, arquivo do Curso (MST, 2008).

Os educandos foram organizados em Núcleos de Base (NB), instância de base do processo de gestão (da escola do MST e do MST) e espaço de convivência e organização do cotidiano. Seus membros devem assumir a educação do coletivo através do companheirismo (ajuda solidária) e da crítica cotidiana, como espaço que também deve se responsabilizar pela formação político-ideológica (ITERRA, 2004). A organização dos NB incorporava a diversidade da turma (diversidade de gênero, de idade, de pertença ao MST, de região de origem do país, etc.). Cada NB escolhia, com base em valores e princípios, um coordenador e

uma coordenadora para representá-lo na CNBT e uma pessoa para ser secretário (a) do NB, com a tarefa de sistematizar as discussões.

A tarefa principal da CPP é acompanhar a formação da turma enquanto indivíduos e coletividade durante toda a duração dos Tempos Escola. Deve orientar e participar permanentemente com os educandos do seu processo de formação, formando-se ela também nesse processo. O acompanhamento é considerado fundamental para o processo pedagógico. Os educadores da CPP responsáveis por essa tarefa devem assumir o desafio de

fazer a leitura permanente do movimento pedagógico e político do processo educativo da coletividade e de cada pessoa (...), identificando e analisando as contradições, as fases do processo, os momentos de estagnação e as transformações da realidade, de cada momento, de cada situação, da coletividade, das pessoas e de seu contexto, e a partir daí orientar o movimento pedagógico (...) criar e recriar situações que impulsionem os aprendizados nas diversas dimensões da formação pretendida, para com e pelos educandos. (ITERRA, 2004, p. 104-105)

Além dessa atribuição principal, a CPP também deveria contribuir na execução do curso, conforme deliberado pela Coordenação do Curso e nas reuniões do Colegiado de Construção Curricular. Essas tarefas envolviam, objetivamente, reuniões de avaliação do andamento do curso, reuniões com educadores, acompanhamento da organicidade da turma (NB, CNBT e equipes), correção de trabalhos, participar da sistematização dos Trabalhos de Campo e orientação dos Trabalhos de Conclusão de Curso, preparar e coordenar os momentos de avaliação, entre outras. Nessa experiência a CPP acumulava, ainda, os trabalhos de secretaria e organização estrutural do Curso⁴⁴. Formavam a CPP: dois representantes do Coletivo Nacional de Saúde que também eram educandos do Curso; outras duas militantes do Setor Saúde, uma delas representando o CEFORMA (garantindo a organização estrutural do Curso), os dois coordenadores da turma e um representante do LAVSA⁴⁵. A diversidade de inserção na CPP fez com que seus membros tivessem tarefas diferenciadas. Os coordenadores da turma tinham como desafio pedagógico participar das reuniões da CPP e coordenar as reuniões da CNBT, contribuindo também na formação da coletividade em outros momentos, conduzindo debates e reflexões.

O acompanhamento exige conhecimento e estudo do Método Pedagógico, do Movimento e uma visão histórica do processo formativo. A participação na CPP de

⁴⁴ As tarefas de organização estrutural do Curso se tornaram mais intensas para a CPP durante a realização do Tempo Escola IV, realizado na cidade do Rio de Janeiro por representar uma experiência nova para o LAVSA organizar um Curso com essa dinâmica escolar em uma região da cidade do Rio de Janeiro que seus trabalhadores não conheciam. Então, além dos membros da CPP outros trabalhadores do LAVSA contribuíram com a organização estrutural dessa etapa.

⁴⁵ O autor desta dissertação se inseriu em agosto de 2008 no projeto deste curso representando o LAVSA na CPP (naquele período estava em desenvolvimento o Tempo Comunidade I). Durante o Tempo Escola I o LAVSA não tinha representante na CPP, que era formada por dois educandos do Curso que atuavam no Coletivo Nacional de Saúde, outra militante do Coletivo Nacional de Saúde que representava o Centro de Formação Maria Olinda (CEFORMA) e dois educandos que, naquele Tempo Escola, eram os coordenadores da turma.

educadores com larga experiência em acompanhamento de cursos e na construção da proposta de escola do MST foi fundamental para a formação da própria CPP. Destaca-se aqui o acolhimento do MST de representante do LAVSA na CPP possibilitando a vivência (e sua formação) nesse processo educativo.

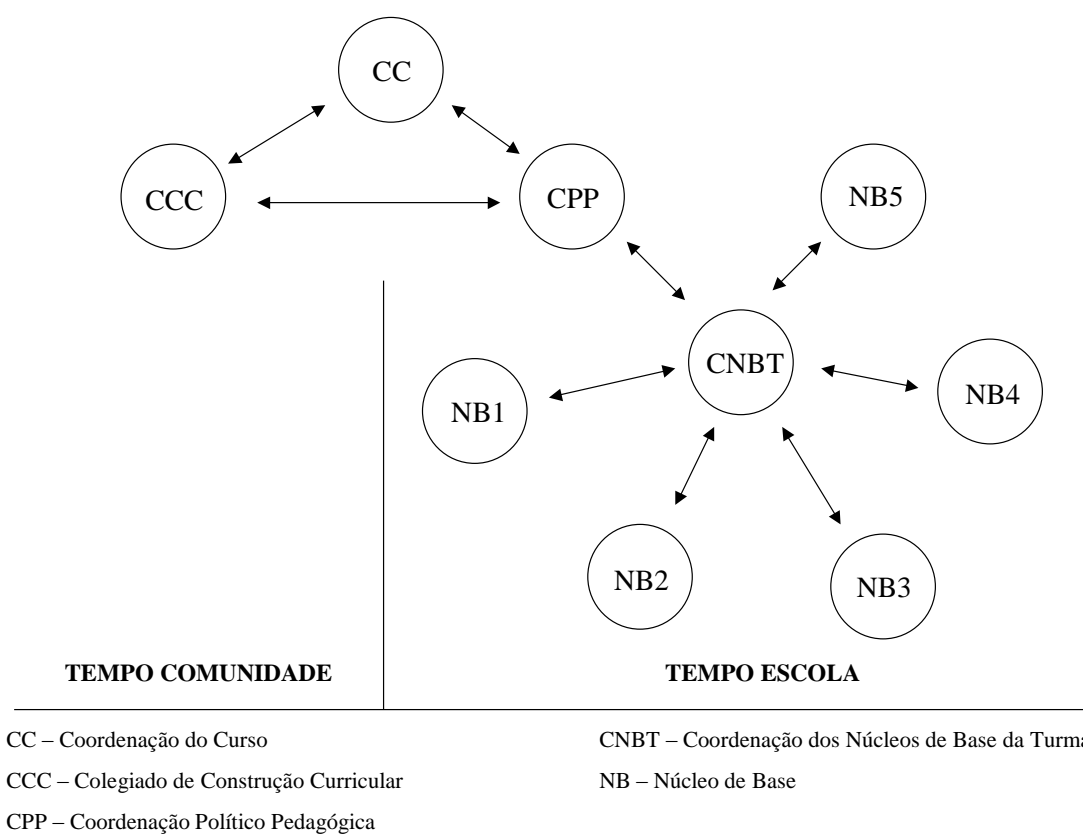
Adaptado para uma escola esse processo de gestão toma como base a estrutura orgânica do MST no movimento de uma “democracia ascendente” – que vai do NB à CNBT, onde acontecem os debates e a tomada de decisão da coletividade da turma. O processo completa com uma “democracia descendente” – que vai do encontro dos coordenadores de NB às cotidianas reuniões dos educandos organizados em determinado NB, que tem a atribuição de executar a decisão tomada na coletividade. Apresentamos no Organograma 2 um esquema representativo do processo de gestão do curso.

A formação de equipes para organizar algumas atividades específicas completava a organicidade da turma. O número de equipes variou de acordo com as demandas do curso e, por inserir os educandos, em mais uma instância, os convoca a agir como sujeitos da construção do curso. No último Tempo Escola a turma indicou dois educandos (as) para comporem as equipes de disciplina, de saúde, de registro e memória do curso e, pelas especificidades do local e conclusão do Curso, de lavanderia e formatura.

A formação de equipes para organizar algumas atividades específicas completava a organicidade da turma. O número de equipes variou de acordo com as demandas do curso e, por inserir os educandos, em mais uma instância, os convoca a agir como sujeitos da construção do curso. No último Tempo Escola a turma indicou dois educandos (as) para comporem as equipes de disciplina, de saúde, de registro e memória do curso e, pelas especificidades do local e conclusão do Curso, de lavanderia e formatura.

Os educandos que já haviam realizado outros cursos de saúde e/ou com experiência no cuidado em saúde realizaram, seja de maneira espontânea, seja como socialização de conhecimentos prévios ou, ainda, como atividade proposta pelo curso, diversas iniciativas na atenção à saúde e na prevenção de doenças. Durante o Tempo Educação Física desenvolveram atividades como shiatsu, relaxamento e alongamento. Em situações de manifestações de adoecimento as respostas às demandas eram avaliadas pela Equipe de Saúde (a organização de equipes no Curso serão tratadas mais à frente) que por vezes eram atendidas por esses educandos com os saberes da escuta, ervas, tinturas, acupuntura, entre outras abordagens terapêuticas e em outras situações se procurava atendimentos em serviços de saúde.

Organograma 2: Processo de gestão do Curso de Especialização Técnica em Saúde Ambiental para a População do Campo.



Com o desenvolvimento do Curso, a cada Tempo Escola, todos os educandos enfrentaram o desafio de assumir a tarefa de coordenação (da turma ou do NB) ou compor uma equipe, uma vez que as tarefas não deveriam ser assumidas pelos mesmos educandos nas diferentes etapas do Curso. Essa experiência não representava um desafio menor, principalmente para aqueles que o próprio Curso representava a inserção mais aprofundada no Movimento, mas a tarefa era assumida de forma solidária pelos educandos e todos eram responsáveis pelo crescimento coletivo.

Essa forma de gestão da escola é considerada uma das dimensões fundamentais do método pedagógico do MST através do exercício da participação democrática e da construção cotidiana de novas relações sociais. Esse processo de construção do conhecimento, na vivência em coletivo, foi avaliado pelos educandos em quatro dimensões: estudo, organicidade/gestão, vivência e trabalho. Ao longo de cada Tempo Escola foram realizadas avaliações semanais com os educandos levando em consideração essas dimensões da formação, trazendo informações para a CPP refletir sobre a formação em curso e contribuições importantes para as reuniões do Colegiado de Coordenação Curricular.

Destacamos, também no Método Pedagógico, a importância da cultura como importante elemento da formação da coletividade (da identidade da turma, de sujeito coletivo Sem Terra e da classe trabalhadora) e integração curricular. O cultivo da cultura tem em alguns tempos educativos momentos privilegiados para seu fortalecimento, como o Tempo Formatura, onde acontece a mística diária, o Tempo Cultura (noites culturais), destinado a manifestação e reflexão sobre expressões culturais diversas (músicas, poesias, teatro, dança, piadas, brincadeiras de roda, dinâmicas, jornadas socialistas, cantorias) e em alguns Tempos Seminário e Oficina, como a construção da identidade da turma. Mais que uma forma de expressão em momentos pontuais, o cultivo da cultura esteve presente no cotidiano da escola, na organicidade da turma (na escolha dos nomes dos NB – homenageando e resgatando nomes de lutadores do povo ou que representem as bandeiras de luta do MST), no jeito de conduzir o processo educativo com presença marcante de músicas e poesias e na ornamentação dos espaços educativos, através dos símbolos da luta e cultura camponesa.

Através das místicas, criadas pelos próprios educandos, se fortalecia de forma lúdica símbolos, valores e princípios do projeto de sociedade defendido pelo MST, resgatava-se momentos do curso, datas marcantes de luta, cultivava-se o espírito militante. Como exemplo de atividades culturais que contribuíam para integração curricular (para tomada de consciência pretendida pelo Curso), assim como as místicas, citamos o Seminário, também organizado pelos próprios educandos, em homenagem ao centenário de nascimento de Josué de Castro onde se resgatou sua vida e obra, além do tema da fome no Brasil e no mundo como resultado da injustiça social e da necessidade da luta dos trabalhadores para sua superação.

As oficinas de construção de identidade da turma, importante estratégia pedagógica da formação da coletividade, também podem ser tomadas como exemplos da importância da cultura nesse projeto educativo. Tais oficinas foram desenvolvidas ao longo de três Tempos Escola, envolvendo a escolha do nome da turma e a construção da arte (expressa em figura e poesia, que foi musicalizada por um educando) que representasse a turma. Em cada momento os NB discutiram, apresentaram e defenderam suas propostas chegando ao consenso do nome Flor de Mandacaru, por ser uma planta presente em várias regiões do Brasil (representando as diferentes regiões onde viviam os educandos). A Flor de Mandacaru expressa ainda a resistência pois, mesmo na adversidade, gera a flor (que simbolizava a luta dos Movimentos Sociais em defesa da vida). A arte da turma (que carrega os valores e símbolos) apresentada na Figura 7 expressa o resultado final desse processo.

O desenvolvimento do Método Pedagógico gerou um choque cultural com os educadores da Fiocruz. Destaca-se que houve estranhamento em ambos formuladores do

projeto, o que é de se esperar do encontro entre uma instituição pública urbana e um movimento social do campo, que guarda relação com a forma de agir, trabalhar, encarar a realidade. A intensidade e diversidade dos tempos educativos, a disciplina cronológica no seu desenvolvimento, a organização e a forma de conduzir a avaliação do processo educativo e o cultivo da cultura representam a estranheza desse encontro. Se a pesquisa realizada pelo LAVSA junto ao IEJC e o acesso às publicações que sistematizam o método como fase de conhecimento do projeto de educação do MST, bem como a apresentação pelo Coletivo Nacional de Saúde, nas oficinas de construção curricular do Curso, como o método seria organizado adiantavam como seria a experiência, somente na prática, em sua materialização, foi possível compreender como essa proposta de educação se apresenta e o que representa.

No primeiro Tempo Escola os educadores do LAVSA ficavam hospedados em hotéis no município de Nova Venécia (à aproximadamente 15 km de distância do CEFORMA), o que resultou em certo distanciamento e conhecimento parcial da proposta de formação do MST. Com o desenvolvimento das etapas seguintes esses educadores passaram a ficar hospedados no CEFORMA o que possibilitou vivenciar diferentes tempos educativos e uma melhor compreensão do método.

Nos momentos de avaliação do Curso, no último Tempo Escola, uma educanda (21 a/m, ES) que já havia realizado e acompanhado outros cursos frutos de parcerias do MST com instituições de ensino registrou que essa aproximação intensa da instituição parceira acompanhando o cotidiano da escola representava uma experiência nova, pois de forma geral a instituição parceira participa dos tempos aula e não participa da vida escolar em sua totalidade que é construída internamente pelo MST.

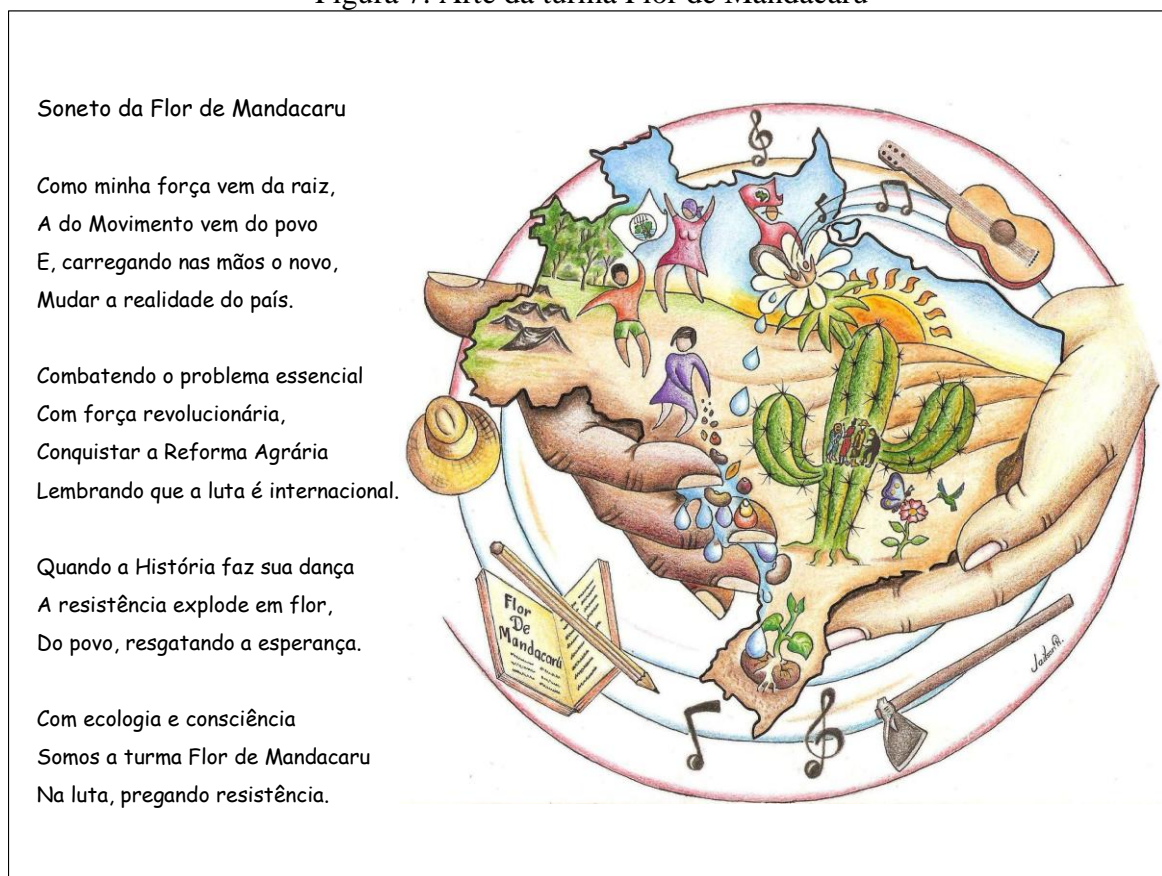
A último Tempo Escola do Curso foi realizado na cidade do Rio de Janeiro, no Centro de Referência Professor Helio Fraga (CRPHF), vinculado recentemente à Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca – Fiocruz. Frente as condições que o novo local de realização do Curso oferecia o método pedagógico sofreu adaptações, como a retirada de sua programação do Tempo Trabalho e de algumas atividades de manutenção da escola. A importância do método pedagógico é ressaltada por todos os educandos, conforme algumas reflexões:

Para todo(a) militante é fundamental o método da pedagogia da alternância, pois é no tempo comunidade que se desenvolve o compromisso com a organização e o crescimento humano se dá na relação com o trabalho e a comunidade. (...) me sinto um sujeito coletivo. (Educando, 3 a/m, PA)

É o caminho, e realmente a essência dos princípios organizativos do nosso movimento, compreendo, respeito e busco acompanhar. No entanto cada indivíduo tem seus limites e também eu tenho. Tenho dificuldade em retroceder, dificuldade

de esperar o tempo de cada um. Aprendo muito com esse método que fortalece ainda mais minha admiração e cuidado com este Movimento. (Educanda, 21 a/m, ES)

Figura 7: Arte da turma Flor de Mandacaru



* * *

Diante da mudança do local de realização do Curso, outras atividades foram acrescentadas nesse Tempo Escola, também, como reflexões sobre a realidade urbana. Essas atividades não dizem respeito especificamente ao método pedagógico do MST. Aulas sobre habitação popular com a presença de liderança do Movimento Nacional de Luta por Moradia, participação em atividade do projeto “Domingo é dia de Cinema”⁴⁶, visitas ao centro histórico do Rio de Janeiro e ao campus Fiocruz estavam entre as atividades realizadas.

Após a exibição do filme nesta edição do “Domingo é dia de Cinema” o debate contou com a presença de João Pedro Stédile, da direção nacional do MST, e Marcelo Freixo, deputado estadual do Rio de Janeiro que coordenou a CPI das milícias na Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. Resgatamos essa experiência do Curso para ressaltar

⁴⁶ Em atividade desde 2000, o projeto “Domingo é dia de cinema” é organizado em parceria entre as coordenações dos cursos Pré-vestibulares Comunitários da cidade do Rio de Janeiro com o Núcleo Piratininga de Comunicação e o cinema Odeon Petrobrás. Trata-se de uma atividade cultural de complementação curricular que exhibe filmes um domingo por mês, seguidos de debates, comprometida com a luta popular.

que vários educandos nunca tinham entrado em um cinema, outros nunca tinham visto e ouvido Stédile, um dos principais dirigentes do Movimento Social do qual fazem parte, e o debate sobre segurança pública, em especial sobre a milícia na cidade, trouxe contribuições para entender a região onde o curso era realizado: o CRPFH está localizado no bairro Curicica, em Jacarepaguá, território de concentração de migrantes nordestinos e dominado por milícias.

Assim como alguns conheceram o cinema, outros conheceram o mar, uma grande cidade, viajaram pela primeira vez para fora do seu Estado de origem, entraram em contato com diferentes realidades a partir do Curso. É difícil avaliar o que estas experiências, que escapam à formulação curricular, representam para a tomada de consciência do país, do mundo, e, por isso, não poderiam deixar de ser, mesmo que rapidamente, apresentadas enquanto elemento importante da formação da turma Flor de Mandacaru.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente, o conhecimento sempre foi utilizado para manter as elites no poder. Mesmo na sociedade moderna, com a generalização do ensino escolar, tem-se mantido uma oferta diferenciada de ensino para a classe dominante se perpetuar no poder. Mudanças ao longo da história da escola ocorreram, porém dentro de uma certa continuidade, qual seja: a formação do trabalhador não deve permitir que este compreenda o processo de trabalho como um todo, esta é uma tarefa para os homens da classe dominante. No caso brasileiro, para as populações do campo, não podemos sequer afirmar que houve generalização do ensino escolar e, onde o acesso foi garantido (ou conquistado), esse ocorre, predominantemente, em precárias condições.

A expansão do modelo de desenvolvimento do agronegócio nas últimas décadas – caracterizado pela concentração de terras, exploração do trabalho, monocultivo e utilização intensiva de agrotóxicos e, mais recentemente, utilização emergente de transgênicos – resulta na ampliação da falha metabólica da relação homem-natureza e no agravamento das condições de vida das populações do campo, colocando em risco a vida de ecossistemas e a saúde de toda a população brasileira, em especial dos trabalhadores e trabalhadoras rurais.

A baixa cobertura de saneamento básico, exposição crescente aos agrotóxicos e as dificuldades de acesso a serviços assistenciais de saúde, associados a insegurança alimentar, acesso precário a assistência técnica de qualidade e outras políticas públicas, caracterizam o quadro de grande vulnerabilidade sócio-ambiental em que vivem os agricultores das pequenas propriedades de terra no Brasil.

A luta pela Reforma Agrária representa o caminho para a superação de uma das causas estruturais da desigualdade social no Brasil e a possibilidade da reorganização da produção agrícola em bases sociais solidárias e ecológicas. A história recente da questão agrária no Brasil demonstra que a desconcentração de terras e o acesso a políticas públicas somente ocorrem quando há luta, apesar de estarem previstas na constituição federal de 1988.

O MST é o maior movimento social do campo brasileiro e desde os primeiros anos de sua história percebeu a importância da educação para avançar na construção de seu projeto de sociedade. Nesse sentido, desde meados da década de 1990 vem fazendo parcerias com instituições públicas em diversas frentes de educação.

As experiências educacionais desenvolvidas pelo MST vêm possibilitando importantes espaços de formação dos trabalhadores e trabalhadoras e de seus filhos e filhas, levantando reflexões valiosas para os limites e potencialidades da formação para a emancipação humana. Para o MST, os processos educativos se produzem nas múltiplas

práticas e relações sociais e a escola que lhes interessa é a que organiza e socializa valores, atitudes, conhecimentos e ações e faz avançar na luta pela superação do capitalismo (FRIGOTTO, 2009a).

O Coletivo Nacional de Saúde do MST tem como uma de suas prioridades a formação de militantes para atuar nessa área. Seja fortalecendo os conhecimentos tradicionais de cuidado, no desenvolvimento de ações de saúde nos assentamentos e acampamentos rurais, seja junto ao Estado por conquistas de políticas públicas que atendam as necessidades dessas populações.

A constituição do Grupo da Terra e a aprovação da Política Nacional de Saúde Integral para a População do Campo e da Floresta, se por um lado possibilita avanços na conquista do acesso aos serviços de saúde, por outro trás o desafio da formação dos trabalhadores rurais na área da saúde. Assim, estão colocadas as seguintes questões: quais as exigências que a realidade agrária no Brasil e seus impactos na saúde das populações rurais colocam aos projetos formativos? Que formação os trabalhadores rurais devem ter que possibilite ao mesmo tempo a compreensão da produção social da saúde, as políticas públicas de saúde e faça avançar no projeto de reforma agrária com relações sociais solidárias e ecológicas?

Esta dissertação analisou a experiência curricular do Curso de Especialização Técnica em Saúde Ambiental para a População do Campo. Trata-se exatamente de uma parceria entre a EPSJV e o MST que se reuniram para formular um processo de educação profissional e de formação em saúde ambiental.

Na análise da pesquisa identificamos os seguintes componentes estruturais do currículo do curso: trabalho de campo, três eixos teórico-práticos (*Saneamento Ecológico e Habitação Saudável; Produção Saudável; e, Políticas Públicas de Saúde e Saudáveis*), Planejamento Estratégico Situacional como eixo transversal e um eixo teórico de Formação Geral. O que sustenta que a formulação teórica e prática do currículo do curso, que envolveu uma gama extensa de conhecimento e de experiências pedagógicas, resultou em uma organização curricular original e complexa. Esta organização curricular resultante do curso foi construída em um processo permanente e coletivo e, justamente por essa característica se tornou possível, no encontro de diferentes saberes e experiências.

Destacamos que essa experiência teve como ponto de partida do processo pedagógico a investigação do território considerado contexto social a ser explicado e compreendido na relação entre teoria e prática (conteúdos trabalhados em sala de aula e pesquisa de campo), através das atividades desenvolvidas no Trabalho de Campo e do encadeamento das idéias formuladas pelos estudantes no processo pedagógico.

O desenvolvimento dos eixos teórico-práticos enriqueceu essa proposta no diagnóstico e análise da realidade trazendo a compreensão das políticas públicas e as relações de produção e saneamento com matrizes ecológicas do pensamento e sua aplicação prática, que se colocam como necessidade nas abordagens que visem a constituição de territórios sustentáveis e a promoção da saúde das populações do campo.

O método do PES foi adaptado de forma a compatibilizar sua utilização às necessidades organizativas do MST desenvolvendo o protagonismo dos educandos na condução de reuniões com instâncias organizadas em suas áreas. De forma que a análise do diagnóstico apresentada para a comunidade resultasse na identificação e seleção de situações-problema que deveriam ser enfrentadas a partir da elaboração de planos de ação.

A análise dos conteúdos trabalhados no curso identifica a constituição informal de um eixo de Formação Geral que apresentou conceitos e categorias fundamentais para a compreensão da realidade. A associação deste eixo ao Método Pedagógico do MST representa uma proposta de formação política que supera o antagonismo entre educação conteudista e educação popular.

Na análise sobre o Método Pedagógico do MST foi apresentada a articulação das várias matrizes pedagógicas que compõem o método, que se expressam no dia-a-dia da Escola, através da organização dos Tempos Educativos. Também, o funcionamento da organização escolar enquanto coletividade e destacamos a importância da cultura como importante elemento para sua formação.

Descrever o método pedagógico é um desafio que envolve muita responsabilidade, foge da minha capacidade de compreensão e síntese. Ressaltamos que esta dissertação não teve por objetivo sistematizar o método pedagógico do MST, mas apresentar àqueles elementos que em nossa avaliação foram centrais nessa experiência.

O método pedagógico do MST, associado a toda experiência curricular do Curso, analisado a partir da proposta de Escola Unitária de Gramsci, visa a formação de pessoas capazes de “pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige” (2006, p. 49), de um novo intelectual, a superação do “especialista” para “dirigente” (p. 53).

O curso mostrou, por fim, que a Saúde Ambiental pode contribuir para o estreitamento de vínculos teóricos e práticos entre as instituições públicas de saúde com os movimentos sociais, enquanto educação como estratégia política, a fim de lograr contribuir com a transformação das relações homem-natureza.

Essa dissertação representa uma análise singular de uma experiência coletiva, que sistematiza preliminarmente o curso de Especialização Técnica em Saúde Ambiental para a

População do Campo, possibilitando a difusão dessa experiência, que trás em nossa avaliação contribuições tanto para os debates do campo Trabalho e Educação, como da formação em saúde.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, H.; MELLO, C.C.A.; BEZERRA, G.N. Movimentos por justiça versus senso comum ambiental: a degradação ambiental não é democrática. In: **O que é injustiça ambiental**. Rio de Janeiro: Gramond, 2009. p. 11-45.

ALMEIDA, V. E. S.; CARNEIRO, F. F.; VILELA, N. J. Agrotóxicos em hortaliças - segurança alimentar, riscos socioambientais e políticas públicas para promoção da saúde. **Revista Tempus Actas de Saúde Coletiva**, Brasília, v. 4, n. 4, p. 84-99, 2009.

ALVES, F. Porque morrem os cortadores de cana?. **Revista Saúde e Sociedade, São Paulo**, v.15, n.3, p. 90-98, set./dez. 2006.

ARROYO, M. G. A Educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 65-86.

AUGUSTO, L.G.S. et al. Exposição ocupacional aos agrotóxicos e riscos sócio-ambientais: subsídios para ações integradas no estado de Pernambuco. In: AUGUSTO, L.G.S.; FLORENCIO, L.; CARNEIRO, R.M. (org). **Pesquisa(ação) em saúde ambiental**. 2 ed. Recife: editora universitária da UFPE, 2005. p.57-69.

BRASIL. MINISTÉRIO DA AGRICULTURA, PECUÁRIA E ABASTECIMENTO. **Plano Agrícola e Pecuário 2009-2010**. Brasília: MAPA, 2009. Disponível em: <http://www.ibraf.org.br/x_files/Documentos/PAP2009_WEB.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2010.

BRASIL. Ministério da agricultura, pecuária e abastecimento. Balança comercial brasileira e balança comercial do agronegócio: 1989 a 2009 (US\$ Bilhões). Disponível em: <http://www.agricultura.gov.br/portal/page?_pageid=33,5020270&_dad=portal&_schema=PORTAL>. Acesso em 15 ago 2010a.

BRASIL. Ministério da ciência, tecnologia e inovação. comissão técnica nacional de biossegurança (CTNBio). **Aprovações Comerciais**. Disponível em: <<http://www.ctnbio.gov.br/index.php/content/view/12786.html>>. Acesso em: 15 jul 2010b.

BRASIL. Ministério da saúde. **Conferência Nacional de Saúde 8.** , mar. 1986. Relatório Final. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/biblioteca/Relatorios/relatorio_8.pdf>. Acesso em: 7 dez. 2008.

BRASIL. Ministério da saúde. **Conferência Nacional de Saúde Ambiental. 1.** Relatório Final. Brasília, 2010. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/biblioteca/Relatorios/CNSA_Relatorio_Final.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2010c.

BRASIL. Ministério do desenvolvimento agrário. **Agricultura familiar no Brasil e o censo agropecuário 2006**. Brasília: MDA, 2009. Disponível em: <<http://sistemas.mda.gov.br/portal/index/show/index/cod/1816/codInterno/22598#>>. Acesso: 20 jun. 2010.

BRASIL. Ministério do desenvolvimento agrário. **II Plano Nacional de Reforma Agrária: Paz, Produção e Qualidade de Vida no Meio Rural**. 2004. Disponível em: <http://sistemas.mda.gov.br/arquivos/PNRA_2004.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2010.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 05 dez. 2010.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil . Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990a**. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8080.htm>. Acesso em: 20 abr. 2010.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil . Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 8.142, de 28 de dezembro de 1990b**. Dispõe sobre a participação da comunidade na gestão do Sistema Único de Saúde (SUS) e sobre as transferências intergovernamentais de recursos financeiros na área da saúde e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8142.htm>. Acesso em: 20 abr. 2010.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil . Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 8629, de 25 de fevereiro de 1993**. Dispõe sobre a regulamentação dos dispositivos constitucionais relativos à reforma agrária, previstos no Capítulo III, Título VII, da Constituição Federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8629.htm>. Acesso em: 5 dez 2010.

BONELLI, M.G. Rumo ao interior: médicos, saúde da família e mercado de trabalho. **Cadernos de saúde pública**, Rio de Janeiro, v.25, n.11, p. 2531-2532, nov. 2009.

BURIGO, A.C. et al. Relato da experiência do mapeamento de riscos sócioambientais e de promoção da saúde ambiental com estudantes do MST. **Revista tempus actas de saúde coletiva**, Brasília, v. 4, n. 4, p. 144-148, 2009.

CALDART, R. S. A Escola do campo em movimento. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 87-131.

CALDART, R. S. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Revista trabalho, educação e saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar. 2009.

CALDART, R. S. O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo. **Estudos avançados**. 2001, v. 15, n. 43, p. 207-224, set./dez. 2001.

CALDART, R. S. **Pedagogia do movimento sem terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CARNEIRO, F.F. et al. A Saúde das populações do campo: das políticas oficiais às contribuições do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). **Cadernos saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 15, p. 209-230, 2007.

CARNEIRO, F.F. et al. Saúde de famílias do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra e de bóias-frias, Brasil, 2005. **Revista de saúde pública**, São Paulo, v. 42, p. 757-763, 2008.

CARNEIRO, F.F.; ALMEIDA, V.E.S. Os riscos socioambientais no contexto da modernização conservadora da agricultura. **Ciência e saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v.12, n.1, p. 22-23, jan./mar. 2007.

CASTRO, H.A.; MIRANDA, A.C. Desafios para o nosso século: um mundo ambientalmente saudável é possível. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.23, Sup 4, S472-S473, 2007.

COUTINHO, C.N. A dualidade de poderes: Estado e revolução no pensamento marxista. In: COUTINHO, C.N. **Marxismo e política**: a dualidade de poderes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 1994. p.13-69.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. **Conflitos no campo Brasil 2009**. São Paulo: Expressão Popular, 2010. 200 p.

DAROS, D.; DELLAZERI, D.T.; ANDREATTA, M. O Curso Técnico em Saúde Comunitária do IEJC. **Cadernos do ITERRA**, Veranópolis; RS, Ano VII., n. 13, 2007, p.129-177.

EMPRESA BRASILEIRA DE PESQUISA AGROPECUÁRIA. **Agrobiologia**. Disponível em: <<http://www.cnpab.embrapa.br/>>. Acesso em: 5 ago. 2010.

ENDLICH, A. M. Perspectivas sobre o urbano e o rural. In: SPOSITO, M. E. B.; WHITACKER, A. M. (org.). **Cidade e Campo**: relações e contradições entre o urbano e rural. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2006. p. 11-31.

ESCOLA POLITECNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO (EPSJV). **Apresentação, História e Projeto Político Pedagógico, LAVSA**. Disponível em: <www.epsjv.fiocruz.br>. Acesso em: 6 dez. 2008.

ESCOLA POLITECNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO (EPSJV). **Politécnico da saúde**: uma conquista da democracia. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2005a.

ESCOLA POLITECNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO (EPSJV).. **Projeto Político Pedagógico**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2005b.

FAO - ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA AGRICULTURA Y LA ALIMENTACIÓN. **El estado de la inseguridad alimentaria en el mundo 2009**. Disponível em: <<https://www.fao.org.br/download/SOFI09es.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2010.

FERNANDES, B. M. **Agronegócio e reforma agrária**. 2004. Disponível em: <<http://www4.fct.unesp.br/grupos/nera/publicacoes/>>. Acesso em: 25 ago. 2009.

FERNANDES, B. M.. Reforma Agrária no Governo Lula: a esperança. 2005. Disponível em: <<http://www4.fct.unesp.br/grupos/nera/publicacoes/>>. Acesso em: 25 ago. 2009.

FERREIRA, S.C.C. et al. A experiência do Planejamento Estratégico Situacional – PES, na formação em Saúde Ambiental para militantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SAÚDE COLETIVA, 9, 2009, Recife. **Anais...** Compromisso da ciência, tecnologia e inovação com o direito à saúde. Rio de Janeiro: ABRASCO, 2009.

FERREIRA, S.C.C.; GAIA, M.C.M. **Planejamento Estratégico Situacional**. Apostila preparada para o curso de especialização técnica em saúde ambiental para a população do campo. 2009. (mimeo).

FOSTER, J. B. O metabolismo entre natureza e sociedade. In: FOSTER, J. B. **A ecologia de Marx: materialismo e natureza**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. p. 199-246.

FRIGOTTO, G. Escola e trabalho numa perspectiva histórica: contradições e controvérsias. Sindicato dos Servidores do Colégio Pedro II. **Caderno de textos: I congresso de educação do sindscope**. Rio de Janeiro: SINDSCOPE, 2009a, p. 05-20.

FRIGOTTO, G. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Revista trabalho, educação e saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 67-82, set. 2009b.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. O Trabalho como Princípio Educativo no Projeto de Educação Integral de Trabalhadores. In: Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Contagem. **Caderno de Textos: 1. Conferência municipal de educação de contagem**, 2005. p. 57-83.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GIRARDI, E. P. **Proposição teórico-metodológica de uma cartografia geográfica crítica e sua aplicação no desenvolvimento do atlas da questão agrária brasileira**. 2008, 347p Presidente Prudente: UNESP, 2008, 347 p. Tese (Doutorado em geografia) - Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, São Paulo, 2008.

GOMES, M.L.; BARBOSA, I.C. As Políticas Públicas de Saúde e o MST. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SAÚDE COLETIVA, 9, 2009. Recife. **Anais...** Compromisso da ciência, tecnologia e inovação com o direito à saúde. Rio de Janeiro: ABRASCO, 2009.

GRAMSCI, A. Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. In: GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. (volume 2). 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. p. 15-53.

GONDIM, G.M.M.; MONKEN, M. Saúde, Educação, Cidadania e Participação: desafios para o Século XXI: a experiência do PROFORMAR. **Revista trabalho, educação e saúde**, v. 1, n. 2, p. 35-39, set. 2003.

GREIN, M.I.; GEHRKE, M. Escola Itinerante no desafio da luta pela Reforma Agrária. **Cadernos da Escola Itinerante**. Ano I, n. 2, out. 2008. p. 87-96.

HESPANHOL, A.N. Desafios da geração de renda em pequenas propriedades e a questão do Desenvolvimento Rural Sustentável no Brasil. In: ALVES, A.F.; CARRIJO, B.R.; CANDIOTTO, L.Z.P. **Desenvolvimento territorial e agroecologia**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008a. p. 81-93.

HESPANHOL, R.A.M. Agroecologia: Limites e Perspectivas. In: ALVES, A.F.; CARRIJO, B.R., CANDIOTTO, L.Z.P. **Desenvolvimento territorial e agroecologia**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008b. p. 117-136.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Agropecuário 2006**. Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/acervo/acervo2.asp?e=v&p=CA&z=t&o=11>>. Acesso em: 2 abr. 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censos Demográficos 1991 e 2000**. Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br/cd/cd2010sp.asp>>. Acesso em: 2 abr. 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Extensão territorial atual**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/pesquisas/geo/posicaoextensao.html>>. Acesso em: 4 mar. 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios 2001 a 2009**. Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br/pnad/default.asp>>. Acesso em: 2 abr. 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Produção agrícola municipal 2008**. Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/acervo/acervo2.asp?e=v&p=PA&z=t&o=11>>. Acesso em: 2 abr. 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Séries Estatísticas e Séries Históricas**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/series_estatisticas/serie.php?idserie=POP116>. Acesso em: 2 abr. 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE MEIO AMBIENTE. IBAMA. **Estudos de Representatividade Ecológica nos Biomas Brasileiros**. Disponível em: <<http://www.ibama.gov.br/ecossistemas/estudos.htm>>. Acesso em: 4 mar. 2010. ESSE CITAÇÃO COMO ESTA NO TEXTO?????

IPEA. **PNAD 2008**: primeiras análises: o setor rural. Comunicados do IPEA, Brasília, n. 42, 2010. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/100401_comunicadoipea42.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2010.

ITERRA - INSTITUTO TÉCNICO DE CAPACITAÇÃO E PESQUISA DA REFORMA AGRÁRIA. O Instituto de Educação Josué de Castro e a Educação Profissional. **Cadernos do ITERRA**, Veranópolis; RS, Ano VII, n. 13, 2007.

ITERRA - INSTITUTO TÉCNICO DE CAPACITAÇÃO E PESQUISA DA REFORMA AGRÁRIA. Instituto de Educação Josué de Castro - Método Pedagógico. **Cadernos do ITERRA**, Veranópolis; RS, Ano IV, n. 9, 2004.

ITERRA - INSTITUTO TÉCNICO DE CAPACITAÇÃO E PESQUISA DA REFORMA AGRÁRIA. Instituto de Educação Josué de Castro - Projeto Pedagógico. **Cadernos do ITERRA**, Veranópolis; RS, Ano I, n. 2, 2001.

MALVEZZI, R. **Hidronegócio**. 2006. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/reportagens/2005/02/15.shtml>>. Acesso em: 2 abr. 2010.

MARTINS, E.C.; MENDONÇA, M.M. Rede Fitovida: revalorizando os remedinhos da vovó. **Revista agriculturas: experiências em agroecologia**. V. 4, n. 4, p. 11-14, dez. 2007.

MARX, K. Processo de trabalho e processo de produzir mais-valia. In: MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. 25. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. p. 209-231. (Livro I, v. 1).

MENDONÇA, S.R.; FONTES, V. **Estado e Sociedade**. Rio de Janeiro. 1997. (mimeo).

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 9 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

MINAYO, M.C.S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MIRANDA, A.C. et al. Neoliberalismo, uso de agrotóxicos e a crise da soberania alimentar no Brasil. **Ciência e saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 7-14, 2007.

MONKEN, M. Contexto, território, e o processo de territorialização de informações: desenvolvendo estratégias pedagógicas para a educação profissional em vigilância em saúde. In: BARCELLOS, C.. **A geografia e o contexto dos problemas de saúde**. Rio de Janeiro: ABRASCO/ICICT/EPSJV, 2008. p. 141-163.

MONKEN, M. et al. **Formação de formadores em saúde ambiental nos territórios dos assentamentos do movimento dos trabalhadores sem terra (MST): uma estratégia para o enfrentamento dos determinantes sociais da saúde da população do campo**. Laboratório de Educação Profissional em Vigilância em Saúde. EPSJV, 2008. (mimeo).

MORISSAWA, M. **A História da Luta pela Terra e o MST**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2001. 256 p.

MOROSINI, M.V. **Educação e Trabalho em disputa no SUS: a política de formação dos Agentes Comunitários de Saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010.

MS. *Plano Operativo da Política Nacional de Saúde Integral das Populações do Campo e da Floresta*. Brasília: Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa, 2009a. [mimeo].

_____. *Política Nacional de Saúde Integral das Populações do Campo e da Floresta*. Brasília: Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa, 2008. [mimeo].

_____. Portaria GM nº 1.180, de 22 de julho de 1991. Cria a Comissão Intergestores Tripartite. Disponível em: <http://dtr2004.saude.gov.br/susdeaz/legislacao/arquivo/Portaria_1180_de_22_07_1991.pdf>. Acesso em: 23 ago 2010.

_____. *Portaria GM nº 719, de 16 de abril de 2004*. Dispõe sobre a criação do Grupo da Terra. Brasília: Ministério da Saúde. Disponível em: <http://portal2.saude.gov.br/saudelegis/LEG_NORMA_PESQ_CONSULTA.CFM>. Acesso em: 22 mar 2010.

_____. *Portaria GM nº 1432, de 14 de julho de 2004*. Inclui na base de cálculo do valor do Piso de Atenção Básica (PAB-fixo), a população assentada entre os anos 2000 e 2003, e dá outras providências. Brasília: Ministério da Saúde. Disponível em: <http://portal2.saude.gov.br/saudelegis/LEG_NORMA_PESQ_CONSULTA.CFM>. Acesso em: 22 mar 2010.

_____. *Portaria GM nº 2460, de 12 de dezembro de 2005*. Dispõe sobre a criação do Grupo da Terra. Brasília: Ministério da Saúde. Disponível em: <<http://dtr2001.saude.gov.br/sas/gab05/gabdez05.htm>>. Acesso em: 26 out 2009b.

_____. *Portaria GM nº 648, de 28 de março de 2006*. Dispõe sobre a Política Nacional de Atenção Básica. In: *Série Pactos pela Saúde 2006, volume 4: Política Nacional de Atenção Básica*. Brasília: Ministério da Saúde, 2006. pp. 07-51.

_____. *Portaria GM nº 90, de 17 de janeiro de 2008*. Atualiza o quantitativo populacional de residentes em assentamentos da reforma agrária e de remanescentes de quilombos, por município, para cálculo do teto de Equipes Saúde da Família, modalidade I, e de Equipes de Saúde Bucal da estratégia Saúde da Família. Brasília: Ministério da Saúde. Disponível em: <http://portal2.saude.gov.br/saudelegis/LEG_NORMA_PESQ_CONSULTA.CFM>. Acesso em: 22 mar 2010.

_____. *Portaria GM nº 2.670, de 3 de novembro de 2009*. Aprova o Regimento Interno da Comissão Intergestores Tripartite – CIT. 2009c. Disponível em: <http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/regimento_interno_091109.pdf>. Acesso em: 22 jul 2010.

_____. *Portaria GM nº 3.257, de 22 de dezembro de 2009*. Altera e acrescenta artigos à Portaria nº 2.460/GM/MS, de 12 de dezembro de 2005, e dá outras providências. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2009/prt3257_22_12_2009.html>. Acesso em: 28 set 2010.

_____. *Programa Telessaúde Brasil*. Brasília: Ministério da Saúde. Disponível em: <http://portal.saude.gov.br/portal/saude/profissional/visualizar_texto.cfm?idtxt=34171&janela=1>. Acesso em 19 ago 2010.

MST. *Construindo o conceito de saúde do MST*. Setor Nacional de Saúde. Veranópolis: ITERRA. Cartilha de Saúde nº 5, 2000. 55p.

_____. *ENFF: uma escola em construção*. Jornal Sem Terra. São Paulo. Ano XXVII, edição 300, jan/fev. 2010.

_____. *Lutar por Saúde é Lutar pela Vida*. Caderno de Saúde Nº 1. Brasília: Setor Nacional de Saúde, 1999.

_____. Normas Gerais do MST. 10º Encontro Nacional. Belo Horizonte, 2002. [mimeo].

_____. 25 anos de MST. Revista Sem Terra. Edição Especial. Ano XI. nº 48. Jan-Fev, 2009.

_____. *Projeto Metodológico*. Curso de Especialização Técnica em Saúde Ambiental para a População do Campo. Tempo Escola II. 2008. [mimeo].

_____. Proposta de Reforma Agrária Popular do MST. In: *MST: Lutas e Conquistas*. São Paulo: Secretaria Nacional do MST. 2 ed. 2010. pp. 41-43.

NETTO, G.F et al. Saúde e Ambiente: reflexões para um novo ciclo do SUS. IN: CASTRO.A; MALO, M. **SUS**: ressignificando a promoção da saúde. São Paulo: HUCITEC/OPAS, 2006. p. 152-170.

NETTO, G.F et al. Impactos socioambientais na situação de saúde da população brasileira: Estudo de indicadores relacionados ao saneamento ambiental inadequado. **Revista Tempus**: actas de saúde coletiva, Brasília, v. 4, n. 4, p. 53-71, 2009.

NETTO, G.F; CARNEIRO, F.F. Vigilância Ambiental em Saúde no Brasil. **Ciência e Ambiente**, Santa Catarina, v. 25, p. 47-58, jul./dez. 2002

OLIVEIRA, A.U. A “**não Reforma Agrária**” do MDA/INCRA no Governo Lula. Porto Alegre: CIRADR-FAO, 2006. (mimeo).

PELAEZ, V. **Monitoramento do mercado de agrotóxicos**: observatório da Indústria de Agrotóxicos da UFPR. Apresentação realizada durante o Seminário Mercado de Agrotóxicos e Regulação organizado pela ANVISA. 2010. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/44540909/estudo-monitoramento>>. Acesso em: 20 jun. 2010.

PORTO-GONÇALVES, C. W.; ALENTEJANO, P. **Geografia agrária da crise dos alimentos no Brasil**. 2010. Disponível em: <http://www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/Apoio_Marta/2011/2semestre/9_Porto-Gon%C3%A7alves_e_Alentejano_producao_alimentar.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2010.

PORTO, M.F.; MARTINEZ-ALIER, J. Ecologia política, economia ecológica e saúde coletiva: interfaces para a sustentabilidade do desenvolvimento e para a promoção da saúde. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.23, supl.4, p. S503-S512, 2007.

PRADO Jr, C. **A crise de um sistema: 1930 - ?**. In: PRADO Jr, C. **História Econômica do Brasil**. 35. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. p. 285-342.

PROPOSTA DE PLANO NACIONAL DE REFORMA AGRÁRIA. Apresentado ao MDA pela equipe técnica encarregada de sua formulação em outubro de 2003. *Revista da Associação Brasileira de Reforma Agrária*. Volume 32, Número 1, ago/dez 2005, pp. 109-185.

RIGOTTO, R.M.; AUGUSTO, L.G.S. Saúde e ambiente no Brasil: desenvolvimento, território e iniquidade social. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.23, supl.4, S475-S485, 2007.

RODRIGUES, M.L. **Mulheres da rede fitovida**: ervas medicinais, envelhecimento e associativismo. 2007, 178. Rio de Janeiro: Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

SILVA, J.G. **O que é questão agrária**. 11 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.115p.

SILVA, J.P. et al. **Lógica de definição dos eixos do planejamento**. Curso de Especialização Técnica em Saúde Ambiental para a População do Campo. 2008. (mimeo).

SILVA, R. M. L. **A dialética do trabalho no MST**: a construção da escola nacional florestan fernandes. 2005. 320 p. Tese (Doutorado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

SILVA, T.T. Teorias do currículo: o que é isso?. In: SILVA, T.T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 11-17.

SINAN. *Intoxicação por Agrotóxicos*. Sistema de Informações de Agravos e Notificação. Disponível em: <<http://dtr2004.saude.gov.br/sinanweb/index.php>>. Acesso em 15 jul 2010. .

SINITOX. Sistema Nacional de Informações Tóxico-Farmacológicas. FIOCRUZ. Disponível em: <http://www.fiocruz.br/sinitox_novo/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?tpl=home>. Acesso em: 15 jul 2010.

SOUZA, E.J.; FERNANDES, B.M. **Dataluta**: banco de dados da luta pela terra: atualização do cadastro dos Movimentos Socioterritoriais para o ano de 2007: relatório de pesquisa. 2009. Disponível em: <http://www4.fct.unesp.br/nera/projetos/relatorio_elenira.pdf>. Acesso em: 15 jul 2010.

SOUZA JUNIOR, J. O programa marxiano de educação e o fundamento da práxis. **Revista trabalho, educação e saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, p. 51-66, set. 2009. Suplemento

STEDILE, J.P.; FERNANDES, B.M. **Brava gente**: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. 1. ed. São Paulo: Ed. Fundação Abramo Perceú, 2005. 167 p.

STOTZ, E.N. A "questão agrária" e a saúde pública: considerações em torno de uma crítica ao neoliberalismo. **Ciência & saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v.12, n.1, p. 15-15, jan. / mar. 2007.

TAMBELLINI, A.T. Sustentabilidade e sustentabilidade: um debate sobre a concepção de uma sociedade sustentável. **Ciência & saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v.14, n.6, p. 1977-1982. dez. 2009.

TEIXEIRA, L.M. Educação em movimento. In: TEIXEIRA, L.M.; SILVA, R.M.L. **Educação e sociedade**: compromisso com o humano. São Paulo: Edições Loyola, 2007. p. 85-114.

TERRA, F.H.B., PELAEZ, V.M. **A evolução da indústria de agrotóxicos no Brasil de 2001 a 2007**: a expansão da agricultura e as modificações na lei de agrotóxicos. Disponível em: <<http://www.sober.org.br/palestra/9/755.pdf>>. Acesso em: 15 jun 2010.

TREIN, E. ;CIAVATTA, M. A historicidade do percurso do GT Trabalho e Educação: uma análise para debate. **Revista trabalho, educação e saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento 1, p. 15-49, set. 2009.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Saúde dos Trabalhadores Rurais de Assentamentos e Acampamentos da Reforma Agrária. Brasília: Ministério da Saúde, 2001. 179 p.

ZHOURI, A. A Re-volta da ecologia política: conflitos ambientais no Brasil. **Revista ambiente & sociedade**, São Paulo, v.7, n.2, p. 211-213, jul./ dez. 2004.

ANEXOS

ANEXO A – Questionário Educandos

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ
ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE

Pesquisa de Campo do Projeto de Mestrado *MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO POLITÉCNICA: ANÁLISE DE CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO*.

QUESTIONÁRIO COM OS(AS) EDUCANDOS(AS) DO CURSO

Especialização Técnica em Saúde Ambiental para a População do Campo

Para ser utilizado com todos os educandos/as do Curso de Especialização Técnica em Saúde Ambiental para a População do Campo.

Data da entrevista: ___/___/___

1) Data de nascimento: ___/___/___

2) Sexo: () Masculino () Feminino

3) Em que município e estado reside _____

4) Que Movimento/organização lhe indicou para fazer o Curso

() MST () MAB () Pastoral da Saúde

5) Em que município ou região desenvolve suas atividades pelo Movimento/Organização

6) Há quanto tempo faz parte do Movimento/organização _____

7) Onde reside: () Cidade () Campo

8) Para quem mora em assentamento: Quanto tempo está no assentamento: _____ (em anos)

9) Para quem mora em acampamento: Quanto tempo está no acampamento: _____ (em anos)

10) Quanto tempo você esteve em acampamento (considerar todos os acampamentos)? _____ (em anos)

11) Se reside em acampamento ou assentamento, antes disso qual era o local de sua moradia?

() zona urbana () zona rural

12) Em que instância está inserido no Movimento/Organização:

- Coordenação de Brigada Setor Saúde Setor de Produção, Cooperação e Meio Ambiente
 Setor de Formação outro; especifique: _____

13) Realizou outros Cursos organizados pelo Movimento

- Não Sim; qual? _____

14) Quais atividades desenvolve no Movimento/organização:

15) Como você enxergava a Organização, a produção, a saúde e a luta pela Reforma Agrária antes do Curso?

16) Quais foram as principais lições e aprendizados do Curso de Saúde Ambiental?

17) Quais foram as dificuldades encontradas no Curso de Saúde Ambiental?

18) Como o Curso de Saúde Ambiental contribuiu para a sua inserção no MST?

19) Considerando os seguintes itens: você já consegue perceber mudanças na forma de olhar para a realidade ou na sua atuação dentro da Organização a partir do Curso de Saúde Ambiental?

- 19.1) na produção saudável da sua área
- 19.2) no saneamento e na habitação saudável
- 19.3) no acesso às políticas públicas
- 19.4) na organização política e na relação com as famílias
- 19.5) na saúde das famílias

19.1) na produção saudável da sua área

19.2) no saneamento e na habitação saudável

19.3) no acesso às políticas públicas

19.4) na organização política e na relação com as famílias

19.5) na saúde das famílias

20) Quais as expectativas da Organização e das famílias onde você mora em relação à sua participação no Curso? Como consegue corresponder a essas expectativas e quais as dificuldades?

21) O que você acha do Método Pedagógico utilizado no Curso? (organicidade, gestão coletiva, tempos educativos, disciplina, mística, divisão de tarefas, etc)

22) Como você vê a relação da CPP com a turma? E da turma com a CPP?

23) Quais aspectos do Curso foram mais importantes para você?

24) Quais aspectos do Curso contribuíram para a formação do espírito coletivo da turma?

25) Como o Curso de Saúde Ambiental contribuiu para o seu crescimento enquanto indivíduo?

26) Como o cuidado e a auto-ajuda estiveram presentes no Curso? Como você percebe isso em você? E como percebe isso nos demais educandos?

27) Quais as suas sugestões para futuros cursos em Saúde Ambiental?

ANEXO B – Termo de Consentimento Educandos

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Como participante do Curso de Especialização Técnica em Saúde Ambiental para a População do Campo, na qualidade de educando(a), você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de campo do projeto de mestrado **MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO POLITÉCNICA: ANÁLISE DE CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO**. Este projeto de mestrado está sendo desenvolvido no programa de pós-graduação em Educação Profissional em Saúde da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio da Fundação Oswaldo Cruz – EPSJV/FIOCRUZ.

Este estudo tem como objetivo analisar a construção curricular do Curso de Especialização Técnica em Saúde Ambiental para a População do Campo, buscando identificar e caracterizar as concepções de Educação Profissional em Saúde do MST e da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio.

Você foi selecionado para responder um **questionário**, mas saliento que sua participação não é obrigatória, e a qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com os pesquisadores ou com a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz.

As informações obtidas serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, preservando assim a integridade de suas relações cotidianas e de trabalho.

Você receberá uma cópia deste termo onde constam o telefone e o endereço do coordenador da pesquisa e instituição responsável, e do Comitê de Ética em Pesquisa da EPSJV/FIOCRUZ, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação a qualquer momento.

André Campos Búrigo
(pesquisador)

Declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Assinatura do(a) participante da pesquisa

Local e data:

Contato com os pesquisadores:

André Campos Búrigo – andreburigo@fiocruz.br

Orientadora do Projeto de Mestrado: Virgínia Fontes – vfontes@superig.com.br

Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio / FIOCRUZ

Programa de Pós-graduação em Educação Profissional em Saúde, sala 312

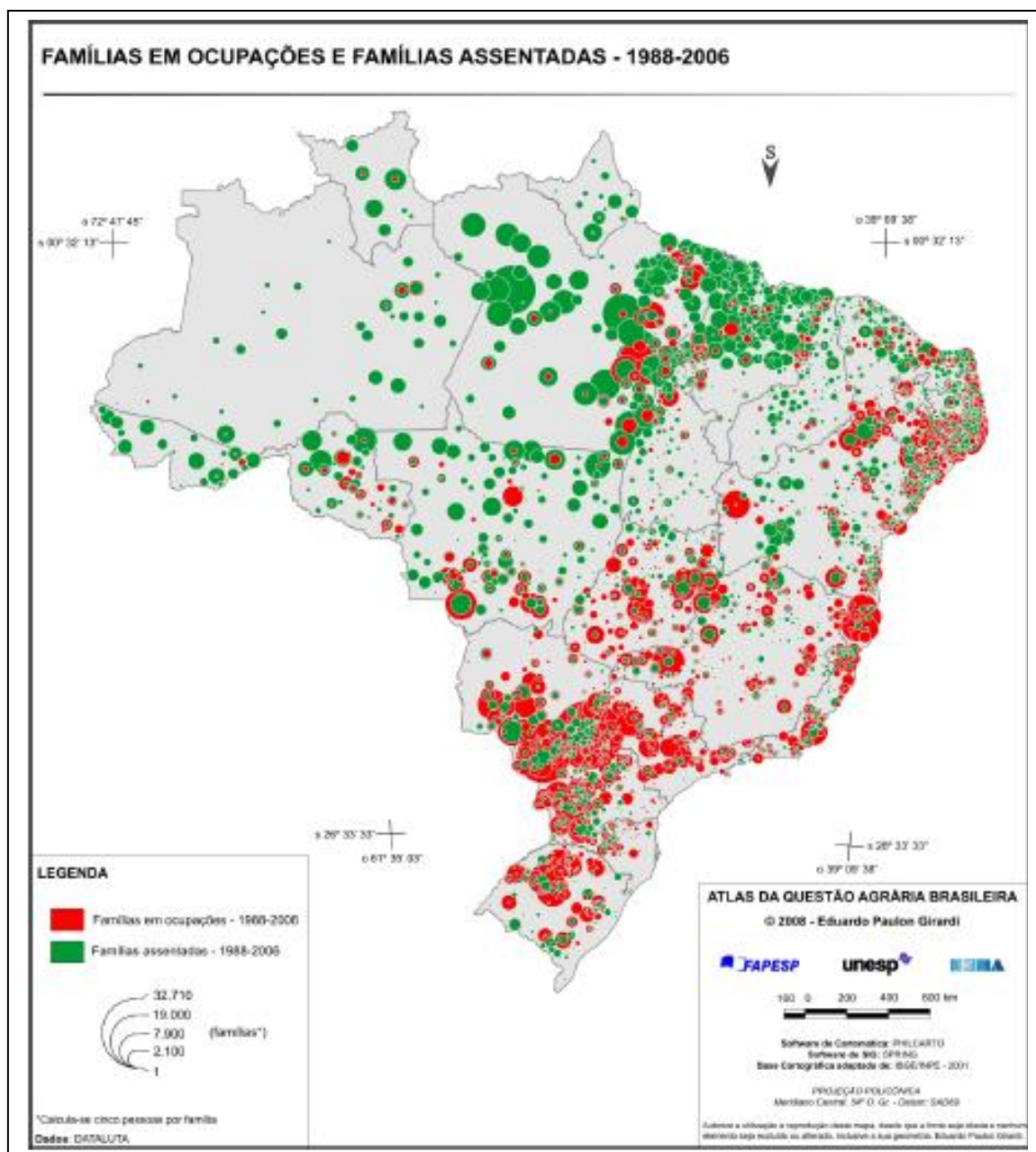
Av. Brasil, 4365 – Manguinhos - Rio de Janeiro – RJ CEP: 21040-900 Telefone: (21) 3865-9770

Comitê de Ética em Pesquisa EPSJV/FIOCRUZ

Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio / FIOCRUZ, sala 316

Av. Brasil, 4365 – Manguinhos - Rio de Janeiro – RJ CEP: 21040-900 – Tel (21) 3865-9710 / 3865-9705

ANEXO C – Famílias em Ocupações e Famílias Assentadas



ANEXO D – Plano de ação - eixo Saneamento Ecológico e Habitação Saudável

Situação: degradação das áreas de cultivo no assentamento							
Objetivo: aumento da fertilidade do solo, diversificando e ampliando a produção para uma alimentação mais saudável							
O que fazer?	Como fazer?	Quem faz?	Quando fazer?	Meta	Recursos necessários	Temos ou não estes recursos no assentamento ou movimento?	Temos como conseguir este recursos?
Recuperação da fertilidade do solo	Reunião com as famílias	educando do curso	Julho de 2010	40 famílias	Radio comunitária e matéria didático	Sim	
	Estudo sobre agroecológica	educando do curso	De maio a julho de 2010	35 famílias	Material didático e audiovisual	Não	Sim
	Treinamento para preparação de adubos orgânicos	educando do curso	Agosto de 2010	35 famílias	Filme sobre o assunto e cartilha passo a passo	sim	
	Preparação de adubos e defensivos naturais	educando do curso	Setembro a outubro de 2010	25 famílias	Esterco, ferramentas, material orgânico e pessoas disponíveis	Sim	
	Experimentos coletivos de preparo do solo adubação orgânica, cobertura do solo e adubação verde.	Coordenadores dos núcleos de base	Janeiro de 2011	20 famílias	Adubo orgânico, semente de leguminosa, ferramentas	Sim	
	Produzir bancos de semente de leguminosas para adubação	educando do curso e assentados	Julho de 2010	40 famílias	Tendo dado certo a experiência, Adubo orgânico, semente de leguminosa, ferramentas	Sim	
	Reaplicação do experimento em algumas áreas individuais	educando do curso e coordenação do assentamento	Janeiro de 2012	25 famílias	Adubo orgânico, semente de leguminosa, ferramentas	sim	
	Ampliar a experiência para todo o assentamento	educando do curso e assentamento	Janeiro de 2013	40 famílias	Adubo orgânico, semente de leguminosa, ferramentas	sim	

*Trabalho de Campo de Educando, 19 anos, CE.