

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE CIÊNCIAS BÁSICAS DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE BIOQUÍMICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS:
QUÍMICA DA VIDA E DA SAÚDE**

GUILHERME FRANCO MIRANDA

**TRAJETÓRIAS NARRATIVAS EM UM ASSENTAMENTO DO MST:
OS (DES)COMPASSOS NA CONCEPÇÃO DE NATUREZA**

**PORTO ALEGRE
2019**

GUILHERME FRANCO MIRANDA

TRAJETÓRIAS NARRATIVAS EM UM ASSENTAMENTO DO MST:
OS (DES)COMPASSOS NA CONCEPÇÃO DE NATUREZA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e da Saúde, no Instituto de Bioquímica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências.

Orientador: Drº José Vicente Lima Robaina

Linha de Pesquisa: Educação Científica – Processos de Ensino e Aprendizagem na Escola, na Universidade e no Laboratório De Pesquisa

PORTO ALEGRE
2019

CIP - Catalogação na Publicação

Miranda, Guilherme Franco
Trajetórias Narrativas em um Assentamento do MST:
Os (des)compassos na concepção de natureza / Guilherme
Franco Miranda. -- 2019.
134 f.
Orientador: José Vicente Lima Robaina.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Instituto de Ciências Básicas da
Saúde, Programa de Pós-Graduação em Educação em
Ciências: Química da Vida e Saúde, Porto Alegre,
BR-RS, 2019.

1. MST. 2. Natural. 3. Natureza. 4. Trabalho. 5.
Educação do Campo. I. Robaina, José Vicente Lima,
orient. II. Título.

GUILHERME FRANCO MIRANDA

TRAJETÓRIAS NARRATIVAS EM UM ASSENTAMENTO DO MST:
OS (DES)COMPASSOS NA CONCEPÇÃO DE NATUREZA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e da Saúde, no Instituto de Bioquímica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Dr^a Tatiana Souza de Camargo (relatora) – UFRGS

Dr^o Jaime José Zitkoski – UFRGS

Dr^a Josiane Carolina Soares Ramos Procasko – IFRS

PORTO ALEGRE
2019

*Dedico este trabalho a todos e todas vítimas do crime no
rompimento da barragem da mineradora Vale na cidade de
Brumadinho/MG.
Que este trabalho sirva para entender a nossa relação com a
natureza e que possamos ressignificá-las.
Vidas importam!*

*“A história da sociedade até aos nossos dias
é a história da luta de classes.”
(Karl Marx)*

*“Do rio que tudo arrasta, diz-se que é violento.
Mas ninguém chama violentas
às margens que o comprimem.”
(Bertolt Brecht)*

*Esta cova em que estás,
com palmos medida,
É a conta menor que tiraste em vida,
É de bom tamanho,
nem largo nem fundo,
é a parte que te cabe
deste latifúndio.
Não é cova grande,
é cova medida,
é a terra que querias ver dividida.
É uma cova grande para teu pouco defunto,
Mas estarás mais ancho
que estavas no mundo
É uma cova grande
para teu defunto parco,
Porém mais que no mundo
te sentirás largo.
É uma cova grande
para tua carne pouca,
Mas à terra dada
não se abre a boca.*

(Morte e Vida Severina, João Cabral de Melo Neto)

AGRADECIMENTOS

É chegado o momento de dedicar algumas poucas palavras em agradecimento àquelas tantas, porém singulares, pessoas que estão por detrás de todas as palavras, frases, parágrafos, capítulos, deste trabalho.

Primeiramente, à minha família. Meus pais Luiz Miranda e Elaine Beatriz Miranda; aos meus irmãos Gabriela Miranda e Pedro Henrique Miranda; meus avós Ondina Franco e Valdir Franco; minha prima Débora Franco e meu lindo afilhado Vitor Roxo. Obrigado pela paciência e pela convivência. Sou muito mais feliz quando estou com vocês.

Agradecer a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa de Mestrado. Foi de extrema importância esse financiamento na minha trajetória acadêmica e divulgação da ciência brasileira em eventos e periódicos.

Ao Professor Doutor e meu orientador José Vicente Lima Robaina pela excelente orientação deste trabalho. Acolheu-me desde o início da minha trajetória no Mestrado, sempre me deu autonomia, sempre esteve disposto a dialogar. Muito obrigado por dedicar o seu tempo e compartilhar o teu conhecimento comigo. Entrei no PPG Educação em Ciências de uma maneira e saio de outra, acreditando no meu potencial, pois tu acreditaste nele. Minha admiração é enorme pela pessoa e profissional que és. Muito orgulho de ter sido orientado pelo Robaina.

Meus melhores amigos de 17 anos de jornada, Carolina Eggers e Gabriel Leal. Essa conquista, sem dúvida, eu não conseguiria sem vocês. É maravilhoso partilhar momentos com vocês. O legado da UERGS deixou, Maíra Peixoto, mesmo com a distância, não nos distanciamos. Ao Guilherme Barth Schmitz que quando sobra um tempo, comemos sushi. E gostaria de fazer um agradecimento especial ao Julian Silveira Diogo de Ávila Fontoura que além de melhor amigo em diversos momentos, sempre contribui(u) para os meus estudos, se não foste tu, não estaria ingressando no Doutorado. Julian, nós somos resistência no *strictu sensu*! O meu muito obrigado de coração a todos e a todas.

Ao Assentamento Capela, a COOPAN e a todos os sujeitos participantes da pesquisa pela colaboração e atenção durante o desenvolvimento do trabalho, sem isso não seria possível a realização deste estudo.

Aos meus alunos e ex-alunos Dandara dos Palmares. Eu amo estar em sala de aula por causa de vocês.

Ao meu terapeuta André Antônio Beltrami que me auxiliou nessa longa jornada. Sem a tua célebre frase “te convido pra refletir”, nada disso estaria acontecendo.

Em especial gostaria de agradecer ao Hagler Baron da Silva (*in memoriam*). Ainda é difícil de acreditar que tu não estás mais entre nós. Tu estarás sempre nas minhas lembranças como uma pessoa que sempre acreditou nos seus sonhos. Esta etapa foi um sonho realizado, então esta Dissertação é em tua homenagem.

Ainda temos muito direitos a conquistas e ressignificação da/com a natureza. Que este trabalho contribua para ampliar as discussões.

#LULALIVRE

#ELENAO

#QUANTOVALEAVIDA

LISTA DE SIGLAS

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MST – Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra

CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

ULTAB – União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil

PCB – Partido Comunista Brasileiro

ETR – Estatuto do Trabalhador Rural

PTB – Partido Trabalhista Brasileiro

MTR – Movimento Trabalhista Renovador

PRTB – Partido Renovador Trabalhista Brasileiro

SUPRA – Superintendência de Política Agrária

CONSIR – Comissão Nacional de Sindicalização Rural

CONCRAB – Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil

GRET – Grupo de Trabalhos sobre o Estatuto da Terra

IPES – Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais

AI – Ato Institucional

PSB – Partido Socialista Brasileiro

PDC – Partido Democrata Cristão

UDN – União Democrática Nacional

PSD – Partido Social Democrático

CIRA – Cooperativa Integral de Reforma Agrária

IBRA – Instituto Brasileiro de Reforma Agrária

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INDA – Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário

CPI – Comissão Parlamentar de Inquérito

ARENA – Aliança Renovadora Nacional

MDB – Movimento Democrático Brasileiro

PIB – Produto Interno Bruto

PIN – Plano Nacional de Intervenção

PROTERRA – Programa de Redistribuição de Terras

PROVALE – Programa Especial para o Vale do São Francisco

POLAMAZÔNIA – Programa de Polos Agropecuários e Agrominerais na Amazônia

POLONORDESTE – Programa de Desenvolvimento de Áreas Integradas do Nordeste

PNRA – Plano Nacional de Reforma Agrária

PEC – Proposta de Emenda Constitucional

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PRN – Partido da Reconstrução Nacional

PT – Partidos dos Trabalhadores

EMBRATER – Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil

ABI – Associação Brasileira de Imprensa

CUT – Central Única dos Trabalhadores

UNE – União Nacional dos Estudantes

UBES – União Brasileira dos Estudantes Secundaristas

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento

FHC – Fernando Henrique Cardoso

PCT – Programa Cédula da Terra

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

BM – Banco Mundial

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário

SIPRA – Sistema de Informações e Projetos de Reforma Agrária

PRONAF – Programa Nacional de Fortalecimento à Agricultura Familiar

BNDES – Banco Nacional do Desenvolvimento

CNIR – Cadastro Nacional de Imóveis Rurais

CPT – Comissão Pastoral da Terra

PROCERA – Programa Especial de Crédito para a Reforma Agrária

EJA – Educação de Jovens e Adultos

PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo

RS – Rio Grande do Sul

PA – Projeto de Assentamento Federal

PAE – Projeto de Assentamento Agroextrativista

PDS – Projeto de Desenvolvimento Sustentável

PFA – Projeto de Assentamento Florestal

PCA – Projeto de Assentamento Casulo

PDAS – Projeto Descentralizado de Assentamento Sustentável

PE – Projeto de Assentamento Estadual

PAM – Projeto de Assentamento Municipal

RESEX – Reservas Extrativistas

TRQ – Território Remanescentes Quilombola

PFP – Reconhecimento de Assentamento de Fundo de Pasto

PRB – Reassentamento de Barragem

FLONA – Floresta Nacional

RDS – Reserva de Desenvolvimento Sustentável

ABHO – Associação Brasileira de História Oral

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Comparação de Políticas de Obtenção nas Gestões de Lula

Figura 2 – Estrutura organizacional do MST

Figura 3 – Educandos/matrículas de cursos do PRONERA por município de origem do educando e nível (1998 – 2011)

Figura 4: Esquema simplificado da trajetória metodológica

Figura 5: Diferenciação dos termos natureza e ambiente

RESUMO

A presente dissertação de mestrado tem o objetivo de compreender as diferentes percepções dos sujeitos sobre a ideia de natureza, a partir da perspectiva do Movimento dos Sem Terra, em um assentamento do RS. Ao longo do processo histórico, o meio rural está associado a concepção de natural, ou seja, é tido como espaço no qual o homem está em contato direto com a natureza. No contexto brasileiro, esse processo esteve intimamente ligado à proposta pedagógica promovida pelo Estado junto às comunidades rurais. Os movimentos sociais – em particular, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – vêm articulando desempenhando um papel fundamental na articulação entre o Estado e a sociedade civil, através da luta por direitos. Além disso, os conceitos de natural/natureza e homem/sociedade caminham concomitante, à medida que ocorrem diversas mudanças históricas no transcorrer da humanidade. Esses conceitos foram criados pela evolução do homem, enquanto sociedade, alterando o espaço vivenciado, o natural e natureza através do trabalho. Como metodologia desta pesquisa, a história oral fez uma articulação entre o particular e o geral, entre aquilo que se constitui como específico de uma narrativa e o momento histórico em que ela acontece. As falas são produzidas por sujeitos em um contexto socio-histórico, que fazem uso da memória e da palavra, e isso implica o trabalho com o que é dito e com o não-dito, com o que é silenciado. Além disso, o método dialético entendo que as relações sociais são inteiramente interligadas às forças produtivas. Adquirindo novas forças produtivas, os homens modificam o seu modo de produção, a maneira de ganhar a vida, modificam todas as relações sociais. O grupo participante foi a juventude estudante e trabalhadora do MST que residem num assentamento localidade no estado do Rio Grande do Sul. Todos os participantes da pesquisa trabalham em um cooperativa do Movimento localizada no próprio assentamento. Os diálogos foram articulados com atividade denominada “jogo de palavras” e entrevistas para conhecer a trajetória desde a formação do assentamento a cadeia produtiva da cooperativa, no qual os entrevistados, no âmbito coletivo, indagaram suas concepções sobre os termos natural, natureza, trabalho e movimento social. Os apontamentos demonstram que o conceito de natureza (ainda) está atrelado tanto na questão de um espaço estático e uma dissociação na relação ser humano e natureza. Como também, surgem novos conceitos, por exemplo, os termos ambiente e recursos naturais, que são propícias as formas e relações trabalho para materialidade. Isto significa que a relação MST e natureza nos permite compreender as relações sociais e suas relações com o ambiente de subsistência, em conformidade com a sua produtividade material, pois os seres humanos produzem ideias, ou seja, categorias, expressões abstratas destas mesmas relações sociais.

Palavras-chaves: MST, Natureza, Natural, Trabalho, Movimentos Sociais.

ABSTRACT

This dissertation aims to understand the different perceptions of the subjects on the idea of nature, from the perspective of the Landless Movement, in a settlement of RS. Throughout the historical process, the rural environment is associated with the concept of natural, that is, it is considered as a space in which man is in direct contact with nature. In the Brazilian context, this process was closely linked to the pedagogical proposal promoted by the State in rural communities. Social movements - in particular the Landless Rural Workers Movement - have articulated playing a fundamental role in the articulation between the State and civil society, through the struggle for rights. In addition, the concepts of natural/nature and man/society go hand in hand, as there are several historical changes in the course of humanity. These concepts were created by the evolution of man as a society, changing the lived space, the natural and nature through work. As a methodology of this research, oral history has articulated between the particular and the general, between what is constituted as specific of a narrative and the historical moment in which it happens. Speeches are produced by subjects in a socio-historical context, who make use of memory and word, and this implies working with what is said and with the unspoken, with what is silenced. Moreover, the dialectical method understands that social relations are entirely interconnected with the productive forces. Acquiring new productive forces, men modify their mode of production, the way of earning a living, modify all social relations. The participating group was the student and working youth of the MST who reside in a settlement in the state of Rio Grande do Sul. All the participants of the research work in a cooperative of the Movement located in the same settlement. The dialogues were articulated with an activity called "game of words" and interviews to know the trajectory from the formation of the settlement to the production chain of the cooperative, in which the interviewees, in the collective scope, investigated their conceptions about the terms natural, social movement. The notes show that the concept of nature (still) is tied both in the question of a static space and a dissociation in the relationship between human being and nature. As well, new concepts emerge, for example, the terms environment and natural resources, which are conducive to forms and relationships work for materiality. This means that the relation between MST and nature allows us to understand social relations and their relations with the subsistence environment, in accordance with their material productivity, since human beings produce ideas, that is, categories, abstract expressions of these same social relations.

Keywords: MST, Nature, Natural, Work, Social Movements.

SUMÁRIO

NOTAS INTRODUTÓRIAS.....	16
OBJETIVOS	23
Objetivos Específicos	23
CAPÍTULO I – A Questão Agrária no Brasil: Um Olhar Historiográfico	24
Década 30 e o Getulismo	26
João Goulart, Movimento Sindical e a Reforma Agrária	28
A Terra e o Capital na Ditadura Civil-Militar	32
Redemocratização a partir da Década de 1990: O Avanço do Neoliberalismo	37
CAPÍTULO II – “A luta pela terra não tem volta”: O surgimento do MST	47
Para se resistir, se deve produzir: A gênese do campesinato	47
Terra para quem nela Vive e Trabalha.....	51
ARTIGO I – A Relação Educação e Trabalho no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: O Trabalho como Princípio Educativo.....	58
Introdução.....	58
Trabalho e Educação: de Marx a Pistrak	60
MST e a suas Relações de Trabalho	62
Metodologia	64
MST e Educação.....	65
Conclusões.....	67
Referências.....	67
ARTIGO II – O Conceito de Natureza na Educação do Campo	69
Introdução.....	69
Construção do Conceito de Natureza.....	70
Educação do Campo: Um Novo Olhar sobre o Campo	74
Os Entrelaces entre Natureza e Educação do Campo	77
Considerações Finais	79
Referências.....	80
ARTIGO III – A Pedagogia do Movimento Sem Terra (MST) na Consolidação das Políticas de Educação do Campo e Educação Ambiental	82
Introdução.....	82
Educação do Campo: Um Olhar na Legislação	84
Educação Ambiental e os seus Marcos Históricos	85
A Política Pública no Contexto da Prática: seu Papel Social	87
Educação do Campo e o MST	88
Educação Ambiental no Contexto da Educação para o Campo: Um Saber Necessário.....	90
Conclusões.....	91
Referências.....	91
CAPÍTULO IV – Trajetória Metodológica	94
A Pesquisa Qualitativa: Alguns apontamentos	94
Trajetórias Narrativas são Memórias: Metodologia de História Oral	96
Nada escapa ao movimento: O Materialismo Histórico Dialético	99
O Reflexo do Movimento Real	102
O Método Dialético e a Análise do Real	105
Assentamento Capela e o Contexto da Pesquisa	107
CAPÍTULO III – O DIÁLOGO QUE BROTOU DA JUVENTUDE SEM-TERRA.....	111
Damos o Nome de Ambiente ou Natureza?.....	111
Trabalho, Ambiente e Natureza: Dos conceitos à Praxis	114
Já as Relações de Trabalho.....	118
PODEMOS CHAMAR DE CONSIDERAÇÕES FINAIS?	120
APÊNDICE.....	131

NOTAS INTRODUTÓRIAS

Ao longo do processo histórico, o meio rural está associado a concepção de natural, ou seja, é tido como espaço no qual o homem está em contato direto com a natureza. No contexto brasileiro, esse processo esteve intimamente ligado à proposta pedagógica promovida pelo Estado¹ junto às comunidades rurais². Conforme, Leite (1999), excetuando os movimentos de educação de base e de educação popular, o processo educativo no rural sempre esteve atrelado à vontade dos grupos hegemônicos do poder, não conseguindo deslocar seus objetivos e a própria ação pedagógica para esferas de caráter sociocultural especificamente camponesas³.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei 9394/96) dispõe em seu artigo 1º que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais⁴ e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (BRASIL, 1996). É importante destacar que a educação brasileira não se resume à educação escolar, realizada propriamente na escola. Além disso, há um caráter educativo nas práticas que se desenrolam no ato de participar, tanto para os membros da sociedade civil, não somente para a sociedade mais geral, mas também para os órgãos públicos envolvidos – quando há negociações, diálogos ou confrontos.

Particularmente, os movimentos sociais são fontes de inovação⁵ e espaços de geração/formação de saberes. Não obstante, não se trata de um processo isolado, mas de caráter político-social⁶. Os movimentos sociais estabelecem uma prática cotidiana e indagações sobre

¹ É tratado o conceito de Estado como “forma através da qual os indivíduos da classe dominante fazem valer seus interesses comuns” (MARCARO, 2013);

² Educação rural é pedagogicamente contrária a Educação do Campo;

³ “Camponato aparece como forma de se relacionar com a natureza ao se considerar como parte dela num processo de coevolução que configurou um modo de uso dos recursos naturais ou uma forma de manejo dos mesmos de natureza socioambiental” (NOGAARD, 1994; TOLEDO, 1990; GUZMAN & MOLINA, 2013);

⁴ Movimento social diz respeito à análise dos “fenômenos de ação coletiva” (MELUCCI, 2001, p.33), tendo em vista o entendimento da dinâmica interna do movimento e a intrínseca heterogeneidade de posições que delinearão sua constituição;

⁵ Inovação “é uma questão de conhecimentos – criar novas possibilidades por meio da combinação de diferentes conjuntos de conhecimentos” (TIDD, BESSANT e PAVITT, 2008, p. 35).

⁶ Política social é uma política, própria das formações econômico-sociais capitalistas contemporâneas, de ação e controle sobre as necessidades sociais básicas das pessoas não satisfeitas pelo modo capitalista de produção. É uma política de mediação entre as necessidades de valorização e acumulação do capital e as necessidades de manutenção da força de trabalho disponível para o mesmo. Nesta perspectiva, a política social é uma gestão estatal da força de trabalho e do preço da força de trabalho. Ressaltando que, por força de trabalho todos são os indivíduos

a conjuntura política, econômica e sociocultural do país, quando as articulações transcorrem. Esses vínculos são essenciais para entender os fatores que elaboram as aprendizagens e os valores da cultura política que vão sendo construídos no processo interativo. A intersecção movimento social e educação advém a partir das ações práticas de movimentos e grupos sociais. Ocorre de duas formas: na interação dos movimentos em contato com instituições educacionais, e no interior do próprio movimento social, dado o caráter educativo de suas ações (GOHN, 2011).

Os movimentos sociais vêm articulando desempenhando um papel fundamental na articulação entre o Estado e a sociedade civil, através da luta por direitos. Por parte de vários movimentos, há uma contínua reivindicação de uma educação voltada para direitos de cidadania – prevista na LDBEN – e a criação de mecanismos efetivos de promoção e garantia destes direitos conforme o ideário das lutas engendradas pelos novos movimentos sociais (RAMÍREZ, 2003, p. 57), compreendidas desde a inclusão social e da formação de sujeitos de direitos. A concepção de sujeito de direito, pauta-se:

[...] o sujeito de direito deixa de ser visto em sua abstração e generalidade e passa a ser concebido em sua concretude, em suas especificidades e peculiaridades. Daí falar-se na tutela jurídica dos direitos das mulheres, crianças, grupos raciais minoritários, refugiados, etc. Isto é, aponta-se não mais ao indivíduo genérico e abstratamente considerado, mas ao indivíduo ‘especificado’, com base em categorizações relativas ao gênero, idade, etnia, raça, etc. É nesse cenário que, após a Declaração Universal de 1948, são elaboradas a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, a Convenção sobre a Eliminação da Discriminação contra a Mulher, a Convenção sobre os Direitos da Criança, dentre outros importantes instrumentos internacionais (PIOVESAN, 2009, p. 327-328).

Estas ações instauram o reconhecimento por parte do Estado brasileiro das reivindicações arguidas pelos movimentos sociais por cidadania, transformando diversas iniciativas pontuais em políticas de Estado. Para tanto, em todos estes documentos são recomendadas algumas linhas gerais de ação com vistas a alterar as práticas educativas, a produção de conhecimento, a cultura e a legislação, como instrumentos necessários ao exercício de todos os direitos e liberdades fundamentais dos grupos sociais historicamente discriminados e excluídos das políticas públicas. Nesse sentido,

É por essas razões que a importância da lei não é identificada e reconhecida como um instrumento linear ou mecânico de realização de direitos sociais. Ela acompanha o desenvolvimento contextualizado da cidadania em todos os países. A sua importância nasce do caráter contraditório que a acompanha: nela sempre reside uma dimensão de

que só têm a sua força de trabalho para vender e garantir sua subsistência, independentemente de estarem inseridos no mercado formal de trabalho (MACHADO e KYOSEN, 2000).

luta. Luta por inscrições mais democráticas, por efetivações mais realistas, contra descaracterizações mutiladoras, por sonhos de justiça (CURY, 2002).

Atualmente, ampliou-se a importância reconhecida da lei entre os educadores, porque, como cidadãos, eles perceberam que, apesar de tudo, a educação é um instrumento viável de luta porque com ela podem-se criar meios mais propícios não somente para a democratização da educação, mas também para a socialização de gerações mais iguais e menos injustas. Nesse contexto, a educação do campo⁷ no Brasil é um dos desafios do século XXI, devido à uma educação excludente das comunidades do campo, sejam eles seringueiros, trabalhadores nos faxinais, ilhéus, índios, pescadores ou quilombolas. Contrapondo-se à visão de camponês e de rural como sinônimo de arcaico e atrasado, a concepção de educação do campo enaltece os conhecimentos da prática social dos camponeses e enfatiza o campo como lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade, identidade, enfim, como lugar da construção de novas possibilidades de reprodução social (SOUZA, 2008).

O movimento que se destaca pela busca da educação no campo é o Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST), ele ultrapassa o conceito de apenas um movimento social. Ele busca a formação de “novos seres humanos” que faz parte do movimento, uma busca coletiva na formação de seu indivíduo, onde propõem “a reflexão e elaboração teórica de princípios político-pedagógicos articulados às práticas educativas desenvolvidas no interior das lutas sociais levadas a efeito pelos povos do campo” (SAVIANI, 2008, p.172).

Percebe-se que as preocupações do Movimento estão muito ligadas à necessidade de preparar seus integrantes para a vida na sociedade capitalista, buscando igualdade nas oportunidades como grande característica a proposta de uma educação que não se limite à adequação à sociedade capitalista, mas sim que propunha um modelo alternativo de sociedade e de relações humanas. Destaca-se neste contexto a tendência progressista-libertadora⁸, que visa uma educação de autonomia e liberdade. Nesse sentido, o Movimento dos Sem Terra concorda com autores importantes do cenário nacional e internacional, como Paulo Freire e István Mészáros, estabelecendo como prioridade uma educação para além da sociedade capitalista em que vivemos, buscando fugir da lógica de mercado que já faz parte de nossa educação.

⁷ Arroyo, Caldart e Molina (2011); Caldart (2012); Ribeiro (2013);

⁸ Para Libâneo (1990), as tendências denominadas progressistas configuram-se em uma ferramenta de luta dos educadores ao lado de outras práticas sociais, com o objetivo de alcançar a transformação da ordem social e econômica até então em vigência no mundo;

A problematização da realidade do campo faz emergir uma temática que conterá situações cotidianas e suas contradições, cujo estudo demandará a compreensão de ciência e natureza. Nas civilizações pastoris ou agrícolas, denominadas de primitivas, o ser humano integrava-se a natureza interferindo neste de forma restrita e harmoniosa (MIRANDA e ROBAINA, 2017). Nesta perspectiva, a educação tornou-se um elemento fundamental de formação de uma nova sociedade – que em suas distintas dimensões –, reflita sobre os aspectos do ambiente. A complexidade da natureza, seja ela o seu conceito, seja ela enquanto fenômeno, passam a ser vistos como partes de todo, ou seja, a Natureza que interage com os demais componentes e seus aspectos.

Os conceitos de natural/natureza e homem/sociedade caminham concomitante, à medida que ocorrem diversas mudanças históricas no transcorrer da humanidade. Esses conceitos foram criados pela evolução do homem, enquanto sociedade, alterando o espaço vivenciado, o natural e natureza através do trabalho⁹. Segundo Santos (1996, p.87)

o trabalho é a aplicação, sobre a natureza, da energia do homem, diretamente ou como prolongamento do seu corpo através de dispositivos mecânicos, no propósito de reproduzir a sua vida e a do grupo [...] pois, o homem é o único que reflete sobre a realização de seu trabalho. Antes de se lançar ao processo produtivo, ele pensa, raciocina e, de alguma maneira, prevê o resultado que terá do seu esforço.

Esse trabalho transformou e transforma natureza em distintas paisagens, no longo processo histórico. Moldado pelas diferentes culturas, nas diferentes épocas, se relacionam com o natural, ou seja, a exploração dos recursos naturais, “natureza vai registrando, incorporando a ação do homem, dele adquirindo diferentes feições do respectivo momento histórico” (SANTOS, 1996, p.87). A relação que se estabelece com a natureza engrenou-se desde a revolução científica¹⁰, no século XVI, baseado no modelo de racionalidade, ostentando a separação entre a natureza e o ser humano, como aponta Santos (2001), através de Bacon: “ciência fará da pessoa humana o senhor e o possuidor da natureza”.

Embora as distâncias e diferenças nas abordagens sobre o conceito de natureza – advindas de distintas áreas do conhecimento – na atualidade, a utilização da natureza como mediação teórica ajuda não só na localização da problemática, como na sua identificação como

⁹ Trabalho como autogênese humana, mediante relação recíproca com a natureza, que faz do homem não apenas um ser natural, objetivo, mas um ser natural humano, um ser para si próprio, um ser universal, genérico (MARX, 2004). Desse modo, “quando se fala do trabalho, está-se tratando, imediatamente, do próprio homem.” (MARX, 2004, p. 89);

¹⁰ Revolução Científica é o período que começou no século XVI e prolongou-se até o século XVIII. A partir desse período, a Ciência, que até então estava atrelada à Teologia, separa-se dessa e passa a ser um conhecimento mais estruturado e prático.

nicho de disputa, enfatizando assim suas íntimas relações de determinação com o âmbito do social. A moderna investigação da Natureza é a única que conseguiu um desenvolvimento científico, sistemático e múltiplo, em contraste com as intuições filosófico-naturalistas dos antigos e com as descobertas, muito importantes, mas esporádicas e em sua maior parte carentes de resultados, realizadas pelos árabes (ENGELS, 2000).

Em suma, o termo natureza continua tendo um forte apelo cultural e político, enquanto o termo ambiente pertence mais ao léxico de especialistas que conformam hoje o amplo espectro institucional que toma conta das questões ecológicas. Desta forma, é um elemento fundamental na construção social do lugar e dos referenciais culturais. Em certos contextos e conjunturas, a natureza mostra-se como conceito promissor, na medida em que permite interpretar as articulações, cada vez mais próximas, entre as ordens de materialidade consideradas pelas ciências naturais e sociais. No caso dos recursos genéticos, permite a identificação de nichos de abordagem importantes, por suas implicações políticas e geopolíticas, que o termo ambiente não salienta.

A trajetória, por seu turno, pode ser compreendida como um modo de ver as dimensões biográficas em recorte (BENEVIDES e PINHEIRO, 2018). Sendo assim, esta pesquisa lança sob um olhar sobre a oralidade como desenvolvimento de estratégias metodológicas, partindo da ideia de que

A história oral recupera aspectos individuais de cada sujeito, mas ao mesmo tempo ativa uma memória coletiva, pois, à medida que cada indivíduo conta a sua história, esta se mostra envolta em um contexto socio histórico que deve ser considerado. Portanto, apesar de a escolha do método se justificar pelo enfoque no sujeito, a análise dos relatos leva em consideração, como já foi abordado anteriormente, as questões sociais neles presentes (OLIVEIRA, 2005, pag.94).

Há, portanto, uma articulação entre o particular e o geral, entre aquilo que se constitui como específico de uma narrativa e o momento histórico em que ela acontece. As falas são produzidas por sujeitos em um contexto socio-histórico, que fazem uso da memória e da palavra, e isso implica o trabalho com o que é dito e com o não dito, com o que é silenciado. Simone Weil (1996) apontou que a necessidade humana mais importante e desconhecida é o enraizamento, que ocorre por meio da participação real, ativa e natural da existência em coletividade, conservando viva a memória do passado e as expectativas em relação ao futuro. Os fenômenos sociais do presente influenciam os fenômenos mnêmicos¹¹ porque, ao mesmo tempo em que as percepções atuais buscam referências nas lembranças antigas, estas se adaptam ao conjunto das percepções do presente e, assim, ajudam a recompor os quadros de memórias.

¹¹ Relativo à memória.

A História Oral pode assumir diferentes formas, tendo como objetivo registrar experiências de uma pessoa, ou de diversas pessoas pertencentes a um grupo social, a uma mesma coletividade. Nessa coletividade, o MST busca garantir um processo de formação continuada que desmitifique os sistemas culturais, transforme a natureza “ingênua e imediatista” e fortaleça a consciência política a partir da combinação de práticas, outros referenciais e padrões de vida que permitam a reprodução do camponês como sujeito social (Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil – CONCRAB, 1997).

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, ao defender princípios organizativos que resgatam, valorizam e ressignificam as heranças culturais trazidas pelos trabalhadores rurais em seus quadros de memória, procura criar condições para que eles vivenciem o sentimento de unidade, continuidade e coerência. Assim, o Movimento entende que o sujeito, por estar inserido em um movimento social que luta politicamente pela terra, pode passar da condição individual de estar sem-terra para a de ser Sem-Terra. Isto significa parametrizar a forte relação que as comunidades do campo estabelecem com a natureza e, por isto, elas assumem características vinculadas ao mito, à superstição, à tradição, à contemplação e ao raciocínio associativo de conotação “ingênua e imediatista” que se expressa na forma como o trabalhador rural lida.

Refletir e discutir os paradigmas de interpretação da realidade e suas contribuições para o processo educacional e sua relação com o trabalho — tarefa filosófica para educadores em formação nos cursos de pós-graduação — exige a localização da relação sujeito-objeto como a questão central. A história da filosofia tem demonstrado ser esta preocupação como um dos principais problemas da filosofia (GRAMSCI, 1991; OIZEMANN, 1973). Compreender a relação sujeito-objeto é compreender como o ser humano se relaciona com as coisas, com a natureza, com a vida. Este problema, central em todas as ciências, pode ser compreendido a partir de diferentes abordagens. A dialética pode ser uma delas, assim como, mais especificamente, o materialismo histórico-dialético, ou a dialética marxista. Dialética que aparece no pensamento de Marx surge como uma tentativa de superação da dicotomia, da separação entre o sujeito e o objeto.

No entanto, a dialética surgiu, na história do pensamento humano, muito antes de Marx. Em suas primeiras versões, a dialética foi entendida, ainda na Grécia antiga, como a arte do diálogo, a arte de conversar. Sócrates emprega este conceito para desenvolver sua filosofia. Platão utiliza, abundantemente, a dialética em seus diálogos. A verdade é atingida pela relação de diálogo que pressupõe minimamente duas instâncias, mas até aqui o diálogo acontece sob

um princípio de identidade, entre os iguais. Entretanto, tal posicionamento foi precedido por uma visão distinta encontrada principalmente em Heráclito, filósofo grego que viveu de 530 a 428 a.C. Para este, a conversa existe somente entre os diferentes. A diferença é constituidora da contrariedade e do conflito. Não é a concórdia que conduz ao diálogo, mas a divergência, isto é, a exacerbação do conflito (NOVELLI e PIRES, 1996).

Mas é com Hegel, filósofo alemão que viveu de 1770 a 1831, que a dialética retoma seu lugar como preocupação filosófica, como importante objeto de estudo da filosofia. Partindo das ideias de Kant (1724 – 1804) sobre a capacidade de intervenção do ser humano na realidade, sobre as reflexões acerca do sujeito ativo, Hegel tratou da elaboração da dialética como método, desenvolvendo o princípio da contradição afirmando que uma coisa é e não é ao mesmo tempo e sob o mesmo aspecto. Esta é a oposição radical ao dualismo dicotômico sujeito-objeto e ao princípio da identidade. Por isso Hegel preconiza o princípio da contradição, da totalidade e da historicidade (NOVELLI e PIRES, 1996). Porém, é a dialética de Marx, construção lógica do método materialista histórico, que fundamenta o pensamento marxista, que será aqui apresentada como possibilidade teórica (instrumento lógico) de interpretação da realidade educacional que queremos compreender.

O princípio da contradição, presente nesta lógica, indica que para pensar a realidade é possível aceitar a contradição, caminhar por ela e apreender o que dela é essencial. Neste caminho lógico, movimentar o pensamento significa refletir sobre a realidade partindo do empírico (a realidade dada, o real aparente, o objeto assim como ele se apresenta à primeira vista) e, por meio de abstrações (elaborações do pensamento, reflexões, teoria), chegar ao concreto: compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto, objeto síntese de múltiplas determinações, concreto pensado. Assim, a diferença entre o empírico (real aparente) e o concreto (real pensado) são as abstrações (reflexões) do pensamento que tornam mais completa a realidade observada. Aqui, percebe-se que a lógica dialética do Método não descarta a lógica formal, mas lança mão dela como instrumento de construção e reflexão para a elaboração do pensamento pleno, concreto. Desta forma, a lógica formal é um momento da lógica dialética; o importante é usá-la sem esgotar nela e por ela a interpretação da realidade.

Isto significa que considerar a relação MST e natureza nos permite compreender às relações sociais e as relações com o ambiente, em conformidade com a sua produtividade material, pois os seres humanos produzem ideias, ou seja, categorias, expressões abstratas destas mesmas relações sociais. Para Marx (2009) “assim, as categorias são tão pouco eternas quanto as relações que exprimem. São produtos históricos e transitórios”.

OBJETIVOS

- Compreender as diferentes percepções dos sujeitos sobre a ideia de natureza, a partir da perspectiva do Movimento dos Sem Terra, em um assentamento do RS.

Objetivos Específicos

- Investigar as concepções de natureza em assentamentos do MST no Rio Grande do Sul;
- Identificar os principais aspectos que formam a base dessa relação junto ao movimento;
- Perceber que de forma os movimentos sociais do campo atuam como sujeitos pedagógicos junto as comunidades.

CAPÍTULO I – A Questão Agrária no Brasil: Um Olhar Historiográfico

A América Latina é marcada por sua condição de continente colonizado pelos europeus no início da Idade Moderna¹²; em consequência, as relações sociais implantadas foram de colonizador-colonizado, formando-se espaços territoriais em áreas de produção voltadas para o mercado europeu. Particularmente no Brasil, o País migrou de colônia de exploração e foi se tornando colônia de povoamento, não obstante com uma economia sempre voltada ao mercado externo. Daí o complexo colonial, ainda hoje dominante no Brasil, de que devemos produzir para exportar e só, secundariamente, para abastecer o mercado interno. Três políticas territoriais foram são identificadas, segundo Ortiz (2006): Sesmarias, Posses Livres¹³, Lei de Terras¹⁴.

O colonizador português foi destruindo, progressivamente, as nações indígenas e substituindo por mão-de-obra escrava, negros sequestrados e trazidos da África, formando uma massa de trabalhadores explorados, que segundo Alencastro (2000), foi o alicerce da nacionalidade. Não encontrando aqui uma civilização “evoluída” que pudesse subsidiar e/ou alimentar um comércio intenso com a colônia (Portugal), iniciou-se a exploração da terra com apropriação de produtos naturais, vegetais e animais – como pau-brasil, âmbar gris, aves com plumagens, etc. Posteriormente, a produção agrícola intensificou-se com a fundação das primeiras *plantations*¹⁵, dedicadas à produção de cana-de-açúcar. Segundo Andrade (2002) a exploração era “tipicamente capitalista em que o governo concedia a posse da terra a colonos ricos que dispusessem de condições para explorar os seus imensos lotes e defendê-los dos ataques indígenas e dos piratas”.

A sesmaria, sistema já utilizado em Portugal, consistia que o beneficiário da dádiva real ou do donatário da capitania tinha apenas a posse da terra, permanecendo o domínio com o doador, consagrando a grande propriedade no território da colônia em formação. Segundo Ortiz

¹² Idade Moderna é o período compreendido entre a Idade Média e a Idade Contemporânea. Foi nesse período que surgiram as bases sociais e econômicas da sociedade atual.

¹³ “Entendida a posse como terra adquirida por ocupação pelo grande proprietário. Portanto, o que, em nenhum caso, deve ser compreendido como o direito de acesso à posse da terra pelo produtor livre pobre. O estatuto jurídico das sesmarias foi apenas revogado, sem ser substituído por outro” (ORTIZ, 2006).

¹⁴ “A Lei de Terras foi a primeira lei agrária ‘nacional’, de suma importância para a generalização da apropriação da terra como mercadoria” (ORTIZ, 2006). Determinava que todas as terras devolutas passariam a pertencer exclusivamente ao Estado e que elas seriam vendidas apenas em leilões. A criação desses leilões beneficiou os grandes proprietários, pois eles possuíam muito mais recursos do que os imigrantes que tinham vindo ao Brasil em busca de trabalho. A Lei de Terras foi uma das principais culpadas pela sustentação dos grandes latifúndios no Brasil.

¹⁵ *Plantation* ou plantação é um tipo de sistema agrícola baseado em uma monocultura de exportação mediante a utilização de latifúndios e mão de obra escrava.

(2006) a sesmaria “foi um instrumento jurídico que visou a ocupação produtiva das terras ociosas, ao mesmo tempo que coagiu a reprodução das relações feudais de produção”. O sistema de sesmarias regularizou institucionalmente o processo de colonização; ocupação do território brasileiro no cultivo de produtos de exportação, configurando assim, uma relação colônia-metrópole. A exploração agrícola foi o recurso imposto pelas classes dominantes portuguesas para promover a ocupação e defesa das novas possessões.

A terra sendo um bem natural, não pode ser produzida, contudo, o modo de produção capitalista a dominar agricultura também domina a terra, com isso é facultado ao proprietário a condição de extrair mais-valia¹⁶ dos trabalhadores, seja diretamente na condição de capitalista, seja indiretamente na condição de proprietário que obtém renda. Esta condição priva os trabalhadores do acesso à terra e subordina a agricultura ao capital, como destaca Marx (1985, p. 1069): “[...] constitui base do modo capitalista de produção a propriedade privada¹⁷ do solo; ele implica a expropriação dos produtores imediatos: a propriedade privada do solo para uns tem por consequência necessária que ela não exista para os demais”.

A partir do século XIX, o Estado Brasileiro – pressionado pelas grandes potências da época, como Inglaterra e Holanda, os quais queriam expandir seus mercados, determinavam o fim da escravidão, pois, obviamente, escravo não compra. Contudo, o ciclo do café era o principal aporte econômico brasileiro naquele período. A partir de um grande acordo de grandes fazendeiros produtores, essa elite decretou a Lei de Terras de 1850, o que possibilitou a compra de terras através da atividade monetária. Então,

era preciso, pois, criar mecanismos que gerassem artificialmente, ao mesmo tempo, excedentes populacionais de trabalhadores à procura de trabalho e falta de terras para trabalhar num dos países com maior disponibilidade de terras livres em todo o mundo, até hoje. (MARTINS, 1997, p. 17)

Em suma, a Lei de terras, foi artifício essencial para as elites da época manterem inalterada a estrutura agrária e resolver o problema da mão-de-obra para o café. A Lei de Terras contribuiu para criar uma situação e, em paralelo, uma solução social em benefício exclusivo dos que tinham e têm terra e poder, transpondo o cativo dos seres humanos enquanto escravos, para cativos da terra, uma vez que a lei cerceava o “livre acesso” a terra, restringindo-se ao um grupo que tinha condições de pagá-la, excluindo – mais uma vez – não só dos escravos, mas

¹⁶ Mais-valia é uma expressão do âmbito da Economia, criada por Karl Marx que significa parte do valor da força de trabalho dispendida por um determinado trabalhador na produção e que não é remunerado pelo patrão. A força de trabalho de um trabalhador (considerada também como uma mercadoria por Marx) possui o mesmo valor que o tempo que o trabalhador precisa para produzir o suficiente para receber o seu salário e garantir a subsistência;

¹⁷ Marx (1985);

também dos imigrantes colonos, que trabalhavam sob o regime de colonato¹⁸. A articulação entre terra e trabalho nasce do fato de que apenas o trabalho dá à terra a possibilidade de ser um meio de produção de riquezas.

Esta transição do trabalhador escravo para livre representou um dolo – na metade do século XIX – a classe dominante brasileira, plantacionista e dependente da escravidão. Nesse contexto, influenciados pela elite plantadora, houveram incentivos a vinda de trabalhadores rurais europeus para trabalhar nas fazendas de café e não mais apenas para a colonização em pequenas propriedades como vinha acontecendo, desde os anos que antecederam a Independência (ORTIZ, 2006). A falsa ideia da escassez de terra à disposição – arquitetada pela Lei de Terras de 1850 – segundo Smith (1990) “obedeceu a um processo emanado das iniciativas de elites políticas postadas no Conselho de Estado e era um apêndice da imposição à abolição do tráfico, que vinha colocar o fim da escravidão num horizonte não remoto.”

Década 30 e o Getulismo

A década de 1930 foi marcada por um período de industrialização brasileira impulsionada por Getúlio Vargas (Governo Provisório, 1930 – 1934; Governo Constitucional, 1934 – 1937; Estado Novo, 1937 – 1945), ocorrendo o fenômeno de migração campo-cidade (êxodo rural), aumentando o contingente populacional dos centros urbanos por melhorias na qualidade de vida (melhores salários, acesso à saúde e educação). O processo de esforço na organização e tutela no setor industrial desenvolvido por Vargas, insere-se no projeto de desenvolver uma massa urbana capaz de servir de mercado de consumo para bens não duráveis¹⁹ e, principalmente, alimentos, fomentando a estrutura básica para a constituição de um mercado autossustentável. Sendo assim, o processo de implantação da legislação trabalhista brasileira formaria, portanto, ilhas de fordismo periférico²⁰.

¹⁸ Colonato é o nome que se dá a um sistema de exploração de grandes propriedades entre diversos colonos ou meeiros, que ficam incumbidos de cultivar uma determinada área e entregar parte da produção ao proprietário, conservando outra parte para seu próprio consumo;

¹⁹ Os bens de consumo não-duráveis são usados por um prazo curto ou apenas poucas vezes como os alimentos, produtos de limpeza, roupas;

²⁰ Tal como o fordismo – baseado na linha de produção idealizada –, está baseado na reunião da acumulação intensiva com o crescimento dos mercados de bens finais. Mas permanece sendo “periférico”, no sentido em que, nos circuitos mundiais dos ramos produtivos, os empregos qualificados (sobretudo no domínio da engenharia) são majoritariamente exteriores a estes países. Além disso, “os mercados correspondem a uma combinação específica de consumo local das classes médias, consumo crescente de bens duráveis por parte dos trabalhadores e de exportação a baixo preço para os capitalismos centrais” (LIPIETZ, 1991, p.119);

Para garantias na expansão do mercado interno eram necessários impulsionar mecanismo que garantissem uma maior distribuição de renda, a fim de estimular o consumo interno e de produção nacional, garantindo o funcionamento automático da economia. Vargas deu início aos controles administrativos da maquinaria pública, ou seja, a intervenção estatal, que segundo Silva (1998, p.3) tinham os objetivos de institucionalizar formas de apoio ao mercado interno; estruturar um denominador comum de todas as categorias em uma política salarial comum; incentivar a mobilidade da fronteira econômica, ou seja, espaços “vazios” do Brasil se tornarem produtivos e reunir os diversos núcleos demográficos isolados ou conforme Vargas, “povoar racionalmente o País”. Em suma, o campo no Brasil deveria, assim, atender, de forma subordinada e dirigida pelo Estado, as necessidades que a nova regulação econômica exigia.

A Lei de Terras – que ainda se mantinha em vigência após a “Revolução” de 30 – sofre apenas um acréscimo: autoriza-se a desapropriação de terra com interesse público e a propriedade deveria ser indenizada. Em 1934, os ganhos sociais foram consideráveis, mas, com a instalação do Estado Novo, as conquistas não se consolidaram devido a postura conservadora de Getúlio Vargas. Só em 1946 houve uma nova constituição, considerada democrática, quando atribuiu-se uma nova função à terra: ela deveria cumprir sua função social²¹. É importante destacar que o governo de Vargas – pela primeira vez no Brasil – declarou-se contrário a hegemonia agrário-exportadora e à monocultura, como visto na Plataforma da Aliança Liberal²², a agricultura brasileira foi colocada agora no âmbito de um projeto nacional: servir de base para um desenvolvimento contínuo e autossustentável. Segundo Silva (1998, p. 16) “o impacto da crise de 1929 sobre o Brasil, desvalorizando o café - produto básico da pauta de exportações - mostrara que todo o País poderia afundar junto com a monocultura”. A concepção econômica do Estado Novo²³ processou-se sempre no sentido do interesse público e do desenvolvimento econômico do País.

²¹ Art. 156 da Constituição de 1946: A lei facilitou a fixação do homem no campo, estabelecendo planos de colonização e de aproveitamento das terras públicas. Para esse fim, serão preferidos os nacionais e, dentre eles, os habitantes das zonas empobrecidas e os desempregados. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1940-1949/constituicao-1946-18-julho-1946-365199-publicacaooriginal-1-pl.html>>;

²² Coligação oposicionista de âmbito nacional formada no início de agosto de 1929 por iniciativa de líderes políticos de Minas Gerais e Rio Grande do Sul com o objetivo de apoiar as candidaturas de Getúlio Vargas e João Pessoa, respectivamente, à presidência e vice-presidência da República nas eleições de 1º de março de 1930.

²³ Estado Novo, ou Terceira República Brasileira, foi o regime político brasileiro instaurado por Getúlio Vargas em 10 de novembro de 1937, que vigorou até 31 de janeiro de 1946. Foi caracterizado pela centralização do poder, nacionalismo, anticomunismo e por seu autoritarismo;

João Goulart, Movimento Sindical e a Reforma Agrária

Durante a década de 1960 tivemos aumento expressivo de diversos programas e discussões políticas em defesa da reforma agrária²⁴. O Governo de João Goulart (1961 – 1964) é marcado pela intensificação do debate em torno da questão agrária no Brasil. As “classes políticas” da época, durante o período do Governo de Vargas (1951 – 1954), debateram acerca de desenvolvimento industrial brasileiro, o qual era obstaculizado pelo atraso na agricultura e, principalmente, pelo monopólio fundiário brasileiro (NATIVIDADE, 2011). A questão agrária nesse período persistia numa gangorra desigual: de um lado uma elite fundiária com padrão de riqueza, poderes e privilégios e de outro lado uma massa trabalhadora do campo pobre, isolada, analfabeta, subordinada com problemas sociais que acarretavam fome e disseminação de doenças. Até 1950, aproximadamente 70% da população habitava na área rural. Os destaques do Governo de João Goulart são o envolvimento do Poder Executivo²⁵ na questão agrária e uma reforma que aplique medidas que regulem a parceria e o arrendamento²⁶, estenda a legislação trabalhista ao campo e, determine as condições de desapropriação por interesse social.

João Goulart compareceu ao I Congresso Nacional de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas, organizado pela União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil²⁷ (ULTAB) trazendo indicativos para uma legislação sindical²⁸ e trabalhista rural e uma possível

²⁴ Atualmente no Brasil, o conceito de Reforma Agrária – segurado pela a Lei 4.504/64 (Lei de Terras) – trata-se do “conjunto de medidas que visem a promover melhor distribuição da terra, mediante modificações no regime de sua posse e uso, a fim de atender aos princípios de justiça social e ao aumento de produtividade”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4504.htm>;

²⁵ O Poder Executivo é um dos três poderes do Estado (além do Legislativo e Judiciário) e tem como função de administrar interesses do povo, governar segundo relevância pública, fazer serem efetivadas as leis e dividir entre os três níveis de governo a gestão administrativa em educação, saúde, segurança, mobilidade urbana, entre outras áreas. Algumas atribuições serão mais destinadas aos entes da federação (União, estado e municípios);

²⁶ Políticas de arrendamento são alternativas complementares ao programa de reforma agrária, com implantação totalmente descentralizada e desenvolvida por prefeituras, secretarias municipais de agricultura, sindicatos de produtores rurais, ONGs, ou seja, instituições que estejam interessadas em desenvolver alternativas baratas para promover a renda de trabalhadores sem terra ou pequenos produtores;

²⁷ A União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB) foi fundada em São Paulo, em 1954, tendo à frente Lindolfo Silva, militante do PCB. Ela foi responsável pela criação de associações de lavradores que buscavam organizar os camponeses em suas lutas. A partir do início dos anos 1960, as associações foram sendo transformadas em sindicatos. A ULTAB não só desempenhou papel fundamental nesse processo de sindicalização que culminou na criação, em 1963, da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), como também se constituiu na principal força em ação no interior da nova entidade. Disponível em: <<https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/glossario/ultab>>;

²⁸ Entende-se sindicato como “associação de pessoas físicas ou jurídicas que têm atividades econômicas ou profissionais, visando a defesa dos interesses coletivos e individuais de seus membros ou categoria” (MARTINS, 2007, pag. 696);

reforma agrária e que foram observadas com profunda desconfiança pelas classes dominantes do país. Em contraponto, segundo Navidade (2011),

“em numerosas reuniões de associações rurais e classes produtoras em diversos pontos do país, se fixa posição comum de obediência aos preceitos constitucionais, aliado ao interesse prioritário pelo estímulo à produção, considerado o fundamento de uma verdadeira “revolução agrícola”. Consideravam como demagógicas as medidas de expropriação e distribuição de terras, que acarretariam fatalmente a desorganização da produção. Destaca-se aí o papel aglutinador da Confederação Rural Brasileira, que antecipou para o início de 1962 a reunião programada somente para o final do ano. Tendo em vista, a necessidade de um pronunciamento da classe rural sobre a reforma agrária no Brasil”.

Essas pressões por mudanças, onde as lideranças camponesas clamam por uma reforma agrária “na lei ou na marra”, em 1962, institucionalizou-se decretos e portarias relativos à sindicalização rural. Em março de 1963 foi aprovado pelo Congresso Nacional o Estatuto do Trabalhador Rural²⁹, que estende para os assalariados do campo os direitos dos trabalhadores urbanos: sindicalização, salário mínimo, férias, repouso semanal remunerado, aviso prévio e indenização. O estatuto também prevê medidas de proteção especial à mulher e ao menor. É a primeira lei da história brasileira a intervir efetivamente nas relações de trabalho no campo. O projeto fora apresentado ao Congresso em 1956 pelo deputado gaúcho Fernando Ferrari (PTB e MTR³⁰), contudo somente no governo de João Goulart tivera o apoio e as condições necessárias para sair do papel: um presidente que o apoiava; um ministro do Trabalho (Almino Afonso) que trabalhou para viabilizá-lo; e movimentos sociais no campo cada vez mais articulados, politizados e com capacidade de mobilização.

Além disso, paralelamente, criou-se a Superintendência de Política Agrária³¹ (SUPRA), que tinham suas finalidades colaborar na formulação da política agrária do país; planejar, executar e fazer executar, nos termos da legislação específica, a reforma agrária; promover a desapropriação de terras por interesse social, objetivando a justa distribuição da propriedade

²⁹ A Lei nº 4.214, que cria o Estatuto do Trabalhador Rural (ETR), promulgada em 2 de março de 1963 e publicada no Diário Oficial no dia 18 do mesmo mês. O estatuto significou a extensão da legislação social ao trabalhador rural, fornecendo as bases para a organização sindical do campo brasileiro. O ETR foi revogado dez anos depois, já na fase mais violenta da ditadura militar. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L4214.htm>;

³⁰ Movimento Trabalhista Renovador (MTR) foi um partido político brasileiro, fundado por Fernando Ferrari (1921 – 1963) e dissidentes do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) em 1959. Foi extinto pelo Regime Militar, por intermédio do Ato Institucional Número Dois (AI-2), de 27 de outubro de 1965. Atualmente é o Partido Renovador Trabalhista Brasileiro (PRTB);

³¹ Órgão criado em 11 de outubro de 1962 pela Lei Delegada nº 11 e regulamentado pelo Decreto nº 1.878-A, de 21 de dezembro de 1962. Unificou num só órgão o Serviço Social Rural, o Instituto Nacional de Imigração e Colonização, o Conselho Nacional de Reforma Agrária e o Estabelecimento Rural de Tapajós. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/superintendencia-da-politica-agraria-supra>>;

rural e condicionando seu uso ao bem-estar social, e prestar serviços de extensão rural e de assistência técnica aos trabalhadores rurais. A criação da SUPRA culminou no avanço da organização política dos trabalhadores rurais, devido a proliferação de ligas e sindicatos e nas lutas pela posse da terra, como também criou a Comissão Nacional de Sindicalização Rural³² (CONSIR) – fruto de um convênio entre o Ministério do Trabalho e a SUPRA – que na prática “flexibilizaria os trâmites legais para a criação de um sindicato, diminuindo as exigências e acelerando o processo” (BALTAZAR, 2014). No ano de 1963 o número de sindicatos saltou de 50 para mais 700.

Essa opção de João Goulart em estimular a sindicalização rural como parte de um projeto político trabalhista para campo, criando uma perspectiva de reciprocidade entre Estado e o campesinato. Um destaque do Jornal do Brasil, de 29 de dezembro de 1963, sinalizou que “A Igreja e o Partido Comunista estão juntos doutrinando os camponeses³³”. O Estado foi uma figura importante na proliferação dos sindicatos, embora outros agentes atuassem claramente nessa proposta, como a Igreja Católica e o Partido Comunista Brasileiro, que chegaram a rivalizar no mundo rural pelo apoio do campesinato. Os próprios camponeses, buscando se organizar e reivindicar os seus direitos, são a peça principal para explicar as causas desse crescimento estrondoso no número de sindicatos rurais.

O emblemático comício de 13 de março de 1964 na Central do Brasil, no Rio de Janeiro defendeu as reformas de base propostas por seu governo para cerca de 200 mil. João Goulart destacou uma aproximação com as reformas de base, dentre elas, a reforma agrária,

“Trabalhadores, acabei de assinar o decreto da SUPRA com o pensamento voltado para a tragédia do irmão brasileiro que sofre no interior de nossa Pátria. Ainda não é aquela reforma agrária pela qual lutamos. Ainda não é a reformulação de nosso panorama rural empobrecido. Ainda não é a carta de alforria do camponês abandonado. Mas é o primeiro passo: uma porta que se abre à solução definitiva do problema agrário brasileiro. [...] Sem reforma constitucional, trabalhadores, não há reforma agrária. Sem emendar a Constituição, que tem acima de dela o povo e os interesses da Nação, que a ela cabe assegurar, poderemos ter leis agrárias honestas e bem-intencionadas, mas nenhuma delas capaz de modificações estruturais profundas.”³⁴

³² “O CONSIR tinha como objetivo a fundação de sindicatos e a realização de planos integrados de atendimento das reivindicações das populações camponesas em áreas específicas, sobretudo no âmbito do direito civil e do direito trabalhista” (FERREIRA, 2006);

³³ Igreja e Partido comunista estão juntos doutrinando os camponeses. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro. 29 dez. 1963. Caderno A1, p. 9. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>;

³⁴ Discurso de João Goulart na Central do Brasil em 13 de março de 1964. Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/cidadania/2014/03/discurso-de-jango-na-central-do-brasil-em-1964>>;

Além disso, a lógica era aquela que permeava a noção de “dar, receber e retribuir”, ou seja, o Estado seria o responsável por estender a legislação trabalhista para o campo via sindicato rural, como se elas fossem presentes e dádivas (dar), os camponeses seriam aqueles que receberiam tais benefícios (receber) e, em troca, viria a retribuição e a gratidão para com o presidente da República (retribuir), transformada em apoio político e admiração – tal qual ocorreu com Vargas, denominado de “pai dos pobres”. Em seu discurso ele continuava,

“E, feito isto, os trabalhadores do campo já poderão, então, ver concretizada, embora em parte, a sua mais sentida e justa reivindicação, aquela que lhe dará um pedaço de terra para trabalhar, um pedaço de terra para cultivar. Aí, então, o trabalhador e sua família irão trabalhar para si próprios, porque até aqui eles trabalham para o dono da terra, a quem entregam, como aluguel, metade de sua produção. E não se diga, trabalhadores, que há meio de se fazer reforma sem mexer a fundo na Constituição. Em todos os países civilizados do mundo já foi suprimido do texto constitucional parte que obriga a desapropriação por interesse social, a pagamento prévio, a pagamento em dinheiro. [...] Como garantir o direito de propriedade autêntico, quando dos quinze milhões de brasileiros que trabalham a terra, no Brasil, apenas dois milhões e meio são proprietários?³⁴”.

A velha classe infecunda – os que não plantam e não deixam plantar – ao perpetuar o seu sistema (colonial) e impediu por vários anos a realização das potencialidades dos brasileiros, opôs-se a essa proposta tímida de reforma agrária na qual trouxe desdobramentos nos jornais da época: “Oposição em Desespêro – Derrubar Jango Antes das Reformas” e “Golpe no Congresso: UDN quer Passar Falsa Reforma Agrária Jango Não Dará Trégua à Reação: Ofensiva Reformista Prosseguirá”.³⁵ “Manifesto Ruralista Pede às Forças Armadas Mobilização Cívica Contra o Comunismo”, “Criadores e Agricultores de Sergipe Manifestam-se Contra o Decreto da SUPRA” e “Ademar de Barros: Não Reconheço a SUPRA, é Ilegal”³⁶. É de assinalar que a campanha milionária contra João Goulart – financiada pela Texaco, Shell, Ciba, Schering, Bayer, GE, IBM, Coca-Cola, Souza Cruz, Belgo-Mineira, Herm Stoltz e Coty³⁷ – pretendia uma reforma estrutural de caráter capitalista. Elas foram, contudo, vistas como revolucionárias em razão do caráter retrógrado do capitalismo dependente que se implantou no Brasil sob a regência de descendentes de senhores de escravos e testas-de-ferro de interesses estrangeiros. O golpe militar em 30 de abril de 1964 – que derrubou o governo de João Goulart – segundo Darcy Ribeiro,

³⁵ Manchetes do jornal Última Hora entre os dias 17, 18 e 24 de março de 1964. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>;

³⁶ Manchetes do jornal O Globo entre os dias 14 e 18 de março de 1964. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>;

³⁷ Artigo 1964: *Um Testemunho*, publicado na Folha de São Paulo em março de 1982. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>;

“Para o povo, o golpe foi cruel. Principalmente para os camponeses das ligas de Julião, assaltados e assassinados em seus ranchos, em atos de pura crueldade, pelas polícias regionais e pelos jagunços dos senhores de engenho, a fim de demonstrar ao povo nordestino que seu destino é o cambão.”

João Goulart, com seu reformismo³⁸, foi o governo mais avançado que tivemos, aquele que lutou mais fundamente para implantar as bases de um Brasil novo, capaz de gerar uma prosperidade extensível a todo o povo. Embora reformista, ele foi percebido, sentido e temido como revolucionário, provocando uma contrarrevolução preventiva para impedir a execução das reformas de base que estavam sendo levadas a cabo.

A Terra e o Capital na Ditadura Civil-Militar

O Regime Militar – que derrubou o governo democrático de João Goulart – teve seu caráter autoritário, militarista e anticomunista³⁹. O período militar durou 21 anos (1964 a 1985) e foi composto por cinco presidentes: Humberto Castello Branco⁴⁰ (1964 – 1967); Arthur Costa e Silva⁴¹ (1968 – 1969); Emílio Médici⁴² (1970 – 1974); Ernesto Geisel⁴³ (1975 – 1979) e João Figueiredo⁴⁴ (1979 – 1985). Dreifuss (1981) e Martins (1994) enfatizam que o golpe de Estado de 1964 não teria sido possível sem a intervenção ideológica dos grandes

³⁸ O reformismo é um movimento social que tem em vista a transformação da sociedade mediante a introdução de reformas graduais e sucessivas na legislação e nas instituições já existentes a fim de torná-las mais igualitárias;

³⁹ O movimento anticomunista tomou forma na América Latina através da Guerra Fria, designação atribuída ao período histórico de disputas estratégicas e conflitos indiretos entre os Estados Unidos e a União Soviética (URSS), compreendendo o período entre o final da Segunda Guerra Mundial (1945) e a extinção da União Soviética (1991);

⁴⁰ O governo de Castello Branco foi marcado pela adoção de Atos Institucionais como instrumentos de repressão aos opositores. Com isso, fechou associações civis, proibiu greves, interveio em sindicatos e cassou mandatos de políticos por dez anos; foram criados dois partidos (Ato Complementar nº 4), Aliança Renovadora Nacional (ARENA) e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB).

⁴¹ O momento “linha dura” foi o destaque do Governo de Costa e Silva quando delibera o Ato Institucional nº5 (AI-5) resultou na perda de mandatos de parlamentares contrários aos militares, intervenções ordenadas pelo presidente nos municípios e estados e também na suspensão de quaisquer garantias constitucionais que eventualmente resultaram na institucionalização da tortura, comumente usada como instrumento de repressão pelo Estado;

⁴² Conhecido como “anos de chumbo”, o Governo de Médici é marcado pela censura e repressão (professores, políticos, músicos, artistas e escritores são investigados, presos, torturados ou exilados do País), como também o aumento da dívida externa com empréstimos estrangeiros, acarretando o aumento do PIB e inflação, denominado como “Milagre Econômico”;

⁴³ Geisel anuncia a abertura política lenta, gradual e segura, acaba com o AI-5, restaura o *habeas-corpus* e abre caminho para a volta da democracia no Brasil;

⁴⁴ Decreta a Lei da Anistia, concedendo o direito de retorno ao Brasil para os políticos, artistas e demais brasileiros exilados e condenados por crimes políticos. Em 1984 teve a campanha Diretas Já, movimento que era favorável à aprovação da Emenda Dante de Oliveira que garantiria eleições diretas para presidente naquele ano;

proprietários de terra. A reforma agrária representava um “perigo”, justificado pelos grupos conservadores do clero, latifundiários, burguesia urbana (empresários e industriais), frações das classes médias e parte do aparato militar e repressivo⁴⁵ do Estado que, além de criticarem profundamente às reformas de base do governo do presidente João Goulart, acarretaria aos supostos “atentados” (morais e ideológicos) representados pelos comunistas, sindicalistas e movimentos camponeses aos “valores da tradição”: Deus, família e propriedade privada (PRIETO, 2007, pg.2).

A instauração da ditadura civil-militar no Brasil em 1964 acometeu um rearranjo político das frações de classe que dominavam o aparelho de Estado. Não obstante, os interesses políticos, econômicos e sociais convergiam entre a burguesia industrial urbana e os grandes latifundiários, capitaneado pelos militares. A estratégia territorial era a defesa da propriedade privada da terra e a grilagem⁴⁶ da terra, reproduzindo um Estado nacional das elites econômicas do poder. Em 1961 – opondo-se as reformas propostas pelas Ligas Camponesas – foi criada a *Aliança para o Progresso* e oficializada pelo apoio financeiro dos Estados Unidos com o intuito do desenvolvimento e progresso econômico da América Latina, contudo oficiosa e veladamente como política de enfrentamento ao “perigo” da instalação do comunismo (PEREIRA, 2005; RIBEIRO, 2006), como também alinhavada ideologicamente por forças políticas liberais no plano econômico, pró-estadunidense no plano das relações externas e “antipopulista” no plano social e político.

Imediatamente após o golpe civil-militar foi instituído o Grupo de Trabalhos sobre o Estatuto da Terra (GRET), que tinha o objetivo de criar um anteprojeto sobre a reforma agrária e demais emendas constitucionais (PRIETO, 2007, p. 4). Castello Branco, em discurso de 22 de maio de 1964, enfatizou a sua interpretação acerca da reforma agrária e, sobretudo, sobre o papel do Estatuto da Terra que, segundo o ditador-presidente, era

(...) o instrumento legal para a efetiva realização da reforma agrária. Uma reforma agrária que, livre dos radicalismos demagógicos, atenda as reais aspirações do trabalhador rural e, também, o crescente aumento da produção nacional. Isto é, um conjunto de medidas que, a partir da modificação do regime de posse e uso da terra, vise a tornar mais numerosa a classe média rural, o que equivale a dizer que, promovendo a justiça social no campo, destinar-se-ão a aumentar o bem-estar do trabalhador rural e de sua família, contribuindo, ao mesmo tempo, para o

⁴⁵ Althusser (1985);

⁴⁶ No Brasil, grilagem de terras é a falsificação de documentos para, ilegalmente, tomar posse de terras devolutas ou de terceiros, bem como de prédios ou prédios indivisos. O termo também designa a venda de terras pertencentes ao poder público ou de propriedade particular mediante falsificação de documentos de propriedade da área;

desenvolvimento econômico do País e a progressiva extinção dos erros há muito acumulados (BRASIL, 1964, p. 52-53).

Sendo assim, de acordo com Dreifuss (1981), as diretrizes para a produção de uma lei sobre a reforma agrária, que se efetivou com a criação do Estatuto da Terra, foram baseadas nas recomendações feitas pelo Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais⁴⁷ (IPES) com participação direta de Castello Branco. É importante destacar que a reordenação da política externa estadunidense a partir da Aliança para o progresso tinha o objetivo de estimular os países latino-americanos a promoverem reformas nas suas estruturas agrárias. Esta mudança de orientação era amplamente influenciada pela Revolução Cubana⁴⁸ e pelo temor de realização de novos processos revolucionários na América Latina (SILVA, 1997; RIBEIRO, 2006). O Governo ditatorial de Castello Branco, simultaneamente, reprimia camponeses e sindicalistas no campo e intervinha em conflitos fundiários em favor de grileiros e/ou latifundiários, e além disso, buscava pautar e controlar o que os trabalhadores deveriam discutir e reivindicar.

Além disso, segundo Prieto (2007) a ditadura iniciou seu processo de expurgos, expulsões e perseguições das lideranças políticas identificadas com um programa de reforma agrária mais radical. No dia 09 de abril de 1964 esse processo tornou-se ainda mais evidente com a promulgação do Ato Institucional nº1 (AI-1). Com esse Ato, o Congresso Nacional brasileiro teve parte significativa da oposição parlamentar expurgada, com mais de 40 deputados cassados - dentre eles Francisco Julião (PSB-PE), liderança e advogado das Ligas Camponesa, e Plínio de Arruda Sampaio (PDC-SP), relator do projeto de reforma agrária do Governo João Goulart. Dessa forma, o Congresso passou a possuir ampla maioria de deputados filiados à partidos como a UDN e o PSD, claramente identificados com uma crítica veemente aos projetos de reforma agrária e às lutas no campo.

É fundamental constatar que o Estatuto da Terra e a proposição jurídica materializada na lei de uma reforma agrária da ditadura civil-militar foi a estratégia utilizada pelo Estado autoritário para o apaziguamento jurídico das lutas camponesas, sendo implementado prioritariamente em regiões de conflito fundiário, e, simultaneamente, garantindo aos

⁴⁷ O IPES, fundado em 2 de fevereiro de 1962 no Rio de Janeiro, foi o produto da articulação do empresariado carioca e paulista. A instituição foi paulatinamente aglutinadora das classes capitalistas de outras unidades da federação. O acirramento nos debates sobre as reformas de base, especialmente em 1963 e 1964, incitou nos membros do IPES a percepção de que o país marchava inexoravelmente para o comunismo e que cabia aos “homens bons” a interrupção desse processo (CAMARGO, 2007). O IPES tinha uma preocupação especial com a formação da opinião pública e a disseminação ideológica da propaganda antirreformista e anticomunista na mídia (SILVA, 2006);

⁴⁸ A Revolução Cubana foi um movimento armado e guerrilheiro que culminou com a destituição do ditador Fulgêncio Batista de Cuba no dia 1º de janeiro de 1959 pelo Movimento 26 de Julho liderado pelo revolucionário Fidel Castro. A revolução teve um caráter anticapitalista, antiestadunidense e com apoio soviético.

latifundiários que a letra fria da lei seria produzida, aprovada e discutida no Congresso, mas não implementada. A Lei 4.504 de 30 de novembro de 1964, conhecida como Estatuto de Terra, regula “os direitos e obrigações concernentes aos bens imóveis rurais, para os fins de execução da Reforma Agrária e promoção da Política Agrícola” (BRASIL, 1964). A Lei traz denominações importantes dispostos no art. 4º como,

I - "Imóvel Rural", o prédio rústico, de área contínua qualquer que seja a sua localização que se destina à exploração extrativa agrícola, pecuária ou agro-industrial, quer através de planos públicos de valorização, quer através de iniciativa privada;

II - "Propriedade Familiar", o imóvel rural que, direta e pessoalmente explorado pelo agricultor e sua família, lhes absorva toda a força de trabalho, garantindo-lhes a subsistência e o progresso social e econômico, com área máxima fixada para cada região e tipo de exploração, e eventualmente trabalho com a ajuda de terceiros;

III - "Módulo Rural", a área fixada nos termos do inciso anterior;

IV - "Minifúndio", o imóvel rural de área e possibilidades inferiores às da propriedade familiar;

V - "Latifúndio", o imóvel rural que:

a) exceda a dimensão máxima fixada na forma do artigo 46, § 1º, alínea b, desta Lei, tendo-se em vista as condições ecológicas, sistemas agrícolas regionais e o fim a que se destine;

b) não excedendo o limite referido na alínea anterior, e tendo área igual ou superior à dimensão do módulo de propriedade rural, seja mantido inexplorado em relação às possibilidades físicas, econômicas e sociais do meio, com fins especulativos, ou seja, deficiente ou inadequadamente explorado, de modo a vedar-lhe a inclusão no conceito de empresa rural;

VI - "Empresa Rural" é o empreendimento de pessoa física ou jurídica, pública ou privada, que explore econômica e racionalmente imóvel rural, dentro de condição de rendimento econômico ...Vetado... da região em que se situe e que explore área mínima agricultável do imóvel segundo padrões fixados, pública e previamente, pelo Poder Executivo. Para esse fim, equiparam-se às áreas cultivadas, as pastagens, as matas naturais e artificiais e as áreas ocupadas com benfeitorias;

VII - "Parceleiro", aquele que venha a adquirir lotes ou parcelas em área destinada à Reforma Agrária ou à colonização pública ou privada;

VIII - "Cooperativa Integral de Reforma Agrária (C.I.R.A.)", toda sociedade cooperativa mista, de natureza civil, ...Vetado... criada nas áreas prioritárias de Reforma Agrária, contando temporariamente com a contribuição financeira e técnica do Poder Público, através do Instituto Brasileiro de Reforma Agrária, com a finalidade de industrializar, beneficiar, preparar e padronizar a produção agropecuária, bem como realizar os demais objetivos previstos na legislação vigente;

IX - "Colonização", toda a atividade oficial ou particular, que se destine a promover o aproveitamento econômico da terra, pela sua divisão em propriedade familiar ou através de Cooperativas (BRASIL, 1964).

A partir da análise de Oliveira (2007) compreende-se que o Estatuto da Terra explicita a contradição entre o projeto de reforma agrária e a sua não-realização. Porta consigo, assim, o caráter de farsa histórica baseada na reificação da propriedade privada capitalista da terra, de retórica institucionalizada da reforma agrária que se fundamentou na intencionalidade de

desmobilização e repressão do campesinato e na ampla defesa da agricultura empresarial na forma do latifúndio. “O Estatuto da Terra funcionou então como o marco jurídico da reprodução do poder de classe dos grandes proprietários de terra e como referência para a compreensão do pacto territorial de manutenção da escorchante concentração fundiária brasileira” (PRIETO, 2007, p.6). É fundamental ressaltar que a partir do Estatuto da Terra criou-se o Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (IBRA) – autarquia dotada de personalidade jurídica e autonomia financeira – que sofreu alterações através do Decreto-Lei nº 1.110, de 9 de julho de 1970 e criou o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), o órgão responsável pela reforma agrária, extinguindo o IBRA e Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário (INDA).

No mesmo período foi criado o Programa de Integração Nacional⁴⁹ (PIN) e o Programa de Redistribuição de Terras (PROTERRA), o Programa Especial para o Vale do São Francisco (PROVALE), o Programa de Polos Agropecuários e Agrominerais na Amazônia (POLAMAZÔNIA), e o Programa de Desenvolvimento de Áreas Integradas do Nordeste (POLONORDESTE), que materializaram o *slogan* de Médici: “terra sem homens na Amazônia, para homens sem-terra do Nordeste”. Obviamente, a política fundiária implementada na ditadura caracterizou-se pela não realização da reforma agrária tornando praticamente letra morta qualquer possível aspecto progressista do Estatuto da Terra. As ações de grilagem e vendas de terras públicas para estrangeiros aumentaram exponencialmente, com dispositivos oficiais, com a anuência de funcionários públicos e oficiais de cartório (FIGUEIRA, 2000; OLIVEIRA, 2011). Segundo Oliveira (2011) esse processo pode ser verificado na Comissão Parlamentar de Inquérito instalada em 1968 para a apuração de denúncia sobre a transferência de gigantescas frações do território nacional para o patrimônio privado. De acordo com as análises de Oliveira (1997; 2009; 2011) sobre o relatório final da CPI, relatado pelo deputado federal Haroldo Veloso (ARENA – PA), foi comprovado o envolvimento de grileiros⁵⁰, juízes,

⁴⁹ O Programa de Integração Nacional (PIN) foi um programa de cunho geopolítico criado pelo governo militar brasileiro por meio do Decreto-Lei nº1106, de 16 de julho de 1970, assinado pelo Presidente militar Médici. A proposta era baseada na utilização de mão de obra nordestina liberada pelas grandes secas de 1969 e 1970 e na noção de vazios demográficos amazônicos;

⁵⁰ Ianni (1979), Oliveira (1997; 2007; 2011), Brasil (2001) e Fonseca (2005) são unânimes na afirmação de que a grilagem não se iniciou no período ditatorial de 1964 – 1985, mas que ganhou um fôlego e um impulso como política legalizada institucionalmente pelas frações de classe no poder no período. A aliança entre terra e capital demonstra seu vigor na incorporação monstruosa de patrimônio público para a realização privada de sua reprodução como elite econômica, social e política a partir do domínio de amplas frações do território.

funcionários do IBRA e de cartórios públicos na venda de mais de 20 milhões de hectares de terras a estrangeiros, sobretudo na Amazônia.

A aliança entre terra e capital demonstra seu vigor na incorporação monstruosa de patrimônio público para a realização privada de sua reprodução como elite econômica, social e política a partir do domínio de amplas frações do território. A partir da ditadura civil-militar engendrou-se uma aliança de classes entre capitalistas e latifundiários que convergiu para um projeto político de cunho eminentemente oligárquico travestido de modernidade econômica e que se reproduz na contemporaneidade. O golpe militar realizou a transformação da pauta da reforma agrária como bandeira de luta e reivindicação pela distribuição de terra em farsa jurídica – no qual o Estatuto da Terra, conforme problematizamos, figura como caso emblemático – e forma de acesso à terra para o empresariado urbano-industrial e grandes empresas e indústrias capitalistas, realizando uma nova rodada de concentração fundiária e acumulação originária do capital.

Em 1984 – fruto do conhecimento da Proposta de Emenda Constitucional Dante de Oliveira⁵¹ – organizou-se um dos maiores movimentos populares do Brasil, denominado Diretas Já. Esse movimento foi formado pela população, que pedia a volta de eleições diretas para presidente da República. Nesse ano o movimento não atingiu o seu objetivo e o próximo presidente a assumir ainda foi eleito através de eleição indireta, findando a período ditatorial militar em 1985, com Tancredo Neves sendo escolhido como presidente por um colégio eleitoral e não pelo voto direto. Por problemas de saúde, que logo em seguida o levaram à morte, ele não assumiu o cargo. Em março de 1985, seu vice, José Sarney, assumiu a presidência do país e governou até março de 1990.

Redemocratização a partir da Década de 1990: O Avanço do Neoliberalismo

Ainda na década de 80 (1985), o então Presidente José Sarney elabora um plano previsto no Estatuto da Terra, o Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA) para o qual é criado o Ministério Extraordinário para o Desenvolvimento e a Reforma Agrária⁵² (MIRAD). Porém

⁵¹ Recebeu o nome de Emenda Dante de Oliveira a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 05/1983, apresentada pelo Deputado Federal Dante de Oliveira (PMDB – MT), que tinha por objetivo reinstaurar as eleições diretas para presidente da República no Brasil, através da alteração dos artigos 74 e 148 da Constituição Federal de 1967 (Emenda Constitucional nº1 de 1969), uma vez que o processo democrático foi interrompido no País pelo golpe civil-militar de 1964;

⁵² Tinha por competências a reforma agrária e reordenamento agrário, regularização fundiária na Amazônia, promoção do desenvolvimento sustentável da agricultura familiar e das regiões rurais e a identificação,

suas metas são irreais para época e acabam fracassando. Em 1987 é extinto o INCRA, dois anos depois a MIRAD e a responsabilidade sobre a reforma agrária passa a ser do Ministério da Agricultura. Segundo Mendonça (2010) nos anos de 1980, o debate sobre a reforma agrária e seus atores é reposto em novos termos, visto que se buscava romper com análises economicistas, partindo da representação dos trabalhadores como sujeitos sociais e políticos, sinalizando algum avanço em termos de propostas políticas cujos reflexos estendem-se até o presente.

A disputa pela presidência da República em 1989 – primeira eleição de voto direto desde fim da ditadura militar – acabou polarizada entre Fernando Collor de Mello (PRN) e Luis Inácio Lula da Silva (PT). Os movimentos populares saíram às ruas, ao mesmo tempo em que greves eclodiam por todo o país. Enquanto isso, forças empresariais e militares agitavam bandeiras como o anticomunismo, a modernização do país, o combate à corrupção e aos “privilégios” do funcionalismo público. Grandes grupos de comunicação veicularam a ideia de que o país vivia uma “guerra interna” (DREIFUSS, 1989, pag. 266-294). Ao fim e ao cabo, a derrota de Lula representou não a derrota de um partido, mas de um projeto democrático-popular alimentado por uma década de lutas sociais no campo e nas cidades (DAGNINO, 2004).

Analisando o contexto global, com o fim da União Soviética, queda do muro de Berlim e, principalmente, com Consenso de Washington⁵³, abrem-se caminhos para uma hegemonia política/economia neoliberal⁵⁴ na América Latina. Sendo assim, segundo Pereira (2015),

“A Gestão de Fernando Collor de Melo (1990 – 1992) promoveu uma política econômica que deteriorou severamente as condições de vida e de emprego no campo e nas cidades. Em nome do combate a “privilégios” na administração pública e da modernização administrativa, avançou no desmantelamento do modelo de intervenção do Estado em vários setores, inclusive na agricultura, por meio da redução drástica do volume de recursos para a política agrícola, da liquidação da política de estoques públicos de alimentos, da abertura comercial unilateral e da extinção da Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMBRATER) (FERREIRA *et al.*, 2009). O INCRA permaneceu paralisado por falta de recursos” (PEREIRA, 2015, p.389).

recolhimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas pelos remanescentes das comunidades quilombolas.

⁵³ O Consenso de Washington foi uma recomendação internacional elaborada em 1989, que visava a propalar a conduta econômica neoliberal com a intenção de combater as crises e misérias dos países ditos subdesenvolvidos, sobretudo os da América Latina. Estados Unidos da América (EUA) e, posteriormente, o Fundo Monetário Internacional (FMI) adotaram medidas ditas como obrigatórias para fornecer ajuda aos países em crises e negociar as dívidas externas, tais como: reforma fiscal; abertura comercial; política de privatizações e redução fiscal do Estado;

⁵⁴ Acerca do conceito de neoliberalismo: AMARAL (2011), J. C. S. R. *do; A Política de Gestão da Educação Básica na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul (2007 – 2010)*, cap.1, Jundiá: Paco Editorial, 2011;

Segundo Cox *et al.* (2003), isto se traduziu na emergência de propostas como a distribuição das terras realizada via livre-mercado (*laissez-faire*) e políticas de privatização de setores prestadores de assistência e apoio aos produtores rurais. Na gestão de Collor, o tratamento dado às lutas populares se limitou à repressão e à criminalização. Além disso, esse governo não efetuou nenhuma nova desapropriação para fins de reforma agrária, ocorrendo a política de bolsas de arrendamento e outros instrumentos para aquisição de terras sob uma lógica mercantil. Em suma, o governo neoliberal Collor, no qual muitos brasileiros colocaram suas expectativas, começou a mostrar graves falhas estruturais.

O Plano Collor de contenção da inflação foi um desastre, além de denúncias de corrupção que iam aparecendo por todos os lados, com declarações contundentes vindas do próprio irmão do presidente, envolvendo pessoas ligadas diretamente a Collor, em especial um personagem que ficou muito conhecido à época: Paulo César Farias, o PC Farias, tesoureiro da campanha eleitoral de Collor. (PREITE SOBRINHO, 2008). Em 1992 então é aberto o processo de *impeachment*⁵⁵ na Câmara dos Deputados impulsionado pela maciça presença do povo nas ruas, como o movimento dos Caras-Pintadas⁵⁶. A Câmara autoriza a abertura de processo de impedimento do presidente, o que implica seu afastamento temporário até decisão final do processo pelo Senado Federal. Fernando Collor de Mello renuncia antes de ser condenado. A presidência é assumida pelo então vice-presidente, Itamar Franco.

O Governo de Itamar Franco (1992 – 1994) foi o presidente pioneiro em receber, fazendo uma inflexão ao Governo de Collor, representantes do MST e reconhecendo a organização como interlocutor legítimo, nomeando alguns atores do Movimento para a direção do INCRA no início de 1993 (STÉDILE e FERNANDES, 1999; MEDEIROS, 2002). O destaque do governo é a Lei 8629/93⁵⁷, chamada de Lei Agrária, regulamenta e disciplina disposições relativas à reforma agrária. O tema voltou a ter algum espaço na agenda

⁵⁵ *Impeachment* é um termo inglês que corresponde a um processo político-criminal instaurado por denúncia no Congresso para apurar a responsabilidade do presidente da República, governador, prefeito, ministros do Supremo Tribunal ou de qualquer outro funcionário de alta categoria, por grave delito ou má conduta no exercício de suas funções, cabendo ao Senado, se procedente a acusação, aplicar ao infrator a pena de destituição do cargo;

⁵⁶ Os Caras-Pintadas foi o nome pelo o qual ficou conhecido o movimento estudantil brasileiro realizado no decorrer do ano 1992 que teve, como objetivo principal, o impeachment do presidente do Brasil na época, Fernando Collor de Mello. Entre os manifestantes, havia um enorme número de estudantes secundaristas e universitários participavam ativamente das manifestações e eram apoiados por entidades representativas da sociedade civil como OAB, ABI, CUT, UNE e UBES;

⁵⁷ Dispõe sobre a regulamentação dos dispositivos constitucionais relativos à reforma agrária, previstos no Capítulo III, Título VII, da Constituição Federal de 1988.

governamental, tanto pela pressão de movimentos sociais como pela sua associação com o combate à fome. Não obstante, com a implantação do programa de estabilização monetária (Plano Real), pressões políticas de diversos setores dentro e fora do governo minaram a execução do limitado programa de assentamentos (PEREIRA, 2015).

A disputa presidencial de 1994, novamente polarizada, contudo entre Luís Inácio Lula da Silva (PT) e Fernando Henrique Cardoso (PSDB) gerou uma pauta em torno da política macroeconômica e do combate à inflação. O tema da reforma agrária apareceu discretamente e ambos os candidatos se posicionaram a favor da medida, porém com propostas distintas (CARVALHO FILHO, 2001). Novamente Lula é derrotado nas urnas assumindo outro presidente com uma plataforma neoliberal. O Governo Fernando Henrique Cardoso (1994 – 1998; 1999 – 2002) no que tange à política fundiária, o programa do PSDB prescrevia medidas assistencialistas, tanto que o programa de reforma agrária estava vinculado ao Comunidade Solidária⁵⁸, o que contribuiu para alterar conjuntura agrária.

A realização da “Marcha Nacional por Reforma Agrária, Emprego e Justiça”, organizada pelo MST, a marcha durou três meses e chegou à Brasília em 17 de abril de 1997, um ano depois do massacre em Eldorado dos Carajás⁵⁹ e expôs a condição objetiva de exclusão e marginalização da maioria da população rural produzida, sobretudo, nas últimas três décadas pelo processo de transformação capitalista acelerada da agricultura brasileira. Apesar do descaso das autoridades e da campanha sistemática de desqualificação dos grandes meios de comunicação, a marcha, pacífica do início ao fim, conseguiu conquistar a simpatia de parte da opinião pública urbana. Aos “sem-terra” se somaram, então, os “sem teto”, os “sem emprego”, entre outros, reunindo cerca de cem mil pessoas na primeira manifestação de massas contra as políticas neoliberais.

Uma política neoliberal executada entre 1997 e 2002 foi a Cédula da Terra (PCT) que, segundo o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), representou uma experiência exemplar, por isso mesmo replicável em maior escala como modelo preferencial de acesso à terra por trabalhadores rurais sem terra ou com terra insuficiente para a sua reprodução social. Segundo o Banco Mundial (BM),

⁵⁸ O Programa Comunidade Solidária, criado pelo Decreto nº 1.366, de 12 de janeiro de 1995, foi conduzido principalmente pelo Gabinete Civil da Presidência da República e tinha uma Secretaria Executiva, cujo principal papel foi coordenar e promover a articulação com todos os setores envolvidos nesse plano de combate à exclusão social. Foi encerrado em dezembro de 2002, sendo substituído pelo Programa Fome Zero;

⁵⁹ O Massacre de Eldorado dos Carajás foi a morte de dezenove sem-terra que ocorrera em 17 de abril de 1996, no município de Eldorado dos Carajás, no estado do Pará, decorrente da ação repressiva da polícia militar estadual;

o modelo de reforma agrária através da distribuição de terras pelo governo é um círculo vicioso: a terra é redistribuída onde há conflitos sociais e os conflitos sociais pressionam o programa de redistribuição de terras do governo (...). À medida que novas alternativas começam a fazer efeito, o governo poderá reduzir a ênfase nas desapropriações e, conseqüentemente, quebrar a ligação entre sua política de reforma agrária e os conflitos rurais (BANCO MUNDIAL 2003, p.127).

Ou seja, o PCT tem como característica fundamental a alteração institucional do direito sobre a terra através do uso do mercado de terras e, como consequência, maior agilidade e menor custo, uma vez que as estruturas de “governança do programa estão articuladas de forma a selecionar somente os indivíduos interessados, priorizando a ação coletiva e criando mecanismos eficientes de fomento à produção” (SILVA, 2013). Essa proposta emerge na década 1990 – chamada de Reforma Agrária “via do mercado” – tendo como aspectos indutores: a conscientização por parte de organismos multilaterais⁶⁰ (tais como o Banco Mundial) da importância dessa estratégia como política de combate à pobreza nos países subdesenvolvidos e a questão dos elevados custos e a intensa burocracia do modelo de Reforma Agrária baseado na desapropriação, demonstrando possíveis falhas institucionais na execução da política realizada pelo Estado.

O Governo de FHC argumentou que o orçamento da União não tinha condições de financiar um programa efetivo de reforma agrária, dadas as indenizações elevadas arbitradas pelo Judiciário (TEÓFILO, 2003). Além de ineficaz e anacrônico, o modelo desapropriacionista seria caro demais. Era fundamental criar outras fontes de recursos para os programas agrários, sendo que o BIRD estava oferecendo tais recursos. Além disso, o intuito era diminuir o número de ocupações de terra e esvaziar a ascensão das lutas sociais no campo, introduzindo um mecanismo capaz de disputar a adesão de trabalhadores rurais (CARVALHO FILHO, 2001). Essas justificativas vieram das críticas do BM à reforma agrária desapropriacionista e se basearam na construção de um tipo ideal, atribuindo a responsabilidade pelo suposto fracasso da imensa maioria das reformas agrárias realizadas pelo mundo afora.

O PCT foi criticado pelo MST como expressão do neoliberalismo no campo Francisco Urbano, então presidente da CONTAG, fez uma crítica contundente tanto à política de reforma agrária como ao PCT. Segundo ele,

o que se faz no Brasil é uma enganação da sociedade (...). Uma reforma agrária envolve uma decisão política de intervenção na estrutura agrária, criando um novo modelo de desenvolvimento, em que se desconcentra poder, riqueza e se estabelece

⁶⁰ Organismos Multilaterais de uma forma ou de outra, acabam por contribuir para o capitalismo e defender as necessidades de domínios de competências básicas para atender à demanda do mercado de trabalho, por exemplo, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial.

um novo patamar do processo de desenvolvimento do país. O que se faz hoje é apagar fogo de um lado e de outro: desapropria-se um pedaço aqui pela ocupação, desapropria-se um outro pedaço ali porque o fazendeiro ofereceu. Não se muda nada da estrutura agrária da região (Senado, Comissão de Assuntos Econômicos, 04/09/1997).

O latifúndio que não cumprisse com a sua função social, seria “premiado” na medida em que o pagamento aos proprietários seria em dinheiro a preço de mercado, como também se pensarmos no quesito financiamento, a introdução de um mecanismo de compra de terra num período de queda da rentabilidade agrícola e de endividamento dos agricultores familiares, talvez contribuiria ainda mais para a inadimplência e a possível falência desse segmento. Em suma, a transferência voluntária de terras via transação de mercado em detrimento da desapropriação. Portanto, como sustentar a tese de falência do “modelo desapropriacionista” no Brasil, se ele nunca foi levado adiante de maneira adequada?

Embora FHC tenha propagandeado que realizou a maior reforma agrária da história do Brasil, essa realidade produziu pelo menos dois resultados lamentáveis: o represamento com o crescimento do número de famílias acampadas, que em 2003, chegou a cento e vinte mil famílias, e a precarização dos assentamentos implantados, que foram implantados como projetos incompletos, que além de não terem infraestrutura básica, a maior parte também não recebeu crédito agrícola e de investimento (FERNANDES, 2006). Na verdade, o governo FHC nunca possuiu um projeto de reforma agrária. Durante os mandatos de seu governo, 90% dos assentamentos implantados foram resultados de ocupações de terra. Todavia, no seu segundo mandato, quando criminalizou as ocupações e os movimentos camponeses entraram em refluxo e, por consequência, diminuíram as ocupações de terra, também diminuiu o número de assentamentos implantados.

Com a vitória de Luiz Inácio Lula da Silva (PT) (2003 – 2006; 2007 – 2010) contra o candidato, o sucessor partidário de FHC, José Serra (PSDB) – já na sua primeira gestão – coloca-se em xeque o problema agrário que poderia ser resolvido pelo mercado, pela integração ao capital e com políticas públicas determinadas e dirigidas pelo Estado, devido as articulações do ex-presidente com MST e a CUT. Contudo, é importante destacar que mesmo o governo petista emergiu como “esperança” na questão/reforma agrária, não obstante adotou procurar uma solução a partir da realidade capitalista, embora os movimentos camponeses participaram nas indicações de nomes para cargos de segundo escalão do governo Lula.

O ambiente político da Reforma Agrária em 2003 ressaltou principalmente três sujeitos: os movimentos sociais, os ruralistas e o governo. Nessa contradição entre os dois sujeitos, o governo, que por meio do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), anunciou uma série

de medidas e no final do ano, em meio a controvérsias, aprovou o II Plano Nacional de Reforma Agrária. O II Plano Nacional de Reforma Agrária⁶¹ de outubro de 2003 renovou as esperanças entre os movimentos de luta pela terra e os apoiadores da reforma agrária. O plano previa democratizar o acesso a terra e fortalecer expressivamente a agricultura familiar e camponesa, nas bases do desenvolvimento territorial sustentável, em um modelo agrícola que contemplasse as especificidades e demandas de cada região. O documento explicita,

O II PNRA é tradutor de uma visão ampliada de reforma agrária, que reconhece a diversidade de segmentos sociais no meio rural, prevê ações de promoção da igualdade de gênero, garantia dos direitos das comunidades tradicionais e ações voltadas para as populações ribeirinhas e aquelas atingidas por barragens e grandes obras de infraestrutura. [...] O meio rural brasileiro precisa se tornar, definitivamente, um espaço de paz, produção e justiça social. A reforma agrária é uma ação estruturante, geradora de trabalho, renda e produção de alimentos, portanto, fundamental para o desenvolvimento sustentável da nação. (BRASIL, 2005).

Além disso, II PNRA foi construído num amplo debate democrático com diversos setores do campo, principalmente com representação dos trabalhadores e trabalhadoras rurais, reconhecendo a diversidade social e cultural da população rural e as especificidades vinculadas às relações de gênero, geração, raça e etnia que exigem abordagens próprias para a superação de toda forma de desigualdade, como também reconhecendo os direitos territoriais das comunidades rurais tradicionais, suas características econômicas e culturais, valorizando seu conhecimento e os saberes tradicionais na promoção do etnodesenvolvimento⁶².

Outra política importante da gestão de Lula – no sentido de incorporação – foi o reconhecimento de terras, quando projetos de assentamentos obtidos por estados e municípios são reconhecidos pelo INCRA e relacionados no Sistema de Informações e Projetos de Reforma Agrária⁶³ (SIPRA), para que as famílias possam acessar os programas de crédito e assistência

⁶¹ II Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA) foi apresentado em novembro de 2003, durante a Conferência da Terra, em Brasília. Construído num amplo diálogo social, o Plano é fruto do esforço coletivo de servidores e técnicos, com o acúmulo dos movimentos sociais e da reflexão acadêmica. O II PNRA combina qualidade e quantidade, eficiência e transparência na aplicação dos recursos numa ação integrada de governo e com a participação social na sua implementação. O I PNRA foi instituído em 1985, pelo então presidente José Sarney;

⁶² O etnodesenvolvimento é uma forma de pensar o desenvolvimento mais profícuo para determinadas comunidades cuja cultura é marginalizada pelos ideais capitalistas;

⁶³ O SIPRA destina-se ao tratamento, sistematização e recuperação de dados sobre os Projetos de Reforma Agrária (desde a criação até a sua emancipação), bem como, dos beneficiários (da fase de cadastro, seleção, desenvolvimento socioeconômico à titulação), propiciando desta forma o conhecimento da realidade nas áreas dos assentamentos. Atualmente o SIPRA tem informações de aspecto econômico-sociais, com registro dos programas ali desenvolvidos, e ainda, o cadastro atualizado de todos os assentados;

do Governo Federal, como o Programa Nacional de Fortalecimento à Agricultura Familiar⁶⁴ (PRONAF). Oliveira (2006) aponta que se trata de reordenação fundiária, pois além de projetos antigos, muitas vezes são substituídas famílias desistentes do lote por novas famílias. O reassentamento de famílias com direitos adquiridos em decorrência de grandes obras de barragens e linhas de transmissão de energia realizadas pelo Estado e/ou empresas concessionárias privadas são também incorporados aos números oficiais da reforma agrária.

A contradição nesse contexto político provocou uma distribuição espacial generalizada de assentamentos rurais por todas as regiões do País, com assentamentos cercados de latifúndios por todos os lados. Esse desarranjo é uma das muitas evidências da não existência de uma política de reforma agrária. Pois o que determinou a implantação desses assentamentos foram lutas populares e conjunturas políticas e não um projeto estruturado pelo Estado. A reforma agrária – em sua forma sucinta – é/deve ser uma política pública de desconcentração fundiária por meio da desapropriação de terras. Crédito fundiário para compra de terras não deve ser confundido com reforma agrária, para não se repetir a esdrúxula expressão: “reforma agrária de mercado” do governo FHC.

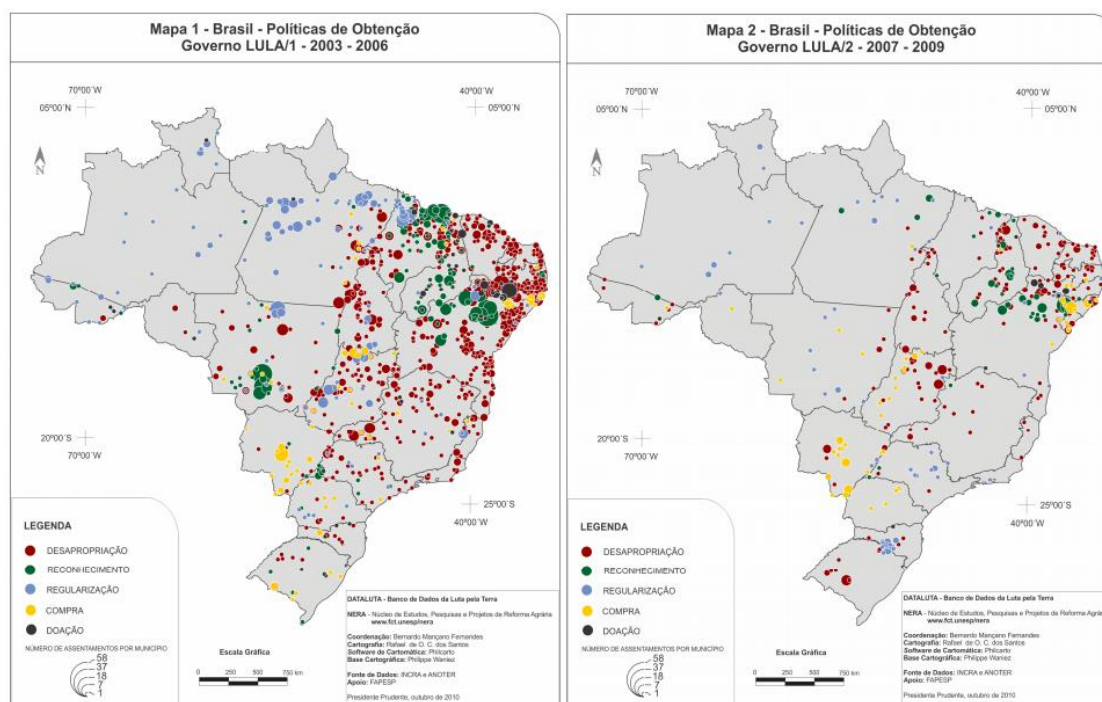


Figura 1: Comparação de Políticas de Obtenção nas Gestões de Lula
Fonte: SANTOS (2011)

⁶⁴ O PRONAF está vinculado ao Banco Nacional do Desenvolvimento (BNDES) cujo o objetivo é financiar à implantação, ampliação ou modernização da estrutura de produção, beneficiamento, industrialização e de serviços no estabelecimento rural ou em áreas comunitárias rurais próximas, visando à geração de renda e à melhora do uso da mão de obra familiar;

Na figura 1, há dois mapas⁶⁵ comparativos referente às políticas de obtenção (desapropriação, reconhecimento, regulamentação, compra e doação) nas duas gestões de Luiz Inácio Lula da Silva. As políticas de regularização e reconhecimento de assentamentos antigos são expressivas, sobretudo nas regiões Norte e Nordeste, o que significa aumento do número de famílias assentadas divulgado pelo governo. Já no segundo mandato de Lula vem confirmar a tendência do que Fernandes (2010) denominou de “reconceitualização da reforma agrária”, ou seja, o governo se utiliza cada vez mais de políticas de incorporação na obtenção de terras, enfrentando menos o latifúndio e o agronegócio com as desapropriações. Fernandes (2008) explica que

De forma velada, o governo Lula não desapropria terras nas regiões de interesses das corporações para garantir o apoio político do agronegócio. Mesmo em regiões de terras declaradamente griladas, ou seja, terras públicas sob o domínio dos latifundiários e do agronegócio, o governo não tem atuado intensamente no sentido de desapropriar as terras (FERNANDES, 2008, p.8).

No primeiro mandato de Lula, esperávamos, como apontado por Mortensen *et al* (2001), que o primeiro ano de governo teria grandes alterações estruturais e legais com impactos na questão agrária, especialmente para a expansão da reforma agrária. Todavia, o que assistimos foi que o PRONAF ganhou força, com o aumento dos recursos financeiros disponíveis, destinados ao desenvolvimento rural. Outras iniciativas foram: a política de titulação de área no nome da mulher, políticas de segurança alimentar e outras destinadas aos quilombolas e indígenas entre outras ações voltadas para o desenvolvimento rural. Contudo, é importante ressaltar que Lula foi eleito com *slogan* de ser “a esperança” para setores da sociedade desvalidos, embora o seu governo teve muito mais proximidade política com o paradigma do capitalismo agrário do que para com o paradigma da questão agrária, de modo que a questão

⁶⁵ **Desapropriação:** procedimento pelo qual o Poder Público, retira de seu dono a propriedade de certo bem móvel ou imóvel, fundado na necessidade pública, utilidade pública ou interesse social, compulsoriamente, adquirindo-o para si em caráter originário, mediante justa prévia indenização;

Reconhecimento: assentamento reconhecido pelo INCRA viabilizando o acesso das comunidades que ali vivem aos direitos básicos estabelecidos para o PNRA;

Regularização: constituição do Cadastro Nacional de Imóveis Rurais – CNIR de uso múltiplo com a utilização de imagens de satélite e do georreferenciamento de todos os imóveis rurais, que resultará progressivamente num novo mapa fundiário do país e em referência obrigatória para a formulação e implementação de políticas de desenvolvimento rural;

Compra: ocorre o processo de desapropriação, seguida do processo de compra e venda. Posteriormente os imóveis rurais de particulares serão incorporados à reforma agrária;

Doação: Estado faz o processo de doação de terras públicas.

Os processos políticos de obtenção estão legitimados pelo Estatuto da Terra (Lei 4.504/64) e, posteriormente, ao PNRA (Decreto 91.766/85).

agrária pode ser tratada como problema inexistente, e ainda poderemos ouvir que o tempo da reforma agrária já passou.

A contradição e o paradoxo devem ser tratados no campo político de acordo com a essência da questão agrária, que explicita a luta de classe construindo territórios diferentes em distintos modelos de desenvolvimento. Segundo Santos (2011) esses modelos de desenvolvimento geram tensionamentos que aumentam a conflitualidade por causa da expropriação e concentração da terra e das riquezas. E ainda complementa que, em uma visão geral, ao final dos oito anos do governo Lula os números se mostram favoráveis nas esferas econômica e social. No entanto, o campo brasileiro ainda enfrenta sérias contradições geradas pelas consequências de um modelo de desenvolvimento pautado nos interesses do grande capital nacional e estrangeiro, e no latifúndio. A sociedade continua arcando com as dificuldades, e muitas vezes desinteresse do Estado brasileiro em concretizar a reforma agrária.

CAPÍTULO II – “A luta pela terra não tem volta”: O surgimento do MST

*“Madre terra nossa esperança
Onde a vida dá seus frutos
O teu filho vem cantar
Ser e ter o sonho por inteiro
Ser sem-terra, ser guerreiro
Com a missão de semear
À Terra, terra”
(Pedro Munhoz, Canção da Terra)*

O Movimento surge num contexto brasileiro de luta pela democracia, transição política e rupturas. A principal justificativa para tal ação, foram pessoas inconformadas com a nova política de desenvolvimento agropecuário implantado no período da Ditadura Militar, levando a classe trabalhadora (rural) a se reunir em movimentos sociais. Primeiramente, há necessidade de se aprofundar o conceito de campesinato, especialmente, no Brasil para compreensão do surgimento do MST.

Para se resistir, se deve produzir: A gênese do campesinato

Na sua forma mais sucinta, campesinato corresponde a uma conjectura social de produção, cujos “fundamentos se encontram no caráter familiar, tanto dos objetivos da atividade produtiva – voltados para as necessidades da família – quanto do modo de organização do trabalho, que supõe a cooperação entre os seus membros” (WANDERLEY, 2014, p.26). Corresponde, portanto, forma de viver e de trabalhar no campo que, mais do que uma simples forma de produção, corresponde a um modo de vida e a uma cultura. Além disso,

[...] o campesinato, forma política e acadêmica de reconhecimento conceitual de produtores familiares, sempre se constituiu, sob modalidades e intensidades distintas, um ator social da história do Brasil. Em todas as expressões de suas lutas sociais, seja de conquista de espaço e reconhecimento, seja de resistência às ameaças de destruição ao longo do tempo e em espaços diferenciados, prevalece um traço comum que as define como lutas pela condição de protagonistas dos processos sociais (HISTÓRIA SOCIAL DO CAMPESinATO, 2008/2009)⁶⁶

O campesinato⁶⁷ é uma categoria social, um modo de vida que se formou e que permanece existindo no Brasil – contrapondo-se aos meios de instalação da pequena produção independente – e que a sua compreensão nos permite entender como esta parcela da população

⁶⁶ A Coleção História Social do Campesinato, composta, até o presente momento, de nove livros publicados entre 2008 e 2010, dedica-se ao estudo das diversas dimensões do campesinato. As passagens aqui citadas são da Apresentação Geral, assinada pelos membros do Conselho Editorial da Coleção e se encontra em todos os seus volumes;

⁶⁷ Lenin (1917).

se organiza e se articula para permanecer reproduzindo-se enquanto camponês, concomitante à margem e dentro de um sistema que o subjuga, ou seja, os fluxos e refluxos dos recursos de repressão da força de trabalho. A origem do campesinato no Brasil (ainda) é uma incógnita, pois entendendo o camponês como uma classe⁶⁸, houve, contudo, a “existência de uma classe camponesa que corresponde aos agricultores excluídos do pacto político, os sem-vozes” (SABOURIN, 2009, p.8). Reelaboram-se novas categorias científicas que ressignificam o campesinato. E isso ocorre de duas formas:

- a) quando realizada pelo Estado, que procura introduzir uma nova categoria através de políticas públicas de financiamento, afirmando a existência de uma agricultura familiar. Com a produção da categoria “agricultor familiar”, nega-se, politicamente, a existência de uma classe camponesa brasileira e das lutas historicamente travadas por ela;
- b) quando esta categoria é ressignificada pelos próprios camponeses – e os movimentos sociais ligados a eles – que procuram se fortalecer. Em suas reivindicações políticas por direitos a conquistar, passam a se nomear de acordo com suas características identitárias vinculadas aos seus territórios (CUNHA, 2012).

Além de Karl Marx, Lênin vai tratar dos camponeses no interior do desenvolvimento das relações capitalistas na Rússia:

As relações sociais de produção e o desenvolvimento das forças produtivas são uma questão central no entendimento da sociedade capitalista, ou seja, há uma correspondência entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações sociais. Entretanto, embora haja esta vinculação e interdependência entre as relações sociais e o desenvolvimento das forças produtivas, não há entre elas uma harmonia e uniformidade sincronizada. É neste contexto, de desigual relacionamento entre as forças de produção e as relações sociais que se pode compreender a existência camponesa (FABRINI, 2002, p.79).

Esta desigual relação entre as forças produtivas da sociedade fez com que Lênin se referisse ao campesinato como uma “massa reacionária, apoiada em formas arcaicas e patriarcais de vida, na verdade a principal fortaleza do absolutismo” (ABRAMOVAY, 1998, p.39). Na Rússia, o que Lênin queria mostrar era “que o peso imenso das pequenas propriedades mostrava, era a massa de indivíduos paupérrimos que, embora possuindo um lote de terra, eram obrigados a assalariar-se para viver”. A partir dessa perspectiva de Lênin, criou-se um verdadeiro paradigma marxista no estudo da questão agrária, que segundo o autor acima referido: “o esforço permanente de encontrar na diferenciação social dos produtores a essência da vida agrária de qualquer país capitalista” (IDEM, p.42).

Para Lênin a migração do camponês para cooperação na agricultura evitaria a possibilidade sólida de retorno ao capitalismo, pois a grande preocupação de Lênin com os

⁶⁸ A divisão da sociedade em classes é consequência dos diferentes papéis que os grupos sociais têm no processo de produção.

camponeses estava ligada com a dispersão entre esses, quando se desuniam se aliavam economicamente e politicamente à burguesia. Sendo assim, tornavam-se inimigos dos anseios da classe operária revolucionária. Fiel a tradição marxista, Lênin vê este processo como necessário, pois relacionado com a extração de mais-valia⁶⁹ (expropriação da força de trabalho pelo capitalista que detém os meios de produção), sem a qual o capital não pode seguir seu processo de valorização contínua.

A tese leninista influenciou todo o debate do desenvolvimento da agricultura no Brasil até meados dos anos 80. As incursões das ciências sociais agrárias no país foram movidas pelo enfoque leninista, argumentando que a expansão do capital no campo aconteceria através da concentração de terra e capital nas grandes unidades de produção de trabalho assalariado (REDIN e SILVEIRA, 2010). Embora as primeiras lutas camponesas organizadas com proporção nacional ocorreram nas décadas de 1950 e 1960 com as Ligas Camponesas formadas no Nordeste brasileiro. Estas, como afirma Stédile (2006) “foram poderoso movimento de massas, com enorme capacidade de mobilização, para defender a urgência da realização da reforma agrária com a palavra de ordem: „reforma agrária na lei ou na marra”. As lutas de Canudos⁷⁰, na Bahia; Contestado⁷¹, entre Santa Catarina e Paraná; a guerrilha de Porecatu⁷², também no Paraná; as greves de colonos nas fazendas de café em São Paulo; Trombas⁷³ e Formoso em Goiás; dentre outras, representaram importantes capítulos do enfrentamento camponês ao Estado e aos latifundiários. Porém, foram conflitos localizados, sem articulação nacional.

⁶⁹ Marx (2014);

⁷⁰ Guerra de Canudos foi o confronto entre um movimento popular de fundo socioreligioso e o Exército da República – contra os latifúndios improdutivos – que durou de 1896 a 1897, na então comunidade de Canudos, no interior do estado da Bahia, no Brasil. O livro Os Sertões, de Euclides da Cunha, publicado em 1902, retrata este confronto;

⁷¹ A Guerra do Contestado foi um conflito que envolveu posseiros e pequenos proprietários de terras, de um lado e os poderes estaduais e federal, de outro, entre 1912 e 1916, numa região rica em erva-mate e madeira, entre os estados de Santa Catarina e Paraná;

⁷² A Guerra de Porecatu, que teve seu início em 1940, foi um conflito entre posseiros, apoiado pelo PCB e grandes proprietários de terras, que tinham do seu lado o Estado. O conflito só se encerrou em 1951, com a intervenção policial do Estado, que defendia a posse dos fazendeiros para seu projeto de industrialização do campo;

⁷³ O movimento político de Trombas e Formoso configura a resistência armada de camponeses do norte do Estado de Goiás, em meados da década de 1950, que se rebelaram contra o processo de expropriação de terra liderada por um grupo de grileiros e fortalecidos pelo suporte do governo do Estado.

Somente entre 1950 e 1960 que as Ligas Camponesas foram se organizando no Nordeste brasileiro contra o latifúndio (OLIVEIRA, 1988). O apogeu das Ligas Camponesas ocorrera em 1964 com atuação em aproximadamente 14 estados, que segundo Morais:

O apogeu das Ligas Camponesas como organização de massas rurais deu-se nos primeiros meses de 1964, época em que se conseguiu organizar a Federação das Ligas Camponesas de Pernambuco, integrada por quarenta organizações camponesas (ligas), um liga de mulheres, uma liga de pescadores, uma liga urbana, uma liga de desempregados e quatro sindicatos de assalariados agrícolas (MORAIS, 1997. p 67).

Nos meses antecedentes ao golpe militar as Ligas tinham entre 70 e 80 mil pessoas distribuídos pelo território nacional. A partir do seu ressurgimento em 1955, elas deixaram de ser organizações isoladas para se tornarem um movimento camponês de massa com grande repercussão nacional e internacional. “Não se pode negar o importante papel que as Ligas desempenharam entre 1955 a 1964 na consciência nacional em favor da reforma agrária” (MORAIS, 1997. p.71). Contudo, o golpe civil-militar em 1964 interrompeu todo esse processo. Sua organização foi desarticulada, líderes foram presos, torturados, exilados e mortos, alguns deles pelos próprios fazendeiros e usineiros.

Nas sociedades camponesas a relação sociedade-natureza ocorre de forma inversa, dado que a natureza é considerada um dom, envolvendo relações com o sagrado. A retribuição de uma dádiva – como a chuva que favorece a colheita – ocorre nas orações, nos ritos e nas festas realizadas em agradecimento a uma divindade. Herédia (1979) relata a relação existente entre a festa de São José, em março – que coincide com o início do plantio de certos produtos – e a festa de São João, em junho – que ocorre no período da colheita – na Zona da Mata Pernambucana. Nesse sentido, o campesinato é uma categoria histórica por sua condição de saber manter as bases da reprodução biótica dos recursos naturais (GUZMÁN e MOLINA, 2013), como também a energia utilizada; autossuficiência e natureza da força de trabalho.

Neste cenário que houve aumento da monocultura no campo – com o financiamento e o processo de “modernização⁷⁴” da agricultura – havendo uma massa de assalariados no campo, contrapondo-se, ao agravamento da situação de expropriação e pobreza vivenciada por milhares de trabalhadores rurais, surge a Comissão Pastoral da Terra (CPT). Organismo ligado à Igreja Católica, criado para atuar juntamente com os trabalhadores rurais assalariados e camponeses. Segundo Jesus (2013), o trabalho dos agentes da CPT criou subsídios em vários estados, possibilitando à organização da luta e o surgimento de diversos Movimentos Sociais. Inicialmente a CPT atuou junto aos trabalhadores e trabalhadoras com o serviço pastoral, porém

⁷⁴ Martine (1991, p.7-37).

foi se envolvendo, gradativamente na luta diária e passou a organizar mais politicamente esses trabalhadores.

Atualmente, há um movimento internacional camponês, a Via Campesina, que visa articulações nos processos de mobilização social dos povos do campo em nível global. É uma organização camponesa de pequenos e médios agricultores, trabalhadores e trabalhadoras agrícolas, mulheres camponesas e comunidades indígenas dos continentes asiático, africano, americano e europeu, como também adota uma perspectiva autônoma e pluralista.

Terra para quem nela Vive e Trabalha

É nesse contexto que, inspirado pelo trabalho da Comissão Pastoral da Terra, juntamente com a ação de sindicatos de trabalhadores rurais do Sul do país, surge o Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem-Terra (MST). Sobre o processo de gestão do movimento, Fernandes descreve que:

O Movimento começou a ser formado no Centro-Sul, desde 7 de setembro de 1979, quando aconteceu a ocupação da gleba Macali, em Ronda Alta no Rio Grande do Sul. Essa foi uma das ações que resultaram na gestão do MST. Muitas outras ações dos trabalhadores sem-terra que aconteceram nos estados de Santa Catarina, Paraná, São Paulo e Mato Grosso do Sul, fazem parte da gênese e contribuíram para a formação do Movimento. Assim a sua origem não pode ser compreendida por um momento ou uma ação, mas por um conjunto de ações que duraram um período de pelo menos quatro anos (FERNANDES, 1999. p.65).

Com a implantação do atual modelo de desenvolvimento econômico da agropecuária, apostou-se no fim do campesinato. Contudo, por causa da repressão política e da expropriação resultantes do modelo econômico, nasceu um novo movimento camponês na história da formação camponesa do Brasil. Aos que acreditaram no fim do camponês, não atentaram para o fato que o capital não comporta somente uma forma de relação social, ou seja: o assalariamento. Ainda, a propósito, o próprio capital, em seu desenvolvimento desigual e contraditório, cria, destrói e recria o campesinato. É por essa lógica que podemos compreender a gênese do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra. Segundo Silva,

A atividade do campesinato era subjugada por todas as contradições próprias das economias de mercado e do capitalismo: a concorrência, a luta pela independência econômica, a monopolização da terra (comprada ou arrendada), a tendência à concentração da produção nas mãos de uma minoria, a proletarianização da maioria e sua exploração pela minoria que dispunha do capital comercial e que empregava operários agrícolas (SILVA, 2012, p. 114).

Essa resistência e lutas históricas do campesinato brasileiro têm como fruto o MST. É importante destacar que a gênese do movimento é inspirada em teóricos como Karl Marx⁷⁵, Moisey Pistrak⁷⁶ e Vladimir Ilyich Ulyanov, mais conhecido pelo pseudônimo Lenin⁷⁷, esse último principalmente pelo seu conceito de *centralismo democrático*⁷⁸ (LENIN, 1901; LENIN, 1904). Nesse processo, os fatores econômicos, políticos e ideológicos são fundamentais para a compreensão da natureza do MST. Segundo Bernardes (1999), de 1979 a 1984 aconteceu o processo de gestação do MST. Denominamos de gestação o movimento iniciado desde o seu surgimento, que reuniu e articulou as primeiras experiências de ocupações de terra, bem como as reuniões e os encontros que proporcionaram, em 1984, o nascimento do MST ao ser fundado oficialmente pelos trabalhadores em seu Primeiro Encontro Nacional, realizado nos dias 21 a 24 de janeiro, em Cascavel, no estado do Paraná. Além disso, em 1985, de 29 a 31 de janeiro, os então sem-terra realizaram o Primeiro Congresso, incitando o processo de territorialização⁷⁹ do MST pelo Brasil.

O ponto de partida para construção do MST foi um processo organizacional básico, composto por coordenação, direção, secretaria e setores, baseando-se desde as práticas das organizações camponesas históricas e, principalmente, das experiências vivenciadas, quando as famílias organizaram comissões e núcleos nos acampamentos e nos assentamentos. O seu começo foi a ocupação da terra e com o *slogan*: “terra não se ganha, terra se conquista e a ocupação é a única solução”. Esses processos acontecem concomitante em vários municípios, estados e regiões. Foram lutas simultâneas, desde a organização para a ocupação da terra até as lutas por infraestrutura no assentamento, na conquista do Programa Especial de Crédito para a Reforma Agrária (Procer), “na elaboração de um projeto de educação para as escolas dos acampamentos e assentamentos, na alfabetização de jovens e adultos, na organização do trabalho e da cooperação” (BERNARDES, 1999).

⁷⁵ Karl Marx (1818 – 1883);

⁷⁶ Moisey Pistrak (1888 – 1937);

⁷⁷ Lenin (1870 – 1924);

⁷⁸ Centralismo democrático é um sistema de organização interna adotado nos partidos comunistas leninistas, pelo qual as divergências programáticas são debatidas democraticamente em todas as instâncias do partido, devendo todos os membros cumprir a decisão sob pena de sofrerem sanções;

⁷⁹ Territorialização enquanto formas de organização e reorganização social, modos distintos de percepção, ordenamento, reordenamento em termos de relações com o espaço;

Em janeiro de 1984, na cidade de Cascavel – PR⁸⁰, inspirados pelo trabalho pastoral da CPT, lideranças camponesas de dezesseis estados brasileiros decidem fundar o MST. Com objetivo de organizar um movimento de massa nacionalmente organizado, que pudesse conscientizar os camponeses a lutarem por terra e por uma sociedade mais justa, surge o maior movimento camponês que o Brasil já conheceu. Sobre isso, Stédile (2009, p. 2) destaca que “queríamos, enfim, combater a pobreza e a desigualdade social. A causa principal dessa situação no campo era a concentração da propriedade da terra, apelidada de latifúndio” (www.mst.org.br).



Figura 2: Estrutura organizacional do MST
Fonte: GARCIA (2004, p. 62)

A Coordenação Nacional, composta por militantes representantes dos estados; uma Direção Nacional na qual cada Estado possui um representante; uma coordenação e uma direção estadual; uma coordenação e uma direção regional. As Coordenações e as Direções estaduais são eleitas, bienalmente no Encontro Nacional, onde participam os representantes escolhidos em cada um dos Estados. O Encontro Nacional, além de ser um espaço de caráter eletivo, é um espaço também de revisão e avaliação dos processos e diretrizes de organização de regime interno (GARCIA, 2004). Seus líderes são essencialmente de origem camponesa. Eles residem em geral em assentamentos rurais, vivem modestamente, e mantêm laços próximos com as suas bases.

⁸⁰ O estado do Paraná é referência nos movimentos do campo devido a revolta dos posseiros do Sudoeste, em 1957, e as lutas de Porecatu, no Norte Central, são marcas da histórica luta pela terra; primeiro estado a ter diretrizes para educação do campo e ter em seu território o maior assentamento da América Latina, o assentamento Marcos Freire.

Geralmente, os militantes do MST passam por um processo que envolve inicialmente o acampamento e, na sequência, o assentamento. O acampamento, caracterizado pelos barracos de lona, geralmente na beira das estradas, prepara a ocupação da terra ou é organizado imediatamente após essa. Nele, as famílias são organizadas com o objetivo principal de ocupar e conquistar a terra. “Os sem-terra chegam a viver quatro anos embaixo da lona-preta e, sem dúvida alguma, é um exercício ‘pedagógico’ fundamental para a formação política de cada um” (MACHADO, 2005, p. 82). Depois que a terra é plenamente conquistada, as famílias saem da condição de acampadas e se tornam assentadas. No assentamento, cada família tem seu pedaço de terra e a sobrevivência desses depende da produção agrária. Ao se tornarem assentados, os indivíduos passam a uma nova condição de vida, mas continuam precisando de suporte (MARCONI e SANTOS, 2016).

Os últimos dados do INCRA⁸¹ apontam que atualmente há 9.394 assentamentos em todo o território nacional ocupando uma área de 88.276.525,7811 hectares. Especificamente no estado do Rio Grande do Sul (RS) há 12.413 famílias assentadas no período de 1986 a 2016. Além disso, o Instituto classifica em dois grupos: O Grupo I (projetos criados pelo Incra atualmente) é formado pelos: Projeto de Assentamento Federal⁸² (PA); Projeto de Assentamento Agroextrativista⁸³ (PAE); Projeto de Desenvolvimento Sustentável⁸⁴ (PDS); Projeto de Assentamento Florestal⁸⁵ (PFA); Projeto de Assentamento Casulo⁸⁶ (PCA); Projeto Descentralizado de Assentamento Sustentável (PDAS). Já o Grupo II (modalidades de áreas reconhecidas pelo Incra) é composto por: Projeto de Assentamento Estadual⁸⁷ (PE); Projeto de Assentamento Municipal⁸⁸ (PAM); Reservas Extrativistas⁸⁹ (RESEX); Território

⁸¹ Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/assentamento>>;

⁸² Infraestrutura básica (estradas de acesso, água e energia elétrica) de responsabilidade da União;

⁸³ Os beneficiários são geralmente oriundos de comunidades extrativistas;

⁸⁴ Projetos de Assentamento estabelecidos para o desenvolvimento de atividades ambientalmente diferenciadas e dirigido para populações tradicionais (ribeirinhos, comunidades extrativistas, etc.);

⁸⁵ É uma modalidade de assentamento, voltada para o manejo de recursos florestais em áreas com aptidão para a produção florestal familiar comunitária e sustentável, especialmente aplicável à região norte;

⁸⁶ Diferencia-se pela proximidade à centros urbanos e pelas atividades agrícolas geralmente intensivas e tecnificadas;

⁸⁷ Aporte de recursos de crédito e infraestrutura de responsabilidade das Unidades Federativas segundo seus programas fundiários;

⁸⁸ Aporte de recursos de crédito e infraestrutura de responsabilidade dos municípios;

⁸⁹ Reconhecimento pelo Incra de áreas da Resex como Projetos de Assentamento viabilizando o acesso das comunidades que ali vivem aos direitos básicos estabelecidos para o Programa de Reforma Agrária;

Remanescentes Quilombola⁹⁰ (TRQ); Reconhecimento de Assentamento de Fundo de Pasto⁹¹ (PFP); Reassentamento de Barragem⁹² (PRB); Floresta Nacional⁹³ (FLONA); Reserva de Desenvolvimento Sustentável⁹⁴ (RDS).

Há uma visão de totalidade da vida e da sociedade, não dividindo o social, o político e o econômico em compartimentos estanques, mas encarando-os como uma totalidade, de forma integrada. A lógica de fraternidades dá prioridade à cultura de produtos destinados para autoconsumo e, em seguida, ao mercado interno, embora também desenvolva a cultura de produtos de exportação e estabeleça indústrias de beneficiamento de produtos agrícolas, dando prioridade absoluta ao sistema cooperativista, onde cada produtor é um cooperativado e, conseqüentemente, tem igual participação na mesma. Dada a natureza desta luta agrária – e as reais opções disponíveis para o MST – a orientação contestatória e política de pressão do movimento devem ser entendidas, antes de tudo, como baseadas em considerações práticas em vez de qualquer ideologia dogmática. Segundo Carter (2009) o MST contribui para o aperfeiçoamento da democracia brasileira, devido:

- 1 – Fortalecer a sociedade civil brasileira através da organização e incorporação dos setores marginalizados da população;
- 2 – Realçar a importância do ativismo público como um catalisador para o desenvolvimento social;
- 3 – Facilitar a extensão e exercício dos direitos básicos do cidadão – direitos civis, políticos e sociais – entre os pobres; e
- 4 – Engendrar um senso de utopia e afirmação de ideais impregnando ao longo, complexo e inconclusivo processo de democratização do Brasil (CARTER, 2009, p.129).

Embora operando com recursos escassos, não tem somente desenvolvido uma sofisticada estrutura organizacional e afiado sua capacidade estratégica, mas também tem desenvolvido meios engenhosos para lidar com problemas logísticos. Através dos anos, o movimento tem mostrado uma destacada capacidade para inovação e a habilidade de aprender com os erros do passado, a incursão dialética. A inventividade do MST é mais clara na forma como seus ativistas locais planejam e executam suas, em geral, arriscadas ocupações de terras – mobilizações não-violentas de massa, as quais são conduzidas com uma precisão quase militar (CARTER, 2009). O movimento também tem sido criativo em seus esforços para levantar

⁹⁰ Regularização e o estabelecimento de comunidades remanescentes de quilombos;

⁹¹ Projetos criados pelo Estado ou Municípios;

⁹² A implantação é de competência dos empreendedores e o Incra reconhece como beneficiário do PNRA;

⁹³ A obtenção de terras não é feita pelo Incra, mas pelos órgãos ambientais federal quando da criação das FLONAS;

⁹⁴ São unidades de conservação de uso sustentável.

fundos. Dois exemplos justificam essas questões: o episódio da marcha nacional a Brasília – Eduardo de Carajás, em 1996, descrita no capítulo anterior – como também a formação de cooperativas para participação em pregões, leilões e/ou créditos agrícolas na aquisição de maquinário e insumos.

Além disso, o MST enfatiza a educação de seus participantes. Segundo o levantamento disponível em seu *site* há mais de 2.000 escolas públicas construídas em acampamentos e assentamentos; 200.000 crianças, adolescentes, jovens e adultos com acesso à educação; 50.000 adultos alfabetizados, 2.000 estudantes em cursos técnicos e superiores; mais de 100 cursos de graduação em parcerias com as Universidades públicas (www.mst.org.br). Portanto, o MST tornou-se um movimento com destaque na América Latina essas articulações entre lutas sociais e educação.

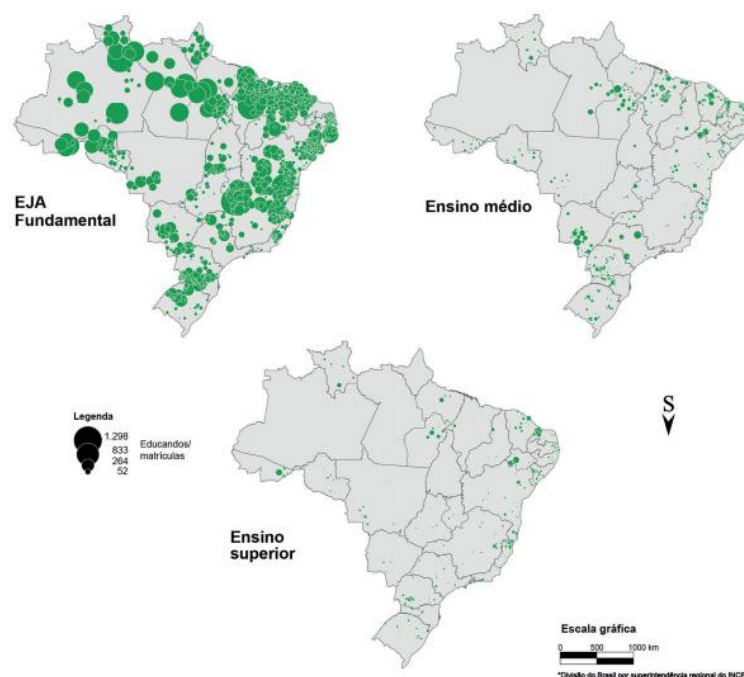


Figura 3: Educandos/matriculas de cursos do Pronera por município de origem do educando e nível (1998-2011)

Fonte: Relatório do II PRONERA (BRASIL, 2015)

O relatório do II PRONERA aponta que 75.280 (90,8%) dos educandos matriculados na EJA fundamental; 4.900 (5,9%) no Ensino Médio e 2.715 (3,3%) na Educação Superior (BRASIL, 2015). Com esses dados é possível destacar a demanda alta pela conclusão do Ensino Fundamental, como discutido anteriormente, fruto da precarização escolar no ambiental rural ou para classe trabalhadora rural e seus descendentes. Experiências como as Escolas

Itinerantes⁹⁵, EJA saberes do campo⁹⁶ na Educação Básica; Licenciaturas em Educação do Campo⁹⁷ e Escola da Terra⁹⁸ são exemplos de programas de formação inicial e continuada, vinculadas ao Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO⁹⁹).

As proposições relativas à dimensão objetiva do ensino, ou seja, as relações de produção pedagógicas encontram-se no mesmo plano de importância da dimensão subjetiva. É nesse ponto que reside a maior originalidade da *práxis*¹⁰⁰ educativa do MST e, possivelmente, também o seu mais importante aporte para uma concepção pedagógica geral dos trabalhadores e trabalhadoras. István Mészáros, por exemplo, em sua obra *Para além do Capital*¹⁰¹, num esforço para tentar compreender o que houve de errado com as revoluções populares realizadas e fracassadas, afirma com ênfase um dos princípios da autogestão: ou a emancipação dos trabalhadores será feita pelos próprios trabalhadores, ou não haverá emancipação nenhuma. Já em *A Educação para Além do Capital*¹⁰² aborda a construção de um pensamento educacional contra hegemônico antagônico combatendo a internalização e a consciência de subordinação dos valores mercantis mediante uma teoria e uma *práxis* educativa emancipadora.

⁹⁵ É uma escola que está voltada para toda a população acampada, o barraco da escola itinerante, é construído antes do barraco de moradia e tem também a função de se converter em um centro de encontros de toda comunidade acampada (www.mst.org.br);

⁹⁶ Elevar a escolaridade de jovens e adultos em consonância a um projeto de desenvolvimento sustentável do campo a partir da organização e expansão da oferta da modalidade educação de jovens e adultos, anos iniciais e finais do ensino fundamental de forma integrada à qualificação profissional e ensino médio (<http://pronacampo.mec.gov.br>);

⁹⁷ Ofertadas pelas Universidade Públicas, as Licenciaturas em Educação do Campo são divididas por área de conhecimento (Ciências da Natureza, Ciências Agrícolas, etc.) e possui uma organização curricular baseada na pedagogia da alternância, ou seja, tempo-universidade e tempo-comunidade;

⁹⁸ Formação de professores que atuam nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental compostas por estudantes de variadas idades, e em escolas de comunidades quilombolas, fortalecendo a escola como espaço de vivência social e cultural. Portaria MEC 579/13;

⁹⁹ Portaria MEC 86/2013.

¹⁰⁰ O pensamento marxista descreve *práxis* como uma atividade que tem a sua origem na interação entre o homem e a natureza, sendo que esta só começa a fazer sentido quando o homem a altera através da sua conduta;

¹⁰¹ Mészáros (2002);

¹⁰² Mészáros (2008)

ARTIGO I – A Relação Educação e Trabalho no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: O Trabalho como Princípio Educativo¹⁰³

Guilherme Franco Miranda
José Vicente Lima Robaina

Resumo: Este trabalho é fruto de uma interlocução com o referencial teórico de dissertação de Mestrado e tem como objetivo analisar o conceito trabalho e seu aspecto ontológico como princípio educativo na formação dos trabalhadores do Movimento Rural dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Esse movimento social do campo atua em múltiplas dimensões, como educação, cultura, saúde, direitos humanos, sendo essas questões relacionadas ao trabalho. E essa intersecção com a perspectiva do trabalho encontra basicamente no princípio filosófico da “educação para o trabalho e cooperação”. A metodologia deste trabalho Revisões da literatura são caracterizadas pela análise e pela síntese da informação disponibilizada por todos os estudos relevantes publicados sobre um determinado tema, de forma a resumir o corpo de conhecimento existente e levar a concluir sobre o assunto de interesse. É importante destacar que a relação trabalho-educação irá sofrer uma nova determinação com o surgimento do modo de produção capitalista. Nessa nova forma social, inversamente ao que ocorria na sociedade feudal, é a troca que determina o consumo, denominada de sociedade do mercado e a escola, sendo o instrumento por excelência para viabilizar o acesso a cultura, é erigida na forma principal, dominante e generalizada de educação. Sendo assim, a educação deve estar a serviço da emancipação humana, na qual relação entre movimentos sociais, trabalho e educação devem articular-se constantemente.

Palavras-chaves: Educação, Trabalho, MST

Introdução

O Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra ou Movimento dos Sem Terra ou MST surgiu na articulação de questões agrárias no final da década de 70, especialmente na região Centro-Sul do Brasil. O MST teve sua gestação no período de 1979 a 1984. Ele busca a formação de “novos seres humanos” que fazem parte do movimento, uma busca coletiva na formação de seu indivíduo, onde propõem “a reflexão e elaboração teórica de princípios político-pedagógicos articulados às práticas educativas desenvolvidas no interior das lutas sociais levadas a efeito pelos povos do campo” (SAVIANI, 2008, p.172). O movimento atua em múltiplas dimensões, como educação, cultura, saúde, direitos humanos, sendo essas questões relacionadas ao trabalho. E essa intersecção com a perspectiva do trabalho encontra basicamente no princípio filosófico da “educação para o trabalho e cooperação” e nos seguintes princípios pedagógicos: relação permanente entre a prática e a teoria, combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação, educação para o trabalho e pelo trabalho, auto-organização dos/das estudantes.

¹⁰³ Publicado nos anais do Congresso Interinstitucional Brasileiro de Educação Popular e do Campo da UFG. MIRANDA, G.F; ROBAINA, J.V.L.; **A Relação Educação e Trabalho no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: O Trabalho como Princípio Educativo**. Congresso Interinstitucional Brasileiro de Educação Popular e do Campo da UFG. Catalão: UFG, 2018.

Ainda nas sociedades primitivas, o processo educativo constituía-se basicamente por métodos informais, por um mecanismo denominado endoculturação, no qual os valores, princípios e costumes eram transmitidos às gerações futuras por meio da convivência em sociedade (COSTA; RAUBER, 2009). Não obstante, a “transmissão” desses valores, limitava-se somente à memória, ou seja, não havia nenhum outro mecanismo além da convivência que registrasse esses valores culturais nas sociedades antigas. Analisar a trajetória educacional no Brasil implica refletir sobre o modelo estrutural de ensino e investimentos nessa área, que nos permite a problematizar, sob o ponto de vista histórico, o modelo pedagógico atual. Duas concepções metodológicas são rotineiramente adotadas em nosso país: modelo tradicional (modelo fonético) e o construtivismo (escola nova). Segundo Xavier:

[...]de um lado está a escola tradicional, aquela que dirige que modela, que é ‘comprometida’; de outro está a escola nova, a verdadeira escola, a que não dirige, mas abre ao humano todas as suas possibilidades de ser. É, portanto, ‘descompromissada’. É o produzir contra o deixar ser; é a escola escravizadora contra a escola libertadora; é o compromisso dos tradicionais que deve ceder lugar à neutralidade dos jovens educadores esclarecidos (XAVIER, 1992, p.13).

Sendo assim, as comunidades campesinas (seringueiros, trabalhadores nos faxinais, ilhéus, índios, pescadores ou quilombolas) sofreram o processo de exclusão, devido a uma “despedagogização” do campo, ou seja, suas formações pautavam-se principalmente na mão-de-obra para os grandes latifúndios. O princípio de educação rural – pedagogicamente contrária à Educação do Campo – é uma perspectiva da educação que reproduz, praticamente em *modus operandi*, as escolas urbanas, utilizando como método de ensino a reprodução de informações e “conhecimentos”, sem debater a realidade concreta do homem do campo (BRANDÃO, 2012). Ao se discutir essa problemática, Caldart (2002) aponta que o “[...] conceito de Educação do Campo é novo, mas já está em disputa, exatamente porque o movimento da realidade que ele busca expressar é marcado por contradições sociais muito fortes”. Essas contradições fortes se dão nos campos político, econômico, social, cultural e geográfico, pois ao discutirmos Educação do campo, discutimos educação para as comunidades do campo, um direito humano para além da alfabetização e reprodução de letras e números.

Como aponta Brandão,

Educação do Campo constitui-se de ações politizadoras, contribuindo com o desenvolvimento da consciência social e política. É praticada por movimentos sociais organizados do campo, mas continua defrontando-se com as políticas de Estado de educação para o campo nos moldes das políticas neoliberais praticadas pelo sistema político capitalista em vigência no Brasil (BRANDÃO, 2012).

Esses movimentos sociais organizados do campo, caracterizado principalmente pelo MST, são trabalhadores e trabalhadoras, que de certa maneira, sofrem o processo de exclusão

social do trabalho, porém no contexto de lutas nos ensinam algo mais sobre processos de transformação social, e sobre práticas de educação a eles vinculadas. Nesse sentido, pensamento marxista, a categoria trabalho está no centro de sua teoria, visto que desempenha o papel fundante na construção e desenvolvimento da humanidade, expressado como fio condutor da obra marxiana, desde suas primeiras elaborações teóricas até às da sua maturidade, na busca de explicitar, como os seres humanos se produzem e reproduzem a sua existência humana.

O conceito de trabalho no pensamento de Marx pode ser encontrado desde os seus primeiros escritos, culminando na sua análise das relações capitalistas de produção na obra *O Capital*. Nos *Manuscritos Econômicos Filosóficos*, Marx desenvolve uma crítica sobre a filosofia hegeliana assinalando que: “[...] Hegel descobriu apenas a expressão abstrata, lógica, especulativa do processo histórico, que não é ainda a história real do homem enquanto sujeito pressuposto, mas só a história do ato da criação da gênese do homem” (MARX, 2001, p.174). Sendo assim, argumento de Marx aponta para o lócus em que se desenvolve a verdadeira existência do homem – o mundo universal espiritual, segundo a abstração de Hegel. Entretanto, Marx infere nesse processo de abstração conceitos primordiais que sustentaram o desenvolvimento de seus argumentos, que será discutido posteriormente.

Trabalho e Educação: de Marx a Pistrak

Da segunda metade do século XX ao início do século XXI, o marxismo tem testemunhado um vasto debate entre os seus teóricos acerca da categoria trabalho, da sua centralidade e importância na filosofia de Marx como categoria ontológica fundamental da existência humana. É no trabalho que se manifesta a superioridade humana ante os demais seres vivos. Ele seria a realização do próprio homem, a fonte de toda riqueza e bem material. Essa dialética do trabalho, no sistema da propriedade privada, é fundamental para compreendermos o modo como Marx trata as questões fundamentais de sua filosofia, como a emancipação, a política, o homem, entre outras (OLIVEIRA, 2010). O processo histórico humano objetiva-se na medida que o ato de produção de sua existência material se realiza pelo trabalho. Ou seja, segundo Lukács (1978, p.5) “o carecimento material, enquanto motor do processo de reprodução individual ou social” que “põe efetivamente em movimento o complexo do trabalho.”

Marx caracteriza o trabalho como uma interação do homem com o mundo natural, de tal modo que os elementos deste último são conscientemente modificados para alcançar um determinado propósito. O trabalho é a forma pela qual o homem se apropria da natureza a fim de satisfazer suas necessidades. No processo de trabalho a atividade humana é materializada ou

objetivada em valores de uso. “O processo de trabalho, como o apresentamos em seus elementos simples e abstratos, é atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer a necessidades humanas [...]” (MARX, 1985, p.153). O trabalho, nos seus elementos simples, é aquele produtor de valores de uso, pois:

[...] a existência [...] de cada elemento da riqueza material não existente na natureza, sempre teve de ser mediada por uma atividade especial produtiva, adequada a seu fim, que assimila elementos específicos da natureza a necessidades humanas específicas. Como criador de valores de uso, como trabalho útil, é o trabalho, por isso, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana (MARX, 1985, p.50).

Sob um ponto de vista mais geral, Marx caracteriza o trabalho como a interação entre o homem e a natureza, com o objetivo de transformar a natureza nos bens necessários à sobrevivência do homem. Deste ponto de vista, só seria trabalho a atividade que promovesse esta interação e conseqüentemente somente seria trabalho produtivo o que resultasse em um produto. Esta é uma primeira determinação do trabalho em Marx. Não obstante, o autor já faz uma ressalva, na qual afirma que “essa determinação de trabalho produtivo, tal como resulta do ponto de vista do processo simples do trabalho, não basta de modo algum, para o processo de produção capitalista.” (MARX, 1985, p.151). Neste trecho Marx contrapõe o trabalho sob o aspecto do processo simples ao modo como deve ser apreciado do ponto de vista específico da produção capitalista, ou seja, de um ponto de vista historicamente determinado.

Assim, o trabalho não pode ser analisado somente segundo aspectos técnicos, pelo seu conteúdo material, mas, deve ser analisado segundo sua forma social histórico-concreta. Isso não significa que Marx, ao realizar seus estudos, tenha ignorado o grau de desenvolvimento das forças produtivas, pelo contrário. Ele busca desvendar o segredo do modo capitalista de produção que muitas vezes fica oculto sob o deslumbrante desenvolvimento das forças produtivas (COLMÁN e POLA, 2009). No capítulo V do livro I de *O Capital*, Marx inicia analisando o processo de trabalho sem considerar a forma social na qual o trabalho se dá, diz que “[...] o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza.” (MARX, 1985, p.149) Entretanto, o trabalho em Marx não é só aquela atividade que promove a transformação da natureza, mas é uma atividade previamente idealizada que promove a transformação do próprio homem.

Nesta perspectiva, outro autor que corrobora na perspectiva do trabalho e inclui o processo educativo é Pistrak, pois a relação trabalho-educação são iminentemente humanas. Pistrak afirma que o marxismo não dá apenas a análise das relações sociais nem somente o

método de análise para compreender a essência dos fenômenos sociais em suas relações recíprocas, mas, também, o método de ação eficaz para transformar a ordem existente no sentido determinado pela análise (FELIX, MOREIRA e SANTOS, 2007, p.214). Como fazer para que o método dialético seja utilizado como instrumento de produção do conhecimento nas escolas?

Para que a organização do ensino nas escolas e os estudos dos conteúdos escolares sejam trabalhados numa perspectiva dialética, o trabalho pedagógico deve ser pensado e organizado em complexos temáticos na medida em que este é o único sistema que garante uma compreensão da realidade de acordo com o método dialético. Pistrak ao afirmar que o complexo não é método, pontua:

[...] o objetivo do esquema do programa oficial é ajudar o aluno a compreender a realidade atual de um ponto de vista marxista, isto é, estudá-la do ponto de vista dinâmico e não estático. Estuda-se a realidade atual pelo conhecimento dos fenômenos e dos objetos em suas relações recíprocas, estudando-se cada objeto e cada fenômeno de pontos de vista diferentes. O estudo deve mostrar as relações recíprocas existentes entre os aspectos diferentes das coisas, esclarecendo-se a transformação de certos fenômenos em outros, ou seja, o estudo da realidade atual deve utilizar o método dialético (PISTRAK, 2003, p.134),

É necessário compreender o complexo como “o desenvolvimento de ideias sugeridas por um objeto, a concentração de todo programa de ensino sobre um dado objeto, durante um tempo determinado”. (PISTRAK, 2003, p. 133). Poderíamos classificar esta abordagem como inspirada nos métodos da Escola Nova e da pedagogia de projetos que tem na interdisciplinaridade³ a possibilidade de superação da produção de um conhecimento fragmentado.

MST e as suas Relações de Trabalho

O movimento que se destaca pela busca da educação no campo é o MST, ele ultrapassa o conceito de apenas um movimento social. Ele busca a formação de “novos seres humanos” que faz parte do movimento, uma busca coletiva na formação de seu sujeito, onde propõem “a reflexão e elaboração teórica de princípios político-pedagógicos articulados às práticas educativas desenvolvidas no interior das lutas sociais levadas a efeito pelos povos do campo” (SAVIANI, 2008, p.172). O MST tem sua consolidação em 1984, e promove a luta social contra o latifúndio pela efetivação da política agrária e entre outras demandas. Sendo de uma forma autônoma, mas sem deixar de cobrar do estado os direitos sociais (COSTA; TIBOLA, 2013). Devida à alta taxa de analfabetismo nos assentamentos, o MST busca lutar pela educação de suas crianças, jovens e adultos. Segundo Branford e Rocha:

Da mesma forma que agiam para conquistar suas terras, os sem-terra começaram a mobilizar-se para exigir escola [...] Muitos sem-terra passaram a acreditar que era tão

importante vencer obstáculos para obtenção de serviços como educação quanto a derrubar as cercas que os mantinha fora das terras (BRANFORD e ROCHA, 2002, p.159).

A partir de algumas reuniões entre os integrantes do movimento, eles passam a ter outra visão sobre educação. Em meados da década de 1990, o MST na década de 1990, a educação do MST passa a ter uma redefinição que acompanha o movimento. Ou seja, o movimento passa a ter um diálogo e convênios com universidades, entidades jurídicas que, como consequência, contribuíram para consolidação das políticas públicas educacionais do campo. Segundo Arroyo (1999, p.71) “é preciso analisar que, no interior da organização do MST [...] sua história, é possível observar as ações em torno da educação que o movimento social se propõe a fazer”.

O MST chama a atenção dos diversos segmentos da sociedade por apresentar determinadas características que o distinguem em sua trajetória de movimento social de trabalhadores e trabalhadoras do campo. Uma trajetória fruto de processo histórico de lutas, que se compararmos aos outros movimentos camponeses do Brasil, já estaria extinto. Segundo Caldart (2002), o MST se caracteriza pela radicalidade do seu jeito de fazer a luta e os sujeitos que ela envolve, pois é a partir da ocupação do latifúndio como a principal forma de luta pela terra, e a mobilização em massa dos sem-terra como o jeito de fazê-la. Segundo é a multiplicidade de dimensões que o movimento atua bem como o trabalho cotidiano em torno do que são suas metas, e que envolvem questões relacionadas à produção, à educação, à saúde, à cultura, aos direitos humanos. E o último aspecto é a capacidade que vem construindo de universalizar, ou de tornar a sociedade como um todo, uma bandeira de luta que nasce de um grupo social específico e de seus interesses sociais imediatos, principalmente com o lema da Reforma Agrária.

A partir destas lutas sociais que o MST busca constantemente, a educação do campo se torna destaque sendo que ela é um espaço de possibilidades e transformações sociais e a construção de vida do campo. A Educação do Campo tem suas características centradas em três aspectos, segundo Souza (2011): 1) identidade construída no contexto de das lutas empreendidas pela sociedade civil organizada, especialmente a dos movimentos sociais do campo; 2) organização do trabalho pedagógico, que valoriza trabalho, identidade e cultura dos povos do campo; 3) gestão democrática da escola, com intensa participação da comunidade. O sujeito é essencial para definir o projeto político pedagógico e na organização do trabalho pedagógico. A proposta pedagógica que o MST traz para a educação do campo é emancipatória e filosófica.

As relações de trabalho no MST se dão de diversas maneiras, porém destaca-se a relação com o cooperativismo. Essas associações tinham o objetivo de viabilizar melhores condições relativas à compra de máquinas, insumos, ferramentas e acesso ao escasso crédito disponibilizado pelo Estado. A organização coletiva por meio de associações foi a principal forma de cooperação agrícola adotada pelo MST até a crise ocorrida na Constituinte e na sucessão presidencial em 1989 (governo Collor). Num cenário político eminentemente perverso, o Movimento voltou-se para a consolidação de um novo paradigma de organização da produção nos assentamentos rurais: o cooperativismo.

Na base do cooperativismo estava presente a proposta de organização baseada na produção mecanizada e na inserção no mercado. Isso possibilitaria maior competitividade e produtividade, através da incorporação de novas técnicas e acesso a recursos financeiros. O horizonte almejado por essa organização estava alicerçado na produção em larga escala comparada à produção dos grandes proprietários rurais (BORGES, 2009). Segundo o autor, “o cooperativismo adotado pelo MST estava associado a construção de uma estrutura político-organizacional pautada em objetivos que assegurariam a minimização da pobreza no campo”, através do desenvolvimento das relações de trabalho superiores àquelas tradicionalmente constituídas. Em suma, conforme Fabrini (2002), as propostas de constituição de cooperativas do MST estão inseridas num contexto de luta dos trabalhadores do campo, sendo estas a maior forma de organização social, econômica e política dos assentamentos. Nos assentamentos, as cooperativas surgiram num contexto de resistência e luta ao poder do grande capital e do latifúndio.

Metodologia

Este trabalho é um recorte da revisão de literatura de uma pesquisa de mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências – Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Revisões da literatura são caracterizadas pela análise e pela síntese da informação disponibilizada por todos os estudos relevantes publicados sobre um determinado tema, de forma a resumir o corpo de conhecimento existente e levar a concluir sobre o assunto de interesse.

A metodologia de revisão de literatura tem seu propósito de revisar e relatar em maior detalhe um leque específico de estudos anteriores, diretamente dirigidos a seu provável tema de estudo, método e fonte de dados (YIN, 2016). Em suma, essa etapa do processo da pesquisa acadêmica demonstra o reconhecimento do aspecto cumulativo do conhecimento científico produzido historicamente acerca de determinado assunto.

Em outras palavras, essa etapa do processo da pesquisa acadêmica demonstra o reconhecimento do aspecto cumulativo do conhecimento científico produzido acerca de determinado assunto. Revisar significa retomar os discursos de outros pesquisadores e estudiosos não apenas para reconhecê-los, mas também para interagir com eles por meio de análise e categorização a fim de evidenciar a relevância da pesquisa a ser realizada (SANTOS, 2012). Essa tarefa pode parecer tediosa e lenta, mas é quase impossível apresentar uma pesquisa de qualidade em uma monografia, dissertação ou tese sem uma boa revisão da literatura. Alves (1992) lembra que

[...] a produção do conhecimento não é um empreendimento isolado. É uma construção coletiva da comunidade científica, um processo continuado de busca, no qual cada nova investigação se insere, completando ou contestando contribuições anteriormente dadas ao estudo do tema (ALVES, 1992, p.54).

Considerando que a elaboração de um trabalho científico exige, no mínimo, uma ideia clara do problema a ser resolvido ou respondido, bem como a metodologia mais apropriada para fazê-lo, nenhum pesquisador deveria menosprezar o potencial de benefícios de uma boa revisão de literatura. O fato é que essa etapa possibilita a clareza de entendimento para o desenvolvimento do projeto desejado. Mediante a análise de literatura publicada sobre o tópico de seu interesse, o pesquisador pode estabelecer um quadro teórico e define o referencial conceitual que dará sustentação ao desenvolvimento de sua pesquisa. Essa etapa é fundamental não apenas para a definição do referencial teórico, mas também para a estruturação das hipóteses e organização do material a ser abordado em cada subdivisão do trabalho.

A revisão de literatura deste resumo baseou-se teoricamente nos pensadores Karl Marx (1818 – 1883), Moisei Mikhaylovich Pistrak (1888 – 1940) e Antônio Gramsci (1891 – 1937). Além disso, para aproximação teórica, foram observados os conjuntos de documentos elaborados pelo “setor de educação” do MST e ainda a produção científica acadêmica disponível sobre a temática.

MST e Educação

Trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa. Além disso, é importante destacar que a relação trabalho-educação irá sofrer uma nova determinação com o surgimento do modo de produção capitalista. Nessa nova forma social, inversamente ao que ocorria na sociedade feudal, é a troca que determina o consumo, denominada de sociedade do mercado (SAVIANI, 2007, p.158). Ou seja, a sociedade agricultura (campo) migra para indústria (cidade), como também a estrutura dessa abandona os laços naturais, por laços sociais,

produzido pelos seres humanos. E a escola, sendo o instrumento por excelência para viabilizar o acesso à cultura, é erigida na forma principal, dominante e generalizada de educação.

Gramsci propôs a “escola do trabalho”, uma proposta de escola que formasse a nova geração de produtores, ou melhor, a preparação de técnicos que não fossem apenas executores mecânicos, mas que dominassem a sua arte ao adquirir o saber sobre a técnica, seus limites e possibilidades. Segundo Schlesener

a escola do trabalho defendida por Gramsci tinha características especiais: supunha não só a formação para o trabalho, mas a possibilidade da elaboração de uma cultura autônoma, bem diversa da cultura burguesa. Para os trabalhadores, o desejo de aprender surgia de uma concepção de mundo que a própria vida lhes ensinava e que eles sentiam necessidade de esclarecer para atuá-la concretamente. (SCHLESENER, 2002, p.69).

Em outras palavras, os espaços escolares devem contribuir para a concretização entre teoria e prática, elemento este que a escola burguesa, pela sua característica e função na sociedade capitalista, não proporciona a classe trabalhadora. Sendo assim, o equilíbrio entre trabalho intelectual e trabalho manual é “como elemento de uma atividade prática geral, que inova perpetuamente o mundo físico e social, torne-se o fundamento de uma nova e integral concepção de mundo” (GRAMSCI, 1977, p.1551).

Além disso, perspectiva de Pistrak, relativamente semelhante a de Gramsci, tratou em seu livro “Fundamentos da Escola do Trabalho”, as práticas pedagógicas que promovam realmente a educação das massas; a educação mais que um processo de ensino e aprendizagem escolar; a escola como referência entre o trabalho e a atividade produtiva; a auto-organização, principalmente dos educandos; a escola vinculada aos aspectos da vida social (como seus movimentos, no caso, a revolução socialista); tomar o materialismo histórico dialético, de Karl Marx, como método e, por fim, salienta o caráter da formação científico-teórica e a ação transformadora: “sem teoria pedagógica revolucionária, não há prática pedagógica revolucionária” (PISTRAK, 2000).

O “setor Educação” do MST volta-se para as atividades educativas formais, que não abandona ambas as perspectivas acima referenciadas, o que pode ser visualizado nos princípios que o documento defende para a prática educativa realizada em seu interior. Segundo seu caderno de educação (MST: 1999), em síntese, esses princípios são:

[...] a educação para a transformação social; Educação para o trabalho e cooperação; Educação voltada para as várias dimensões das pessoas humanas; Educação com e para valores humanistas e socialistas e Educação como um processo permanente de formação/ transformação humana.

Especificamente, a contextualização trabalho-escola, voltada ao cotidiano escolar nas unidades escolares existentes, nos acampamentos e assentamentos, no mesmo texto, o MST elenca seus princípios pedagógicos da seguinte forma:

1) Relação entre prática e teoria; 2) Combinação metodológica entre processos de ensino e capacitação; 3) A realidade como base da produção de conhecimento; 4) Conteúdos Formativos socialmente úteis; 5) Educação para o trabalho e pelo Trabalho; 6) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; 7) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos; 8) Vínculo orgânico entre educação e cultura; 9) Gestão Democrática; 10) Auto organização dos/das estudantes; 11) Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras; 12) Atitudes e habilidades de pesquisa; 13) Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais (MST, 1999, p. 11-23).

Olhar para a formação humana, “é enxergar o MST como sujeito pedagógico, uma coletividade em movimento, que é educativa e que atua intencionalmente no processo de formação das pessoas que a constituem” (CALDART, 2012, p. 319). Nos últimos anos, o MST tem se dedicado ao resgate histórico, ao resgate da memória, da mística da luta do povo, de uma simbologia na qual os identifique. Ou seja, perceber o MST como sujeito pedagógico, significa trazer duas dimensões importantes para reflexão da pedagogia.

A educação no MST é um movimento que surge de dentro da dinâmica social no campo, colocando no foco de sua pedagogia a formação humana em sua relação com a dinâmica de luta social e, mais especificamente com a luta pela Reforma Agrária.

Conclusões

“A revolução e a escola devem agir paralelamente, porque a escola é uma arma ideológica da revolução.” (PISTRAK, 2000, p.30). Dessa maneira, percebe-se que, diferentemente de uma perspectiva idealista de educação como redentora e por si transformadora, e ainda, diversa da visão reprodutivista corrente, as duas posições analisadas acentuam o papel social de destaque no processo de transformação da educação, porém, sempre associando-o a outros dispositivos e à necessidade de construção de outro processo, na qual a educação esteja a serviço da emancipação humana, na qual relação entre movimentos sociais, educação e trabalho devem articular-se constantemente.

Referências

ALVES, A. J.; A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: Meus tipos inesquecíveis. **Cadernos de Pesquisa** 81, maio 1992, p. 53-60;

ARROYO, M. G.; **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília: Articulação Coleção Por uma Educação Básica no Campo, 1999;

BORGES, J. L.; **MTS: Produtivismo e Agroecologia**. I Seminário Nacional de Sociologia e Política da UFPR, Curitiba, 2009;

BRANDÃO, E. C. A educação do campo no Brasil e desenvolvimento da consciência. **Seminário do Trabalho: Trabalho e Políticas Sociais no Século XXI**, Marília, n. 8, 2012;

CALDART, R. S. **Sobre educação do campo**. 2002 Disponível: < http://web2.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/ii_03.html >. Acesso em: 03 nov 2017.

CALDART, R. S.; **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2012;

COLNAN, E; POLA, K. D.; Trabalho em Marx e Serviço Social. **Serviço Social em Revista**, vol. 11, nº 2, jan/jun, 2009, p. 1-21;

COSTA, E. de B.; RAUBER, P.; História da educação: surgimento e tendências atuais da universidade no brasil. **Revista Jurídica UNIGRAN**, v. 11, n. 21, jan./jun. Dourados, 2009;

FABRINI, J. E. **Os assentamentos de trabalhadores rurais sem terra no centro oeste do Paraná enquanto território de resistência camponesa**. (Tese de doutorado). Presidente Prudente. Unesp, 2002.

GRAMSCI, A. **Quaderni del carcere**. Turim: Einaudi, 1977;

LUKÁCS, G.; As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem. In: **Temas de Ciências Humanas**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978;

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. Tradução por Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1985a. Livro 1, v.1, t.1;

MARX, K.; **Manuscritos econômicos filosóficos**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2001.

MST. **Princípios da educação no MST**. Caderno de formação Nº 8: 3ª ed. 1999;

OLIVEIRA, R. A. de; A Concepção de Trabalho na Filosofia do Jovem Marx e suas Implicações Antropológicas. **Revista Kinesis**, vol, II, nº3, 2010, p.72-88;

PISTRAK, M. M.; **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000;

SAVIANI, D.; **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008;

SAVIANI, D.; Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34, 152-180, jan./abr. 2007;

SCHLESENER, A. **Revolução e cultura em Gramsci**. Curitiba: UFPR, 2002;

SOUZA. M. A. de.; **Práticas educativas do/no campo**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2011.

XAVIER, A. **A lógica de quem não aprende a matemática escolar**. 1992. 192 pg. Dissertação de mestrado da FAE-UFMG. Belo Horizonte: UFMG, 1992.

YIN, R.; **Pesquisa Qualitativa: Do Início ao Fim**. Porto Alegre: Penso, 2016;

ARTIGO II – O Conceito de Natureza na Educação do Campo¹⁰⁴

Guilherme Franco Miranda
Dr. José Vicente Lima Robaina

Resumo

Este ensaio tem o objetivo de fazer uma revisão teórica acerca do conceito de natureza e como este conceito está implicado na Educação do Campo. Assim, o olhar se focaliza na perspectiva histórica e evolutiva sobre o conceito de natureza e, posteriormente, complementa-se com os aportes teóricos da Educação do Campo. Primeiramente, discorre-se sobre a evolução no conceito de Natureza no campo da filosofia, como advento no surgimento das ciências e matemática, visa facilitar a percepção de integração do homem com o espaço em que vive, de modo que este fosse uma relação de harmonia consciente do equilíbrio dinâmico da natureza proporcionando, por meio de novos conhecimentos, atitudes e valores, a inserção de educando e educador como cidadãos no processo de transformação do atual quadro ambiental de nosso planeta. Nesta perspectiva, é importante compreender como o conceito de natureza está implicado a Educação do Campo, pois o meio rural continua sendo palco de lutas, e a educação do campo surge como um elemento que possibilita assim a construção de um sentimento de pertencimento nos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Palavras-chave: Natureza, Educação do Campo, Filosofia

Introdução

Ao longo do processo histórico, o meio rural esteve associado a concepção de natural, ou seja, é tido como espaço no qual o homem está em contato direto com a natureza. Essa falta de rigor na utilização dos conceitos, embora não seja importante para os leigos, dificulta o entendimento para aqueles que se dedicam a estudar, por exemplo, as questões ambientais. No contexto brasileiro, esse processo esteve intimamente ligado à proposta pedagógica promovida pelo Estado junto às comunidades rurais. Conforme Leite (1999), excetuando os movimentos de educação de base e de educação popular, o processo educativo no rural sempre esteve atrelado à vontade dos grupos hegemônicos do poder, não conseguindo deslocar seus objetivos e a própria ação pedagógica para esferas de caráter sociocultural especificamente camponesas.

A partir da década de 90, a escola do campo – que ao longo da história serviu basicamente como instrumento para o preparo mínimo de mão-de-obra que atendesse as prerrogativas político-econômicas do país, limitando-se a perpetuar um modelo excludente e antidemocrático de escolarização – transpassou para a construção de um novo modelo pedagógico, que leva em conta as características e necessidades próprias ao aluno do campo no seu espaço cultural. A partir desse novo rumo, um novo perfil de escola rural que almeja a

¹⁰⁴ Ensaio publicado na Revista Brasileira de Educação do Campo da UFT. MIRANDA, G. F.; ROBAINA, J. V. L.; O conceito de natureza na educação do campo. **Revista Brasileira em Educação do Campo**. v2, n2, Tocantinópolis, jul/dez, 2017, p. 793-810.

valorização do campo, que engloba espaços da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, dos pescadores, dos caiçaras, dos ribeirinhos e dos extrativistas, como um (novo) espaço de inclusão social foi inserido no contexto do ensino do campo. Portanto, hoje, produção, sobrevivência, reconhecimento pessoal e coletivo, politização e outros quesitos socioculturais, bem como a valorização e preservação do habitat ecológico do homem do campo são fundamentos na composição e estruturação do processo escolar rural.

Nesse sentido, a busca da escola do campo converge ao encontro dos objetivos, das finalidades e das práticas pedagógicas que baseiam a Educação Ambiental. Extremamente integrada ao contexto atual, a Educação Ambiental, em sua definição mais modesta, visa o desenvolvimento de novas formas de relação dos homens entre si e com a natureza, a preservação dos recursos naturais e a redução das desigualdades sociais em prol de uma sociedade mais justa e sustentável. A consonância entre ambas permite inferir que a Educação Ambiental é uma poderosa ferramenta na construção do comprometimento socioambiental almejado pela escola rural (SOARES, 2007).

Buscou-se, portanto, neste ensaio resgatar o pensamento de diversos autores sobre o conceito de Natureza, as bases da educação do campo no Brasil e os entrelaçamentos de ambos às discussões que salientem a valorização do campo, e as dinâmicas rurais.

Construção do Conceito de Natureza

A perspectiva da construção do conceito de natureza deste ensaio, delimita-se no contexto ocidental e traceja ao longo do processo histórico que abrange as épocas de ascensão da cultura grega (século VI a.C. até o século III d.C.), época medieval, a modernidade (séculos XVI e XVII) e, finalmente, a visão contemporânea. É importante salientar que a discussão dos conceitos de natureza transpassa sua filiação filosófica. O maior legado da Grécia Clássica foi a filosofia. Ela se caracterizou por uma abordagem completamente original, que procurava substituir o pensamento mitológico (*mithos*) pelo racional (*logos*) como estratégia principal para conceber a realidade (POLITO & SILVA FILHO, 2013). Entre os elementos peculiares de um novo aspecto de natureza e do homem que emergiu desse processo criativo, estavam noções que se tornariam muito caras à ciência moderna, tais como as de unidade, *uniformidade*, *constância*, *regularidade* e *causalidade* (REALE e ANTISERI, 1990; GODFREY-SMITH, 2003; LLOYD, 1970).

Primeiramente o conceito de natureza provém do latim: “natura”, palavra relacionada a “nasci” que pode ser traduzida por “ser nato”. A raiz indogermânica dessas palavras é o *gen*. Outras palavras de mesma raiz são, por exemplo: “gignere” (nascer, resultar), “gyné”

(“mulher”, em grego) e “kind” (“criança”, em alemã). A raiz *gen* está onipresente também na língua portuguesa. A palavras “gênese”, “gene”, “gênero”, “generosidade”, “gênio”, “genitor”, “genro”, etc. A raiz *gen*, tem, então, um significado básico de “nascer”, “ser nato”, “resultar” (KESSELRING, 2000). Além disso, a raiz indo-germânica – *gno* – da qual provém palavras portuguesas como “conhecer”, “conhecimento”, “consciência”, bem como palavras providas do latim, como “ignorar”, “cognitivo”, “gnose”, etc. Por enquanto, a linguística não conseguiu mostrar nem uma proveniência idêntica dessas raízes nem uma proveniência diferente (KESSELRING, 2000).

Remetendo-se ao conceito latino de natureza, há uma ruptura com a perspectiva de permutação do pensamento mitológico, pelo pensamento racional representada com o término da explicação dos fenômenos observados da natureza como frutos de vontade divina, ou seja, essas “vontades divinas” como causa de processos naturais foram praticamente eliminadas. Em consequência – em termos do conceito de causalidade – foi o princípio da busca por regras que permitissem descrever a relação constante entre efeitos-causas e suas tipologias. Nesse contexto, a substituição da mitologia pela razão permitiu a fundação do pensamento teórico – em contraposição ao pensamento prático – caracterizado pela construção de sistemas de explicação que, indo além da mera compilação de conhecimentos e técnicas úteis para os mais diversos fins, procurava submeter o todo da natureza a princípios gerais de funcionamento (REALE e ANTISERI, 1990).

Adicionando as necessidades de rigor e objetividade, normas para a elaboração do discurso, para a correção do raciocínio e para a articulação conceitual dos elementos concretos da realidade sensível foram formuladas. Sendo assim, a lógica e a matemática, foram criadas como disciplinas propriamente ditas, ambas passando por um desenvolvimento único entre os gregos. A lógica, como uma disciplina puramente linguística e conceitual, formulou-se nas obras de Aristóteles e da escola estoica. Já a matemática grega – a qual era constituída quase que inteiramente pela geometria (euclidiana) e pela aritmética – foi concebida como paradigma de correção de pensamento e demonstração de verdades. A formulação que os gregos lhes deram na antiguidade é praticamente a mesma de hoje, embora o entendimento que hoje tenhamos a seu respeito, sobretudo da geometria, seja radicalmente diferente (BOYER, 1974).

Sendo assim, as investigações sobre os fenômenos da natureza e seu funcionamento foi considerado como parte da filosofia. Essa “submissão” – pois era atribuição da própria filosofia investigar a natureza, conhecida como *teoria do conhecimento* ou epistemologia – teve alguns períodos de relaxamento, o mais longo e promissor deles no período conhecido como

helenístico (323 a.C.-146 a.C.) (LLOYD, 1973), não obstante surgem elementos cruciais para diferenciação não só entre a metafísica e a epistemologia, mas também entre essas e a *physica*, que era o conjunto de todas as teorias que versavam sobre o mundo natural ou fenomênico (ARISTÓTELES, 2008a, 2008b). Portanto, processo de sofisticação da investigação, que viu crescer enormemente o conjunto factual a ser subsumido sob um só escopo, e a invenção da ideia de natureza como “coisa” que sofre mudança. É, sobretudo, essa última concepção que marcará, definitivamente, a separação entre filosofia e ciência (REALE e ANTISERI, 1990).

Retrocedendo, novamente, à época grega clássica, o conceito de Natureza (*physis*) é oposto de Arte e Artesanato (*téchne*). Kesselring (2000) aponta que a palavra grega *téchne* denota a capacidade humana de construção, construir coisas. Da palavra *physis* advém o conceito de física. O grande paradigma grego da palavra *physis* era a vida orgânica, pois a natureza era vista como um ato de surgir e desvanecer e que esse processo seja repetitivo, como os dias e noites, sol e lua. A partir da a filosofia grega, há algo que é a *physis* – a Natureza, a essência, o princípio – de cada ser singular (KESSELRING, 2000). As contribuições deste conceito foram a aspiração ao seu lugar natural: objetos pesados tendem para baixo, objetos leves tendem para cima, como também o surgimento do termo que designa o princípio de movimento nos seres vivos – *psyche*, a alma –, ou seja, é singular no princípio de qualidades e características específicas de cada ser vivo. Em suma, ter capacidades e compreender cientificamente a Natureza faz parte da razão. A possibilidade de Ciência e do conhecimento na Natureza pertencem, então, à natureza humana (KESSELRING, 2000).

Na segunda fase, na Idade Média (restringindo ao Ocidente Cristão), a tradição bíblica tange o conceito de natureza. Segundo a tradição cristã, natureza designa o âmbito da *criação*, ou seja, o mundo tem um início e um fim e existe um criador, no qual não faz parte ou não reside da natureza. Segundo Kesselring (2000) ao conceituar natureza deve-se considerar três pontos: 1. O pensamento teológico da Idade Média; 2. O fato da Antiguidade ter sido redescoberta no século XV (o que marcou humanismo da época); 3. O aprofundamento de uma *tradição experimental na pesquisa científica sobre a Natureza*, tradição essa que se formará por volta do século XIII. A importância da experimentação cresceu nessa época, opondo-se as tradições mágicas ou ocultistas, tendo o seu auge no Renascimento Clássico com Copérnico (desenvolveu a teoria heliocêntrica do Sistema Solar), Kepler (formulou três leis fundamentais da mecânica celeste) e o surgimento da Ciências Naturais (opondo-se à ideia de Deus criador o mundo), porém a ideia de *criador* que alterava a natureza sempre que necessário.

É importante destacar que na Idade Média as perspectivas das leis naturais sobrepunham-se as “as mãos de Deus”, que segundo Kesselring (2000):

a razão humana não está mais apresentada segundo o modelo da razão divina, mas, ao contrário, uma está representada pela outra. Isso tem um bom exemplo naquilo que Laplace denomina “inteligência quase divina”, a saber, uma inteligência que sabe calcular na maneira de um cientista natural, mas com uma velocidade demoníaca – que hoje chamaríamos de “velocidade eletrônica”.

O determinismo mecânico ascende-se a partir do século XVII colocando a liberdade fora da natureza, pois o nosso agir, nosso querer, nosso planejar, ora acontecem fora da natureza física, ora somos marionetes da casualidade natural. Essa liberdade está banida para um mundo ideal e além da natureza (KESSELRING, 2000), como Kant dispõe que trazemos formas e conceitos *a priori* (aqueles que não vêm da experiência) para a experiência concreta do mundo, os quais seriam de outra forma impossíveis de determinar. A perspectiva de Kant – acerca das condições de possibilidade do conhecimento natural –, entre a liberdade e o determinismo coloca o ser humano no dever de modificar a natureza para justificar suas leis por meio de experimentos, porém expõe sua impossibilidade de alterar os eventos naturais – visto que já estão pré-determinados e contínuos –, visível somente sob o olhar da Filosofia.

Com o início da modernidade científica e o avanço das ciências (Ernest Becquerel e Marie Curie na descoberta da radioatividade, por exemplo), a modernidade foi uma época de insegurança e de incertezas, numa nova experiência do espaço e do tempo. Para Karl Marx e Friedrich Engels, essa época é marcada pelo domínio da burguesia. Para eles, caracteriza-se pelo revolucionamento permanente da produção, o abalo contínuo de todas as categorias sociais, (...) tudo que é sólido desmancha no ar, tudo que era sagrado é profanado (MARX & ENGELS, 2001). A burguesia, segundo os autores, tenta propiciar uma imagem de sobrevivência de seguridade, que assegure o seu capital, e que “almejam as condições de vida da sociedade moderna sem as lutas e perigos necessariamente decorrentes”. Dessa forma, a modernidade burguesa é a busca pela superação da angústia, a tentativa de se equilibrar entre o eterno e o fugidio, entre o contingente e o imutável. Como aponta Davi Harvey

a ideia era usar o acúmulo de conhecimento gerado por muitas pessoas trabalhando livre e criativamente em busca da emancipação humana e do enriquecimento da vida diária. O domínio científico da natureza prometia liberdade da escassez, da necessidade e da arbitrariedade das calamidades naturais. O desenvolvimento das formas racionais de organização social e de modos racionais de pensamento prometia a libertação das irracionalidades do mito, da religião, da superstição, liberação do uso arbitrário do poder, bem como do lado sombrio da nossa própria natureza humana. Somente por meio de tal projeto poderiam as qualidades universais, eternas e imutáveis de toda a humanidade ser reveladas (HARVEY, 1992).

A procura pelas verdades dos fenômenos globais, sob a perspectiva do movimento iluminista, obteve como consequência um avanço extraordinário nas ciências, sendo assim, o acúmulo de conhecimento e o processo de dessacralização da natureza eram as ignições necessárias para essa nova fase da sociedade. Como aponta Kesselring (2000), três fatores contribuíram para uma tremenda transformação posterior no conceito de Natureza e de processos naturais: 1. Teoria Geral da Evolução; 2. Descobrimento do acaso nas Teorias sobre a Natureza; 3. Segunda Lei da Termodinâmica. A primeira, pauta-se que o homem perde sua prioridade ontológica em relação aos animais e às plantas, afirmando, mais uma vez, que o ser humano é um *produto* da natureza. O segundo item, menciona a inclusão das leis das probabilidades e as leis estatísticas na física, ampliando as Leis da Mecânica. E por último, a descoberta da energia que se transforma em calor, sendo que uma parte dela volta ao estado de energia mecânica, apontando para irregularidade caótica.

Sendo assim, foi na modernidade que se estabeleceu uma relação entre técnica e natureza, causando, às vezes a confusão conceitual. Hoje é possível a manipulação de radioisótopos, existentes na natureza, como também a tecnologia genética na manipulação de microrganismos, ou seja, a fronteira entre engenhosidades técnicas e natureza caíra. O processo de dessacralização da natureza foi o ponto de partida para compreender a natureza como um mercado antropológico. Há inúmeras perdas de reservas ecológicas naturais, milhares de espécies extintas, êxodo rural, industrialização. Nesse sentido, a ideia de concorrência que permeia a sociedade atual – em um sistema econômico que domina o nosso comportamento social – o conceito de natureza do século XIX permanece intacto, à medida que os avanços das Ciências são pautados em poder e lucro. Contrapondo-se a esta logística, os movimentos sociais do campo rompem com a barreiras de dominação humana sobre a natureza, o qual não é só o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terra, mas a natureza como um espaço territorial, reflexivo e de demandas sociais

Educação do Campo: Um Novo Olhar sobre o Campo

Primeiramente, para pensarmos e refletirmos sobre o modelo de educação no campo no contexto brasileiro atual, nos dirigimos a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 6º, que um dos direitos sociais garantido pelo Estado é o acesso à educação e, especificamente no artigo 205, “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). A Constituição de 1988 propiciou a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei

9394/98), que em seu artigo 8º, §1º diz que caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais (BRASIL, 1998) e congrega, articuladamente, três níveis de ensino (art. 21): Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. E no artigo 22, estabelece o objetivo da educação básica “tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1988).

Cabe salientar que essa perspectiva de educação básica no Brasil foi motivo de tensionamentos e lutas, por parte dos educadores, para a formalização de uma legislação nacional. A educação básica – termo básico: pôr em marcha, avançar – é um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar (CURY, 2002). A educação básica torna-se um direito obrigatório e ofertado de forma qualificada, considerado um direito social e tendo eminente participação ativa e crítica a sociedade que a compõe, baseado nos princípios de uma sociedade justa e democrática. Sendo o Brasil um país federativo, Art. 1º da Constituição Federal, é uma República Federativa formada pela união indissolúvel dos estados e municípios e do Distrito Federal (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, é de praxe que numa organização federativa haja a não centralização do poder, na qual se cruzam novos mecanismos de participação social com um modelo institucional cooperativo e recíproco que amplia o número de sujeitos políticos capazes de tomar decisões. Por isso mesmo a cooperação exige entendimento mútuo entre os entes federativos e a participação supõe a abertura de arenas públicas de decisão. A LDBEN denominará tal pluralidade consociativa de Sistema de Organização da Educação Nacional, em seu Título IV. É desta concepção articulada entre os sistemas que decorre a exigência de um Plano Nacional de Educação (art. 214 da Constituição Federal) que seja, ao mesmo tempo, racional nas metas e nos meios, e efetivo nos seus fins (CURY, 2002). Além disso, os três entes da federação devem garantir, por meios de suas arrecadações fiscais e repasses da União, a Educação Infantil e Ensino fundamental (Municípios) e Ensino Médio (Estado).

Sob a perspectiva da Educação do Campo, a LDBEN, em seu artigo 28, aponta que “na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região.” (BRASIL, 1996). Tendo em vista que:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Segundo o Decreto 7.532/10,

a política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios (BRASIL, 2009).

E em seu § 1º, entende-se populações do campo e escolas do campo como:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e

II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

Como princípios da Educação do Campo, no artigo 2º, aponta o respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia e valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas (BRASIL, 2010). De modo geral, o universo da educação no meio rural é ainda bastante marcado pela presença das escolas isoladas multisseriadas que possuem um(a) único(a) professor(a) para duas, três e até quatro séries diferentes. Em 2002, 62% das escolas primárias brasileiras e 74% das classes de 1ª a 4ª séries estavam localizadas em áreas rurais e 95% das escolas com apenas uma sala de aula (aproximadamente 60 mil) encontravam-se no meio rural (SILVA, MORAIS e BOF, 2006).

Um dos fatores da escolarização no meio rural é desenvolvimento da agroindústria, cada vez mais percebida pelos vários setores da sociedade. Segundo Capelo (2000) “o interesse pela escolaridade dos empregados, nas grandes fazendas, pode aumentar em razão das tecnologias que estão sendo implantadas no trabalho rural que exigem um certo grau de conhecimento”. Cabe salientar que a perspectiva de uma educação voltada para as zonas rurais deve estar associada as lutas e movimentos de distintos segmentos populacionais camponeses, como o Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST) e a Confederação Nacional do Trabalhador

e Trabalhadora na Agricultura (Contag). A realidade de lutas pela terra e reforma agrária nos permite perceber que a educação do campo se entrelaça a esses movimentos, como também o contexto educacional se dá em acampamentos e assentamentos, ou de outras áreas regulamentadas para a ocupação de grupos de quilombolas, indígenas, povos da floresta, ribeirinhos, etc. A educação é defendida não como um fim em si mesmo, mas como instrumento de luta pela terra e por condições de vida, de afirmação de sua identidade (CALDART, 2000).

Os Entrelaces entre Natureza e Educação do Campo

A problematização da realidade do campo faz emergir uma temática que conterà situações cotidianas e suas contradições, cujo estudo demandará a compreensão de ciência e natureza. Nas civilizações pastoris ou agrícolas, denominadas de primitivas, o ser humano integrava-se natureza interferindo neste de forma restrita e harmoniosa. Não obstante, com o aumento da população, e das demandas populacionais, surgiu formas sociais mais complexas e, sobretudo com o processo de industrialização, as interferências e as perturbações provocadas pelo ser humano nos ecossistemas tornaram-se drásticas causando danos preocupantes no conjunto do ambiente global.

Essa ideia moderna, iluminista, de dominação completa e a qualquer preço da "natureza" está, ao nosso ver, estreitamente vinculada à gênese de grandes questões de nossa época, e dentre essas, a degradação ambiental. Essa degradação não está restrita à degradação ecológica dos territórios físicos/biológicos da vida, mas também, e definitivamente, à degradação do homem nas suas múltiplas dimensões (lúdicas, estéticas, éticas, filosóficas, culturais...) (BARCELOS, 1998).

Nesta perspectiva, a educação tornou-se um elemento fundamental de formação de uma nova sociedade – que em suas distintas dimensões –, reflita sobre os aspectos do ambiente. A complexidade da natureza, seja ela o seu conceito, seja ela enquanto fenômeno, passam a ser vistos como partes de todo, ou seja, a Natureza que interage com os demais componentes e seus aspectos. Como dito anteriormente, no caso da espécie humana, seu espaço corresponderia a natureza conhecida, modificada em relação aos interesses do seu sistema social produtivo. Como nele convivem interesses econômicos sociais contraditórios entre objetivos dos que contemplam a preservação do ambiente e outros que não contemplam, esse sistema poderia ser pensado tanto para promover a sua preservação quanto para a sua depredação. Considera-se que a natureza não é estática, e sim dinâmica, está sempre se transformando de modo imperceptível e/ou violento, mas nela sempre atuam mecanismos próprios ou naturais que buscam restaurar o equilíbrio (DULLEY, 2004).

Os sistemas produtivos sociais humanos, ora trabalhem no sentido favorável, ora desfavorável ao ambiente e natureza, não têm capacidade de destruí-lo(a). Além disso, “[...] Toda ideia da natureza pressupõe, com efeito, uma complexa aliança de elementos científicos (o que são as coisas?), morais (que atitude deve tomar o homem perante o mundo?), religiosos (a natureza é o todo ou é a obra de Deus?)” (LENOBLE, 1969). Nesse sentido, o campo (ainda) está vivo, com uma dinâmica social, cultural própria e que está em pauta propostas alternativas de educação para a população rural em cujo centro estejam os interesses de seus sujeitos.

A identidade sociocultural é dada pelo conceito de cultura. Schelling (1991) traz uma definição de cultura como práxis que pode ser útil à educação do campo. Para a autora, a capacidade do homem de se transformar e ser transformado é uma característica humano-genérica (estruturar e ser estruturado) e essa capacidade está na base do conceito de cultura como práxis, por meio da qual

[...] o homem não só se adapta ao mundo, como também o transforma. Essa transformação ocorre em dois níveis: em primeiro lugar no nível da interação do homem com a natureza e como ser da natureza, modificando o ambiente natural com o uso de ferramentas. Ocorre também no nível da consciência, da interação comunicativa entre os indivíduos e sua organização social (SCHELLING, 1991, p.32).

Morin (1988) complementa ainda que “... A sociedade hominídea... constitui a sua economia organizando e tecnologizando as suas duas práxis ecológicas da caça e da colheita, que se transformam em práticas econômicas”. Conclui afirmando: “...a organização econômica emerge como cultura no sentido forte do termo...”; e essa cultura deve ser “... transmitida, ensinada, apreendida, quer dizer, reproduzida em cada novo indivíduo no seu período de aprendizagem, para poder auto perpetuar-se e para perpetuar a alta complexidade social.” (MORIN, 1988). O homem nasce num ambiente natural, mas simultaneamente num ambiente sociocultural (DULLEY, 2004).

Nesta perspectiva, a exploração da natureza assume, cada vez mais, caráter científico e racional no âmbito da racionalidade instrumental, fruto de uma organização socioeconômica, política, cultural e tecnicista imposto pela burguesia. Os povos do campo, ao longo da história, foram explorados e expulsos de seus territórios devido a um modelo de agricultura capitalista, cujo eixo é a monocultura e a produção em larga escala para a exportação, com o agronegócio, os insumos industriais, agrotóxicos, as sementes transgênicas, o desmatamento irresponsável, a pesca predatória, as queimadas de grandes extensões de florestas, a mão-de-obra escrava. Ou seja, houve uma emergência de uma educação no campo e para o campo – entendida como uma

dimensão da social – que estabelece a relação entre reflexão e ressignificação na relação homem e natureza.

“O homem vive na natureza, isto significa que a natureza é seu corpo, com o qual ele deve permanecer em contínuo intercuro, se não quiser morrer [...]. A vida física e espiritual do homem está vinculada à natureza [...], pois o homem é parte da natureza (MARX, 2004). Marx suscita a ideia de interdependência entre o homem e o meio, pela própria necessidade de sobreviver (alimentação e de reprodução biológica) para garantir a espécie humana. Sendo assim, a leitura sobre a natureza na perspectiva da educação do campo, tem se fundamentado na luta do povo do campo, por exemplo, por políticas públicas que garantem ferramentas culturais de uma leitura mais precisa da realidade em que vivem. A dimensão educativa do campo se vincula à ação organizativa do povo, das massas, para alcançar um objetivo de construir uma sociedade nova, de acordo com os seus interesses. Portanto, a educação do campo, partindo da premissa de educação popular, rompe com a concepção de natureza de uma maneira, visto, pelo menos no mundo ocidental, como recurso, como algo a ser dominado, por alguém que não faz parte desse mundo, ou seja, o homem, entendido como não-natureza.

Além disso, o esforço da educação do campo para uma educação significativa as classes populares vêm tentando construir um novo enfoque pedagógico, expresso nas experiências concretas de ruptura com o paradigma dominante da educação (COSTA, 2012). Como a ocorrência de conflitos entre os saberes tradicionais, considerados mitos pela ciência, e o saber científico-moderno, sendo apenas umas das formas de conhecimento. Novamente, a dicotomia homem-natureza aparece. Nesse caso, como se houvesse uma natureza intacta, sobre a qual a intervenção humana seria deletéria. A inserção do conceito de natureza na Educação do Campo, assume, portanto, um papel de formar cidadãos capazes de transformar o meio em que vivem, com o desenvolvimento comunitário, a partir da ideia de que o local, o território, pode ser reinventado por meio de suas potencialidades, considerando seus conhecimentos acerca da dinâmica da natureza.

Considerações Finais

O debate sobre o conceito de natureza é bastante extenso, e inclui também aspectos filosóficos, religiosos e éticos, porém a partir da natureza, e do seu estudo sistemático que o homem foi construindo seu espaço, através do acúmulo de conhecimento sobre ela. Portanto, compreendermos o meio como um espaço notado, no qual elementos naturais e sociais estão interagindo constantemente. Como consequência, essas relações implicam em novos processos culturais, tecnológicos, históricos e transformação do meio natural e construído.

A adoção do conceito de natureza como algo exterior ao homem, como algo a ser dominado pelo homem, trouxe consequências socioespaciais e socioambientais dramáticas. É de extrema importância incorporar práticas de educação que contextualizem a realidade nos âmbitos culturais, ambientais, sociais e econômicos, ou seja, que possuam uma visão interdisciplinar, contribuição para uma educação que abranja um conjunto de processos formativos já constituídos pelos sujeitos do campo em seu processo histórico. Pensar a educação enquanto política desde os interesses sociais, políticos, culturais de um determinado grupo social, desde seus sujeitos concretos no seu contexto social em um tempo histórico, sem esquecer de considerar que antes de tudo o que se busca é a formação de seres humanos.

Sendo assim, a educação do campo tem como fundamento o interesse por um modelo cujo foco seja o desenvolvimento humano, especialmente o do campo. Um desenvolvimento que articule a dinâmica do cotidiano dos povos do campo, estabelecendo a relação ser humano e natureza, visando quebrar o paradigma do humano e à ciência moderna, unicamente, como forma de domínio, controle e subordinação da natureza aos seus interesses e aos interesses do capitalismo já florescentes. Uma educação do campo de cunho emancipatório, participativo e contextualizado é um dos processos favoráveis para tal criação, a qual visa formar sujeitos ambientalmente críticos e pensantes.

Referências

- ARISTÓTELES (2008). **Metaphysics**. Tradução para o inglês: J. Sachs. Oxford: Oxford University Press;
- ARISTÓTELES (2008). **Physics**. Tradução para o inglês: R. Waterfield. Oxford: Oxford University Press;
- BARCELOS, V. H. L (1998); *et al.* **Tendências da Educação Ambiental Brasileira**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC;
- BOYER, C. B. (1974). **História da Matemática**. São Paulo: Ed. Edgard Blucher LTDA;
- BRASIL, Ministério da Agricultura (2010). **Decreto 7.352, Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA**, Brasília: Censo Gráfico;
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico;
- BRASIL. (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC;
- CALDART, R. S. **Sobre educação do campo**. Disponível: <http://www.ce.ufes.br/educacaodocampo/download/cdrom1/pdf/ii_03.pdf>. Acesso em: jul 2017;

- CAPELO, M. R. C. C. (2000); **Educação rural e diversidade cultural no meio rural de Londrina**: quando o presente reconta o passado. Tese (Doutorado) – UNICAMP, Campinas/SP,;
- CURY, C. R. J. (2002). A Educação Básica no Brasil. **Educação e sociedade**, v. 23, nº 20. Campinas-SP;
- DULLEY, R. D. (2004) Noção de natureza, ambiente, meio ambiente, recursos ambientais e recursos naturais. **Agricultura em São Paulo**, São Paulo, v. 51, n. 2, p. 15-26;
- GODFREY-SMITH, P. (2003). **Theory and Reality**: an introduction to the philosophy of science. Chicago: The University of Chicago Press;
- HARVEY, D. (1992) **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Loyola;
- KESSELRING, T.; O Conceito de Natureza na História do Pensamento Ocidental. **Episteme**, Porto Alegre, n. 11, p. 153-172, jul-dez, 2000.
- LEITE, S. C. (1999) **Escola Rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez;
- LENOBLE, R. (1969) **História da ideia de natureza**. Lisboa: Edições 70;
- LLOYD, G. E. R. (1970) **Early Greek Science**: Thales to Aristotle. New York: W.W. Norton & Company;
- MARX, K.; ENGELS, F. (2001) **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: L&PM Pocket;
- MORIN, E. (1988) **O paradigma perdido**: a natureza humana. 4. ed. Portugal: Publicações Europa-América;
- POLITO, A. M. M.; SILVA FILHO, O. L. da (2013) A Filosofia da Natureza dos Pré-Socráticos. **Caderno Brasil Ensino de Física**, v. 30, n. 2: p. 323-361, ago;
- REALE, G.; ANTISERI, D. (1990). **História da Filosofia**. São Paulo: Ed. Paulus;
- SCHELLING, Vivian. (1991) **A presença do povo na cultura brasileira**. Campinas: Editora da UNICAMP;
- SILVA, J. J. (2007) **Filosofias da Matemática**. São Paulo: Editora UNESP;
- SILVA, L. H da; MORAIS, T. C de; BOF, A. M.; (2006) A Educação no Meio Rural do Brasil: Revisão da Literatura. In: Alvana Maria Bof, Carlos Eduardo Moreno Sampaio, [et al.] (org.). **A educação no Brasil rural**, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira;
- SOARES. N. B. (2007) **Educação Ambiental no Meio Rural**: Estudo das Práticas Ambientais da Escola Dario Vitorino Chagas – Comunidade Rural Do Umbu - Cacequi/RS. Monografia de Especialização.

ARTIGO III – A Pedagogia do Movimento Sem Terra (MST) na Consolidação das Políticas de Educação do Campo e Educação Ambiental¹⁰⁵

*Guilherme Franco Miranda
José Vicente Lima Robaina*

RESUMO

O objetivo deste artigo é discutir a importância da Pedagogia do Movimento Sem Terra (MST) na articulação e consolidação das políticas educacionais do campo e educação ambiental. Primeiramente, as políticas públicas podem, ser entendidas como um conjunto de observações, de caráter descritivo, explicativo e normativo, acerca das políticas públicas, que correspondem, respectivamente, às perguntas a respeito de “o que/como é?”, “por que é assim?” e “como deveria ser?”. Partindo da perspectiva de que a educação no campo enquanto fundamento histórico recria o conceito de camponês, utilizando o “campo” como símbolo significativo, referindo-se assim, ao conjunto de trabalhadores que habita no campo, a investigação contextualiza como ocorre o processo gênese e desenvolvimento de Educação junto ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST e quais os reflexos encontrados nas políticas públicas da educação do campo e as políticas de educação ambiental no Brasil. Durante a década de 70 do século XX a emergência dos debates sobre a questão ambiental surgiu com muita força, dando lugar também ao aparecimento da consciência ecológica e do movimento ambientalista, que percebia a problemática ambiental como uma crise que então começava atingir toda a civilização frente à degradação ambiental. A pesquisa de natureza bibliográfica descreve as principais obras escritas sobre a Educação do Campo, Educação Ambiental e a Educação proposta pelo MST. Após as análises das obras os autores apresentam que a educação crítica, transformadora e emancipatória do MST foi fundamental para a construção de políticas públicas no âmbito da Educação do Campo no Brasil e um desafio tanto em relação às políticas públicas para a educação como em relação às concepções pedagógicas, para que a educação possa ter o seu caráter universalizante, pois como já foi mencionada a educação ambiental confere a possibilidade de se adotar abordagens mais abrangentes possibilitando assim a construção de um sentimento de pertencimento nos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Palavras-chaves: Movimento Sem Terra, Educação do Campo, Pedagogia do Movimento, Educação Ambiental

Introdução

O Estado, da forma que o conhecemos, sofreu uma série de transformações significativas desde a sua constituição, até a forma como o mesmo é percebido pelos sujeitos. Nos séculos XVIII e XIX, por exemplo, a preocupação do Estado restringia-se a promoção da segurança pública e a defesa de fronteiras especificamente. Porém, com o amadurecimento do espaço e até mesmo da percepção do conceito de democracia participativa, o Estado acabou incorporando em seus deveres outras responsabilidades, responsabilidades estas relacionadas diretamente com as demandas da população. A Constituição Federal, em seu Art. 3º, inciso VI, destaca como um dos objetivos fundamentais da república, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”, ideia reforçada mais adiante em seu Art. 193º ao discorrer sobre a ordem social como elemento fundamental para o trabalho e como objetivo fim promover “o bem-estar e a justiça social”

¹⁰⁵ Publicado nos anais do V Seminário Internacional de Políticas Públicas da Educação Básica e Superior da UFSM. MIRANDA, G.F.; ROBAINA, J.V.L.; **A Pedagogia do Movimento Sem Terra (MST) na Consolidação das Políticas de Educação do Campo e Educação Ambiental**. V Seminário Internacional de Políticas Públicas da Educação Básica e Superior da UFSM. Santa Maria: UFSM, 2017.

(BRASIL, 1988). Para atender o que preconiza a legislação, o Estado necessita promover uma série de ações/planos/articulações nas esferas que compõem a sociedade (como saúde, educação, meio ambiente, segurança, entre outros), este conjunto, quando constituído e tem por objetivo a promoção do bem-estar da sociedade, nominamos de Políticas Públicas.

Ainda nas sociedades primitivas, o processo educativo constituía-se basicamente por métodos informais, por um mecanismo denominado endoculturação no qual os valores, princípios e costumes eram transmitidos às gerações futuras por meio da convivência em sociedade (COSTA e RAUBER, 2009). Não obstante, a “transmissão” desses valores, limitava-se somente à memória, ou seja, não havia nenhum outro mecanismo além da convivência que registrasse esses valores culturais nas sociedades antigas. Pensarmos na formação educacional no Brasil que implica analisar o modelo estrutural de ensino e investimentos nessa área, contudo a problemática histórica gira em torno do modelo pedagógico. Duas concepções são rotineiramente adotadas em nosso país: Modelo tradicional (modelo fonético) e o construtivismo (escola nova).

Segundo XAVIER

de um lado está a escola tradicional, aquela que dirige que modela, que é ‘comprometida’; de outro está a escola nova, a verdadeira escola, a que não dirige, mas abre ao humano todas as suas possibilidades de ser. É, portanto, ‘descompromissada’. É o produzir contra o deixar ser; é a escola escravizadora contra a escola libertadora; é o compromisso dos tradicionais que deve ceder lugar à neutralidade dos jovens educadores esclarecidos (XAVIER, 1992, p. 13).

Nesse contexto, a educação do campo no Brasil é um dos desafios do século XXI, devido à uma educação excludente das comunidades do campo, sejam eles seringueiros, trabalhadores nos faxinais, ilhéus, índios, pescadores ou quilombolas. A educação rural – pedagogicamente contrária à Educação do Campo – é extensão da educação praticada nas escolas urbanas, utilizando como método de ensino a reprodução de informações e “conhecimentos”, sem debater a realidade concreta do homem do campo (BRANDÃO, 2012). Ao se discutir a disputa, disse CALDART (2007, s/p) que o “[...] conceito de Educação do Campo é novo, mas já está em disputa, exatamente porque o movimento da realidade que ele busca expressar é marcado por contradições sociais muito fortes”. Essas contradições fortes se dão nos campos político, econômico, social, cultural e geográfico, pois ao discutirmos Educação no campo, discutimos educação para as comunidades do campo, um direito humano para além da alfabetização e reprodução de letras e números.

Como aponta BRANDÃO,

Educação do Campo constitui-se de ações politizadoras, contribuindo com o desenvolvimento da consciência social e política. É praticada por movimentos sociais

organizados do campo, mas continua defrontando-se com as políticas de Estado de educação para o campo nos moldes das políticas neoliberais praticadas pelo sistema político capitalista em vigência no Brasil (BRANDÃO, 2012).

A partir desse novo rumo, um novo perfil de escola do campo que almeje a valorização do campo, que engloba espaços da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, dos pescadores, dos caiçaras, dos ribeirinhos e dos extrativistas, como um (novo) espaço de inclusão social. Portanto, hoje, produção, sobrevivência, reconhecimento pessoal e coletivo, politização e outros quesitos socioculturais, bem como a valorização e preservação do habitat ecológico do camponês e camponesa são fundamentos na composição e estruturação do processo escolar do campo. Nesse sentido, a busca da escola do campo converge ao encontro dos objetivos, das finalidades e das práticas pedagógicas que baseiam a Educação Ambiental. Extremamente integrada ao contexto atual, a Educação Ambiental, em sua definição mais modesta, visa o desenvolvimento de novas formas de relação dos homens entre si e com a natureza, a preservação dos recursos naturais e a redução das desigualdades sociais em prol de uma sociedade mais justa e sustentável. A consonância entre ambas permite inferir que a Educação Ambiental é uma poderosa ferramenta na construção do comprometimento socioambiental almejado pela escola rural (SOARES, 2007).

Educação do Campo: Um Olhar na Legislação

Afim de que reflitamos sobre o modelo de educação no campo no contexto brasileiro, nos dirigimos a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 6º, que um dos direitos sociais garantido pelo Estado é o acesso à educação e, especificamente no artigo 205, “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). A Constituição de 1988 propiciou a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei 9394/98), que em seu artigo 8º, §1º que caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais (BRASIL, 1998) e congrega, articuladamente, dois níveis de ensino (art. 21): Educação Infantil e Ensino Fundamental e Ensino Médio. E no artigo 22, estabelece o objetivo da educação básica.

Sob a perspectiva da Educação do Campo, a LDBEN, em seu artigo 28, aponta que “na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as

adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região.” (BRASIL, 1996). Tendo em vista que:

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

Segundo o Decreto 7.532/09,

a política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios (BRASIL, 2010).

E em seu § 1º, entende-se populações do campo e escolas do campo como:

- I – populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e
- II – escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

A necessidade de escolarização no meio rural em função do desenvolvimento da agroindústria é cada vez mais percebida pelos vários setores da sociedade. Segundo Capelo (2000) “o interesse pela escolaridade dos empregados, nas grandes fazendas, pode aumentar em razão das tecnologias que estão sendo implantadas no trabalho rural que exigem um certo grau de conhecimento”. Cabe salientar que a perspectiva de uma educação voltada para as zonas rurais deve estar associada as lutas e movimentos de distintos segmentos populacionais camponeses, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) e a Confederação Nacional do Trabalhador e Trabalhadora na Agricultura (Contag). A realidade de lutas pela terra e reforma agrária nos permite perceber que a educação do campo se entrelaça a esses movimentos, como também o contexto educacional se dá em acampamentos e assentamentos, ou de outras áreas regulamentadas para a ocupação de grupos de quilombolas, indígenas, povos da floresta, ribeirinhos, etc. A educação é defendida não como um fim em si mesmo, mas como instrumento de luta pela terra e por condições de vida, de afirmação de sua identidade (CALDART, 2012).

Educação Ambiental e os seus Marcos Históricos

Ao longo do século 20, a Educação Ambiental começou a tomar formas. Na década de 60, a jornalista Rachel Carson lançava um livro intitulado Primavera Silenciosa tornando-se um

clássico do movimento ambientalista mundial, na qual efeitos danosos de ações humanas sobre o ambiente como a perda da qualidade de vida produzida pelo uso indiscriminado e excessivo de produtos químicos. Além disso, eventos mundiais marcaram discussões em torno da perspectiva de um ambiente com menos impactos antropológicos e “mais sustentável”, a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano (1972), na qual saiu Declaração de Estocolmo, um guia para preservar e melhorar o meio ambiente humano, aceitem as responsabilidades que possuem e que todos participem equitativamente somando esforços para resgatar, preservar e melhorar o planeta Terra em benefício do homem e da natureza como um todo, hoje e no futuro¹⁰⁶.

A lógica antropológica – nas décadas seguintes – perpetuou a integração com a natureza, procurando sempre estar em equilíbrio dinâmico com ela. Mas com o passar do tempo o homem, como tudo que é da natureza, vai evoluindo, e criando o que Guimarães (1995) afirma ser uma consciência individual e passa assim, ao longo do tempo se afastando cada vez mais do equilíbrio dinâmico com a natureza, passando a apresentar uma relação totalmente desarmônica e acabando por causar grandes desequilíbrios ambientais no planeta todo, esquecendo que ele não é um ser independente e que cedo ou tarde as outras partes afetadas por este farão toda a diferença.

No contexto nacional, a Lei 9795/99, Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) conceitua, em seu art. 1º, “que educação ambiental abrange os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade” e, no art. 2º, A educação ambiental deve ser um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal (BRASIL, 1999).

É necessária uma Educação Ambiental com ênfase interdisciplinar que proporcione melhor leitura da realidade e promova outra postura do cidadão frente aos problemas sócio - ambientais. E essa reflexão precisa ser aprofundada na medida em que a saúde e a qualidade de vida dessa geração, e das futuras, dependem de um desenvolvimento sustentável (SOARES *et. al* 2001). No âmbito do Estado, enquadra-se naquilo que Bourdieu (1998) denomina “mão esquerda do Estado”, que reúne trabalhadores sociais, educadores, professores e cujas ações são ignoradas pela chamada “mão direita do Estado” (áreas de finanças, de planejamento, bancos).

¹⁰⁶ Disponível em: <www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/_arquivos/estocolmo.doc>

Ao operar na reparação dos danos sociais e ambientais da lógica de mercado, os sujeitos da “mão esquerda” podem, muitas vezes, se sentir iludidos e desautorizados em função dos paradoxos vividos de forma crônica, como falta de recursos, luta pela biodiversidade convivendo com avanço das fronteiras agrícolas por monoculturas ou transgênicos, grandes obras com alto impacto, revisão de antigas conquistas etc. (SORRENTINO *et. al*, 2005).

A Política Pública no Contexto da Prática: seu Papel Social

A forma com que se entende uma política pública está diretamente relacionada com a percepção que se tem do Estado¹⁰⁷, frequentemente, compreende-se a política pública como uma ação ou conjunto de ações por meio das quais o Estado interfere na realidade, geralmente com o objetivo de atacar algum problema. Essa definição se mostra um tanto quanto simplista, uma vez que trata o Estado como um ator que opera de forma autônoma e beneficia a sociedade como um todo através de suas ações. As sociedades modernas têm, como principal característica, a diferenciação social. Isto significa que seus membros não apenas possuem atributos diferenciados (idade, sexo, religião, estado civil, escolaridade, renda, setor de atuação profissional, entre outros), como também possuem ideias, valores, interesses e aspirações diferentes e desempenham papéis diferentes no decorrer da sua existência. Tudo isso faz com que a vida em sociedade seja complexa e frequentemente envolva conflito: de opinião, de interesses, de valores, etc.

Entretanto, para que a sociedade possa sobreviver e progredir, o conflito deve ser mantido dentro de limites administráveis, para isto, existem apenas dois meios: a coerção¹⁰⁸ pura e simples e a política, como coloca Hossoé (2014). De acordo com Rua (1998), “o problema com o uso da coerção é que, quanto mais é utilizada, mais reduzido se torna o seu impacto e mais elevado se torna o seu custo”, ou seja, nos resta então, a política como meio de transformação/modificação, mas afinal, o que é política? Schmitter (1984) conceitua a política como sendo o meio para a “resolução pacífica de conflitos”, embora este conceito não forneça algum norte sobre o tema, percebemos que neste molde, este conceito é extremamente amplo e pouquíssimo restritivo. Rua (1998), complementa este conceito a trazer esta percepção para

¹⁰⁷ O Estado é entendido neste trabalho como a principal entidade responsável por promover o desenvolvimento nacional, percepção esta gerada pelas próprias experiências históricas dos países da região;

¹⁰⁸ Referimo-nos à possibilidade de levar alguém a fazer alguma coisa contra a respectiva vontade, à força por meio da qual se pode obrigar outrem a obedecer, aquela heteronomia que consiste em impor a outrem algo que este não deseja espontaneamente a possibilidade de alguém impor a outrem a sua vontade (por exemplo, o caso de uma entidade conquistar, pela guerra, um determinado país).

o campo do “conjunto de procedimentos formais e informais que expressam relações de poder” e dessa forma acabam direcionando os encaminhamentos das articulações para, aí sim, à resolução pacífica dos conflitos.

As políticas públicas reverberam na sociedade, ou seja, qualquer teoria de política pública explica as relações diretas e indiretas do Estado com a política, economia e sociedade. Sendo as políticas públicas fruto de um campo histórico, há duas implicações. Primeiramente, embora seja formalmente um ramo da ciência política, a não ser que se resume somente a ela, podendo também ser objeto analítico de outras áreas do conhecimento. A segunda é que o caráter holístico da área não significa que ela careça de coerência teórica e metodológica, mas sim que ela comporta vários “olhares”. Por último, políticas públicas, após desenhadas e formuladas, desdobram-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação e pesquisas. Quando postas em ação, são implementadas, ficando daí submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação (SOUZA, 2006).

Analisar os desdobramentos das políticas públicas, principalmente aqueles associados ao âmbito da educação, possibilita vislumbrarmos de fato de que forma a mesma é implementada em um determinado contexto e ainda como os sujeitos foco dessas políticas acabam (re)significando-as a partir das suas vivências. Algumas metodologias nos auxiliam na compreensão desses fenômenos, como por exemplo a Abordagem do Ciclo de Políticas (BALL; BOWE; GOLD, 1992 e MAINARDES, 2006) e a Análise de Política (DYE, 1984), ambos os autores compreendem que suas análises construiriam um conjunto teórico de informações que possibilitariam o entendimento sobre o que os governos fazem, porque fazem e que diferença isso faz. Contudo, a principal contribuição dos estudos desenvolvidos no âmbito do campo da Análise de Política talvez seja ainda uma outra: a compreensão de “como os governos fazem” ou, em outras palavras, como se desdobram os processos políticos que conformam as políticas públicas e, por extensão, o próprio Estado.

Educação do Campo e o MST

O movimento que se destaca pela busca da educação no campo é o MST, ele ultrapassa o conceito de apenas um movimento social. Ele busca a formação de “novos seres humanos” que faz parte do movimento, uma busca coletiva na formação de seu indivíduo, onde propõem “a reflexão e elaboração teórica de princípios político-pedagógicos articulados às práticas educativas desenvolvidas no interior das lutas sociais levadas a efeito pelos povos do campo” (SAVIANI, 2008, p.172). O MST tem sua consolidação em 1984, e promove a luta social contra

o latifúndio pela efetivação da política agrária e entre outras demandas. Sendo de uma forma autônoma, mas sem deixar de cobrar do estado os direitos sociais (COSTA e TIBOLA, 2013)

Devida à alta taxa de analfabetismo nos assentamentos, o MST busca lutar pela educação de suas crianças, jovens e adultos. Segundo BRANFORD e ROCHA:

Da mesma forma que agiam para conquistar suas terras, os sem-terra começaram a mobilizar-se para exigir escola [...] Muitos sem-terra passaram a acreditar que era tão importante vencer obstáculos para obtenção de serviços como educação quanto a derrubar as cercas que os mantinha fora das terras. (BRANFORD e ROCHA, 2002, p.159).

A partir de algumas reuniões entre os integrantes do movimento, eles passam a ter outra visão sobre educação. Em meados da década de 1990, o MST na década de 1990, a educação do MST passa a ter uma redefinição que acompanha o movimento. Ou seja, o movimento passa a ter um diálogo e convênios com universidades, entidades jurídicas que, como consequência, contribuíram para consolidação das políticas públicas educacionais do campo. Segundo Arroyo (1999) “é preciso analisar que, no interior da organização do MST (...) sua história, é possível observar as ações em torno da educação que o movimento social se propõe a fazer”.

A partir destas lutas sociais que o MST busca constantemente, a educação do campo, se torna destaque sendo que ela é um espaço de possibilidades e transformações sociais e a construção de vida do campo. A Educação do Campo tem suas características centradas em três aspectos, segundo Souza (2011): 1) identidade construída no contexto de das lutas empreendidas pela sociedade civil organizada, especialmente a dos movimentos sociais do campo; 2) organização do trabalho pedagógico, que valoriza trabalho, identidade e cultura dos povos do campo; 3) gestão democrática da escola, com intensa participação da comunidade. O sujeito é essencial para definir o projeto político pedagógico e na organização do trabalho pedagógico. A proposta pedagógica que o MST traz para a educação do campo é emancipatória e filosófica. Como aponta ADORNO:

Quanto mais a educação procura se fechar ao seu condicionamento social, tanto mais ela se converte em mera presa da situação social existente. É a situação do “sonho de uma humanidade que torna o mundo humano, sonho que o próprio mundo sufoca com obstinação na humanidade!” (ADORNO, 1995 p.11)

Olhar para a formação humana, “é enxergar o MST como sujeito pedagógico, uma coletividade em movimento, que é educativa e que atua intencionalmente no processo de formação das pessoas que a constituem” (CALDART, 2012, p. 319). Nos últimos anos, o MST tem se dedicado ao resgate histórico, ao resgate da memória, da mística da luta do povo, de uma simbologia na qual os identifique. Ou seja, perceber o MST como sujeito pedagógico, significa trazer duas dimensões importantes para reflexão da pedagogia. O campo brasileiro

está vivo, com uma dinâmica social e cultural própria, e que o MST surge não só questionando as estruturas sociais e a cultura que as legitima, mas também questionando a estrutura escolar e sua concepção pedagógica correspondente. A educação no MST é um movimento que surge de dentro da dinâmica social no campo, colocando no foco de sua pedagogia a formação humana em sua relação com a dinâmica de luta social e, mais especificamente com a luta pela Reforma Agrária.

Educação Ambiental no Contexto da Educação para o Campo: Um Saber Necessário

A educação do campo tem sua identidade, pois há sujeitos sociais concretos, e com um recorte específico de classe, mas sem deixar de considerar a dimensão da universalidade: antes (durante e depois) de tudo ela é educação, formação de seres humanos. É importante salientar que a educação do campo dialoga com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, contudo preocupada com a educação da classe trabalhadora do campo como também, de forma mais ampliada, com a formação humana. E, sobretudo, busca construir uma educação do povo do campo e não apenas com ele, nem muito menos para ele. A educação ambiental tem por objetivos um enfoque humanista, holístico, democrático e participativo; concepção de meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade; o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas na perspectiva da *inter*, *multi* e *trans*disciplinaridade; a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais; a garantia de continuidade e permanência do processo educativo; a permanente avaliação crítica do processo educativo; a abordagem articulada das questões ambientais, locais, regionais, nacionais e globais; o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural.

Nesse sentido, a educação ambiental no ensino das escolas do campo tem por dever, fazer parte dos objetivos da educação, porque contribui para resgatar valores diversos e fundamentais para um olhar e abranger as instâncias ética, ecológica, econômica, política, social, histórico-cultural e a tecnológica. Estes valores são necessários para preparar cidadãos como (co)responsáveis não só na resolução de problemas não apenas ambientais, mas também para outras transformações, como à superação das desigualdades sociais, da dominação da natureza, da degradação ambiental. É de extrema importância incorporar práticas de educação que contextualizem a realidade nos âmbitos culturais, ambientais, sociais e econômicos, ou seja, que possuam uma visão interdisciplinar, contribuição para uma educação que abranja um conjunto de processos formativos já constituídos pelos sujeitos do campo em seu processo histórico. Pensar a educação enquanto política desde os interesses sociais, políticos, culturais

de um determinado grupo social, desde seus sujeitos concretos no seu contexto social em um tempo histórico, sem esquecer de considerar que antes de tudo o que se busca é a formação de seres humanos.

A literatura sobre a educação para a população do campo está muito voltada para a discussão da perspectiva da população a que se destina, ou seja, os habitantes das áreas rurais. Tal tendência parece se dar em função das próprias circunstâncias da realidade estudada, isto é, os próprios camponeses através de sua organização política, tornaram-se suficientemente visíveis para chamarem sobre si a atenção dos estudiosos (DAMASCENO & THERRIEN, 1993; BESERRA, 1996). A partir daí a educação do campo (ainda chamada de rural) deixou de fazer parte apenas de um plano geral de desenvolvimento da nação e tornou-se uma reivindicação de uma classe social. Apesar de não serem guiados pelos mesmos interesses teórico-metodológicos, a maioria dos estudos produzidos na área apresenta dados que instigam a discussão de propostas alternativas de educação para a população rural em cujo centro estejam os interesses de seus sujeitos.

Conclusões

O projeto político da educação para as comunidades do campo tem de abranger novas relações entre os sujeitos da educação e os seus conhecimentos, saberes, culturas e tradições. Sendo assim, a necessidade de implementação da educação ambiental em todos os níveis e modalidades de ensino – principalmente no ensino básico – seguindo a proposta dos parâmetros curriculares. A interlocução ambiente-campo deve a objetivar a formação de cidadãos reflexivos, críticos e participativos que objetivem encontrar a solução dos problemas ambientais. Sobretudo de incentivar novas práticas educativas, consideramos a educação ambiental como uma proposta articula às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo (KOLLING *et al*, 1999) e um desafio tanto em relação às políticas públicas para a educação como em relação às concepções pedagógicas, para que a educação possa ter o seu caráter universalizante, pois como já foi mencionada a educação ambiental confere a possibilidade de se adotar abordagens mais abrangentes possibilitando assim a construção de um sentimento de pertencimento nos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Referências

ADORNO, T.W.. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995;

ARROYO, M. G.. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo, Brasília, Articulação Coleção Por uma Educação Básica no Campo, 1999;

BALL, S.; BOWE, R.; GOLD, A. (1992). **Reforming Education & Changing Schools:** case studies in policy sociology. London: Routledge.

BOURDIEU, P. Contraf Contrafogos –Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1998;

BRANDÃO, E. C. A educação do campo no Brasil e desenvolvimento da consciência. **Seminário do Trabalho:** Trabalho e Políticas Sociais no Século XXI, Marília, nº 8, 2012;

BRANFORD, S. ROCHA, J.. **Rompendo a cerca:** a história do MST. São Paulo, Casa Amarela, 2004;

BRASIL, Ministério da Agricultura . **Decreto 7.352, Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA**, Brasília: Censo Gráfico, 2010;

BRASIL, Ministério do Meio Ambiente. Lei 9795/99, **Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências:** Brasília, 1999;

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988;

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996;

CALDART, R. S. **Sobre educação do campo.** Disponível: <
http://www.ce.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/pdf/ii_03.pdf>. Acesso em: 13 abr 2017;

CALDART, R. S.; **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** São Paulo: Expressão Popular, 2012;

CAPELO, M. R. C. C.; **Educação rural e diversidade cultural no meio rural de Londrina:** quando o presente reconta o passado. 2000. Tese (Doutorado) –UNICAMP, Campinas/SP, 2000;

COSTA, C. O.; TIBOLA, N. G.. MST precursor da educação do campo no Brasil. In: **XI Jornada nacional do HISTED.** UNICAMP, Campinas, 2013;

COSTA, E. de B.; RAUBER, P.; História da educação: surgimento e tendências atuais da universidade no brasil. **Revista Jurídica UNIGRAN**, v. 11, n. 21, Jan./Jun. Dourados, 2009;

DAMASCENO, M. N.; THERRIEN, J. Educação e escola no campo. Campinas: Papirus, 1993;

DYE, T. R. **Policy Analysis**: what governments do, why they do it, and what difference it makes. Tuscaloosa: University of Alabama Press, 1984;

GUIMARÃES, M.. **A dimensão ambiental na educação**. 1ª ed. Campinas, SP : Papirus,1995;

HOSSOÉ, H. S. Políticas Públicas Na Sociedade Em Rede: novos espaços de intermediação na arena midiática. **Revista Políticas Públicas**, São Luís, v. 18, n. 1, p. 269-279, jan./jun. 2014;

KOLLING, E. J.; NERY I. I. J.; MOLINA M. C. (orgs). Por uma educação básica no campo. 3ª edição. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999;

RUA, M. das G. **Análise de políticas públicas**: conceitos básicos. 1998;

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008;

SCHMITTER, P. Reflexões sobre o Conceito de Política. In: BOBBIO, N. et al. **Curso de Introdução à Ciência Política**. Brasília: UnB, 1984;

SOARES. N. B.; **Educação Ambiental no Meio Rural**: Estudo das Práticas Ambientais da Escola Dario Vitorino Chagas – Comunidade Rural Do Umbu - Cacequi/RS. Monografia de Especialização. Universidade de Santa Maria: Santa Maria, 2007;

SORRENTINO, M.; TRAJBER, R.; MENDONÇA, P.; FERRARO JUNIOR, L. A.; Educação ambiental como política pública. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, maio/ago, 2005;

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006;

SOUZA. M. A. de.. **Práticas educativas do/no campo**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2011;

XAVIER, A. **A lógica de quem não aprende a matemática escolar**. Dissertação de mestrado da UFMG. Belo Horizonte, 1992.

CAPÍTULO IV – Trajetória Metodológica

“Não se trata, portanto, de uma discussão sobre técnicas qualitativas de pesquisa, mas sobre maneiras de se fazer ciência. A metodologia é, pois, uma disciplina instrumental a serviço da pesquisa; nela, toda questão técnica implica uma discussão teórica”
(MARTINS, 2004, p.291)

Os paradigmas contemporâneos no âmbito educacional nos permitem abarcar não só novas formas de pensar, mas também de produzir conhecimento. Nesta perspectiva, a pesquisa social aparece como importante papel na produção deste conhecimento, pois a investigação das relações sociais estabelecidas entre os indivíduos – que possuem uma historicidade, crenças e valores – é o campo de atuação da pesquisa social. Um breve olhar sobre a história da sociologia nos permite perceber que essa área do conhecimento foi notoriamente pautada na necessidade de definir seu objeto com clareza e precisão, como também compreender como se aplicam os fundamentos da ciência e os princípios do método científico no campo sociológico. Essa busca teve como objetivo a superação das análises impressionistas e extra científicas acerca das sociedades e a valorização da ciência enquanto forma de saber positivo, um discurso intelectual diante da realidade, que pressupõe “determinados procedimentos de obtenção, verificação e sistematização do conhecimento e uma concepção do mundo e da posição do homem dentro dele” (FERNANDES, 1977, p.50).

Em suma, está pesquisa abordou uma análise qualitativa, metodologia de história oral e utilizando o método dialético com sujeitos estudantes-trabalhadores da Cooperativa de Produção Agropecuária Nova Santa Rita (COOPAN), nas dependências do Assentamento Capela, localizado na cidade de Nova Santa Rita/RS – Brasil (29° 51' 24" S).

A Pesquisa Qualitativa: Alguns apontamentos

A necessidade da investigação dos fenômenos sociais, trouxe o “fazer ciência” segundo os procedimentos do método científico, porém delimitar seu objeto não é/foi uma tarefa fácil, em decorrência das dificuldades de tratamento de um objeto como o ser humano, tão sujeito a modificações, complexo e que, principalmente, reage a qualquer tentativa de caracterização e previsão. Maria Cecília Minayo destaca que,

o objeto de estudo das ciências sociais é histórico. Isto significa que cada sociedade humana existe e se constrói num determinado espaço e se organiza de forma particular e diferente de outras. Por sua vez, todas as que vivenciam a mesma época histórica tem alguns traços comuns, dado o fato de que vivemos num mundo marcado pelo influxo das comunicações. Igualmente, as sociedades vivem o presente marcado por seu passado e é com tais determinações que constroem seu futuro, numa dialética

constante entre o que está dado e o que será fruto de seu protagonismo (MINAYO, 2010, p.12).

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Segundo Bogdan e Biklen (1982), a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de através do trabalho intensivo de campo. Por exemplo, se a questão que está sendo estudada é a da indisciplina escolar, o pesquisador procurará presenciar o maior número de situações em que esta se manifeste, o que vai exigir um contato direto e constante com o dia-a-dia escolar. Um primeiro aspecto abordado pela crítica à metodologia qualitativa diz respeito à questão da representatividade. Como essa metodologia trabalha sempre com unidades sociais, ela privilegia os estudos de caso — entendendo-se como caso, o indivíduo, a comunidade, o grupo, a instituição.

O maior problema, neste sentido, segundo os críticos, se encontraria na escolha do caso: como delimitar o que seria representativo do conjunto de casos de uma sociedade? Esse questionamento acerca da representatividade está relacionado às possibilidades de generalização e se baseia na noção estatística de amostra. Pensar em amostra é reportar-se a um conjunto selecionado em determinada população, da qual seria representativo (MARTINS, 2008, p.289). A constituição da amostra deve ser casual, aleatória. É possível, a partir desse ponto de vista, dimensionar o desvio da amostra em relação a determinada população e empregar coeficientes que possibilitem indicar com precisão a existência de possíveis distorções ou erros, bem como as possibilidades de efetuar uma generalização em direção à população. Entretanto, ao se trabalhar com o caso, como garantir que o indivíduo escolhido ou a comunidade selecionada, por exemplo, são representativos do conjunto do qual fazem parte? Seja como for, do ponto de vista estatístico, restarão sempre dúvidas acerca da representatividade.

Outro aspecto importante são questões éticas, principalmente, devido à proximidade entre pesquisador e pesquisados. Há uma elaborada discussão — principalmente entre os antropólogos — que procura dar conta dos problemas decorrentes da relação de alteridade entre os dois polos na situação de pesquisa. Ou seja, refere-se particularmente, às possíveis consequências para a vida de pessoas, grupos e culturas da presença (e da “intromissão”) de indivíduos portadores de saber, estilo de vida e cultura diferentes. A autonomia dos sujeitos pressupõe precisamente a liberdade no uso da razão. Não cabe ao cientista reforçar ideologias existentes, mas fornecer instrumentos para desvendá-las e superá-las.

As origens dos métodos qualitativos de pesquisa remontam aos séculos 18 e 19, quando vários sociólogos, historiadores e cientistas sociais, insatisfeitos com o método de pesquisa das ciências físicas e naturais que servia de modelo para o estudo dos fenômenos humanos e sociais, buscaram novas formas de investigação. As questões postas pelos pesquisadores ao pensar em estudos desta natureza, diziam respeito a se é possível conhecimento sobre o humano-social, o humano-educacional, sem um mergulho em interações situacionais onde sentidos são produzidos e procurados, e significados são construídos (ANDRÉ, 2013). É com base nesses pressupostos que se configura a nova abordagem de pesquisa, chamada de qualitativa porque se contrapõe ao esquema quantitativista de ciência, que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente. A abordagem qualitativa defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.

Assim como em todas as pesquisas científicas, a pesquisa qualitativa também pode optar por se utilizar de hipóteses, de observações, de análises, de conceitos, de teses, abstrações e teorias. Além disso, objeto da pesquisa tem alguma característica de relevância para esse ou aquele pesquisador nesse ou naquele tempo e espaço. A trajetória descontínua e histórica de homens e mulheres têm lugar na pesquisa qualitativa e, portanto, não há como se criar leis gerais. O sujeito e o objeto estão em intensa interação. Nessa situação busca-se a compreensão e não a visão terminalista da explicação. A matemática e a estatística ainda têm lugar na pesquisa qualitativa, não só para não para mensurar quantidades, mas também para estabelecer as regularidades e correlações entre as variáveis que puderem ser quantificadas. Sendo assim faz-se necessário compreender rigorosamente a análise dos aspectos ideológicos, teóricos, metodológicos e técnicos visto que estão todos inter e intra-relacionados no conjunto dos fatos históricos próprios de cada cenário a ser pesquisado (MARQUES, 1997. p.22).

Lênin (1973, p.148) que "o método é a alma da teoria", distinguindo a forma exterior com que muitas vezes é abordado tal tema (como técnicas e instrumentos) do sentido benevolente em pensar a metodologia como a articulação entre conteúdos, pensamentos e existência.

Trajetórias Narrativas são Memórias: Metodologia de História Oral

*"A história oral devolve a história
às pessoas em suas próprias palavras.
E ao lhes dar um passado,
ajuda-as também a caminhar
para um futuro construído*

por elas mesmas.”
(THOMPSON, 1998, p.337)

A história oral é, talvez, o campo da história e das ciências sociais em que mais se têm produzido textos de cunho teórico-metodológico nos últimos anos. É grande a quantidade de artigos, palestras e até livros que discutem questões como o papel do pesquisador, o transcurso da entrevista, a relação com a memória, entre outras. Poder-se-ia dizer que a história oral já se implantou atrelada à discussão teórico-metodológica que pretende garantir sua validade. A força da história oral, é dar voz àqueles que normalmente não a têm: os esquecidos, os excluídos ou, retomando a bela expressão de um pioneiro da história oral, Nuno Revelli, os "derrotados" (JOUTARD *apud* FERREIRA, FERNANDES e VERANI, 2000, p.33). A história oral revela o “indescritível”, ou seja, toda uma cadeia de realidades que raramente aparecem nos documentos escritos, seja porque são consideradas irrelevantes – questões da cotidianidade – ou pela impossibilidade de ser transcrito, talvez, devido a sua subjetividade.

A história oral embasa-se na realização de entrevistas com pessoas que presenciaram ou testemunharam acontecimentos ou conjunturas, como forma de se aproximar do objeto de estudo. Ampliando o trecho anterior, a história oral significa:

em outras palavras, é um instrumento privilegiado por recuperar memórias e resgatar experiências de histórias vividas, trabalhando com o testemunho oral de indivíduos ligados por traços comuns. Como consequência, a história oral produz fontes de consulta para estudos, podendo ser reunidas em um acervo aberto a pesquisadores. Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, momentos, à luz de depoimentos de pessoas que deles participaram (CAPELLE, BORGES e MIRANDA, 2010, p.2).

Segundo Queiroz (1988), Thompson (1992) e Becker (1993), a história oral foi utilizada desde o início do século XX até a década de 50, por sociólogos como W.I. Thomas e F. Znaniecki¹ e também por antropólogos, como forma de preservação da memória oral de tribos. Ferreira (1998) explica que a história oral se desenvolveu, de forma significativa, em países da Europa ocidental e Estados Unidos, onde foram realizados vários encontros que agregavam, também, mesmo que com participação menor, pesquisadores da Ásia e América Latina. Para Alberti (2000, p.1) “a consolidação da história oral como metodologia de pesquisa se deve ao fato de a subjetividade e a experiência individual passarem a ser valorizadas como componentes importantes para a compreensão do passado”. Isso significa que, a partir de relatos de indivíduos ou de um coletivo, memórias e elementos constituintes da subjetividade, podia-se tentar reconstruir acontecimentos, épocas e histórias, que, compreendidos em uma esfera coletiva, ajudavam a apreender fenômenos do tempo presente.

Pereira (2000) conceitua a história oral como um “lugar de encontro de várias disciplinas”, uma articulação e um diálogo entre história, sociologia, antropologia e educação, entre outras áreas do conhecimento. Além disso, é importante destacar que esta pesquisa trata a história oral como metodologia Verena (1990), como também conceituada na Associação Brasileira de História Oral (ABHO), pois as representações criadas pelos indivíduos são, na verdade, fatos advindos de acontecimentos relacionados à realidade. Sendo assim, a história não é uma ficção, mas uma possibilidade de reconstruir fatos que aconteceram no passado e que estão vinculados a um determinado contexto e realidade.

A história oral caracteriza-se como uma metodologia de pesquisa que busca ouvir e registrar as vozes dos sujeitos desvalidos da história oficial e inseri-los dentro dela. Sendo assim, esta pesquisa incorporou as vozes dos assentados e trabalhadores do MST, possibilitando movimentos de mudanças e de posturas, tanto para o pesquisador quanto para o sujeito pesquisado. Sendo assim, a autora afirma:

[História oral] preocupa-se, fundamentalmente, em criar diversas possibilidades de manifestação para aqueles que são excluídos da história oficial, tanto a “tradicional” quanto a contemporânea, e que não possuem formas suficientemente fortes para o enfrentamento das injustiças sociais (GUEDESPINTO, 2002, p.95).

Complementando, interessa ao pesquisado relatar aquilo que lhe é significativo, que lhe é importante e que, por isto, para ele, deve e merece ser narrado. O êxito da entrevista começa antes mesmo de ela acontecer, quando é feita a preparação para realizá-la e quando há o contato e um compartilhamento da realidade a ser enfocada entre pesquisador e o sujeito a ser entrevistado (ALVES, 2016, p.4). Conforme a autora, o pesquisador pretende ver o que é relevante para sua investigação. Diante das entrevistas, “pode-se fazer recortes das partes do todo para atender aos objetivos propostos pelo estudo”, tendo ciência de que tais recortes devem respeitar a perspectiva da narrativa apresentada pelo entrevistado. Um dos compromissos éticos do pesquisador com os sujeitos e com a pesquisa: ao fazer uso dos depoimentos, deve respeitar e procurar ser fiel à visão do entrevistado. Portelli, ao referir-se à história oral e às especificidades que ela possui dentro das ciências humanas, afirma:

[...] a história oral é uma forma específica de discurso: história evoca uma narrativa do passado, oral indica um meio de expressão. No desenvolvimento da história oral como um campo de estudo, muita atenção tem sido dedicada às suas dimensões narrativa e linguística (2001, p.10).

A dialogicidade¹⁰⁹ do discurso oral, o autor diz que “[...] podemos definir a história oral como o gênero de discurso no qual a palavra oral e a escrita se desenvolvem conjuntamente, de forma a cada uma falar para a outra sobre o passado” (PORTELLI, 2001, p.13). Portanto, a escolha da história oral como metodologia é possibilitar estratégias narrativas – “relatos orais de vida” – na medida em que permitem apreender os distintos significados que os indivíduos atribuem à identidade coletiva de “assentados” e reconstituir sua trajetória social e a percepção na concepção de natureza.

Nessa linha, a história oral, centra-se na memória humana e sua capacidade de rememorar o passado enquanto testemunha do vivido. Podemos entender a memória como a presença do passado, como uma construção psíquica e intelectual de fragmentos representativos desse mesmo passado, nunca em sua totalidade, mas parciais em decorrência dos estímulos para a sua seleção. Não é somente a lembrança de um certo indivíduo, mas de um indivíduo inserido em um contexto familiar ou social, por exemplo, de tal forma que suas lembranças são permeadas por inferências coletivas, moralizantes ou não. Para Halbwachs (2004, p.85), toda memória é coletiva, e como tal, ela constitui um elemento essencial da identidade, da percepção de si e dos outros.

Nada escapa ao movimento: O Materialismo Histórico Dialético

*Quem diz história, diz mudança,
e mudança na sociedade
A sociedade tem uma história,
no decurso da qual muda continuamente [...]
Então põe-se o seguinte problema:
uma vez que na história, as sociedades mudam,
o que é que explica essas mudanças?
(POLITZER, 1979, p.91)*

Discutir os paradigmas de interpretação da realidade e suas contribuições para o processo educacional e sua relação com o trabalho — tarefa filosófica para educadores em formação nos cursos de pós-graduação — exige a localização da relação sujeito-objeto como a questão central. A história da filosofia tem demonstrado ser esta preocupação um dos principais problemas da filosofia (GRAMSCI, 1991; OIZEMANN, 1973). Compreender a relação sujeito-objeto é compreender como o ser humano se relaciona com as coisas, com a natureza, com a vida. Este problema, central em todas as ciências, pode ser compreendido a partir de diferentes abordagens. A dialética (movimento de ideias) pode ser uma delas, assim como, mais

¹⁰⁹ O diálogo é tratado como um fenômeno humano em Paulo Freire, “nos revela como algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também seus elementos constitutivos” (FREIRE, 2005, p.89).

especificamente, o materialismo histórico-dialético, ou a dialética marxista. Dialética que aparece no pensamento de Marx surge como uma tentativa de superação da dicotomia, da separação entre o sujeito e o objeto.

A dialética surgiu, na história do pensamento humano, muito antes de Marx. Em suas primeiras versões, a dialética foi entendida, ainda na Grécia antiga, como a arte do diálogo, a arte de conversar. Sócrates emprega este conceito para desenvolver sua filosofia. Platão utiliza, abundantemente, a dialética em seus diálogos. A verdade é atingida pela relação de diálogo que pressupõe minimamente duas instâncias, mas até aqui o diálogo acontece sob um princípio de identidade, entre os iguais. Entretanto, tal posicionamento foi precedido por uma visão distinta encontrada principalmente em Heráclito, filósofo grego que viveu de 530 a 428 a.C. Para este, a conversa existe somente entre os diferentes. A diferença é constituidora da contrariedade e do conflito. Não é a concórdia que conduz ao diálogo, mas a divergência, isto é, a exacerbação do conflito (NOVELLI e PIRES, 1996).

Platão (427 a.C. – 347 a.C.) – discípulo de Sócrates – define a dialética a arte de pensar, questionar e hierarquizar ideias. Para Platão, a dialética é um instrumento que permite o alcance a verdade. A dialética nasce da Escola Eleática¹¹⁰, na perspectiva de desmontar teses e argumentos múltiplos e diversos, para analisar a realidade e afirmar, pela filosofia, a existência do ser. O centro do pensamento do filósofo é denominado como a Teoria das Ideias. As ideias não são simples conceitos ou representações mentais na filosofia de Platão como poderíamos crer, mas constituem “[...] o verdadeiro ser, o ser por excelência. São as essências das coisas. Aquilo que faz com que cada coisa seja aquilo que é. Representam o modelo permanente de cada coisa” (NODARI, 2004, p.360). Como essência das coisas, as ideias não são relativas a um sujeito particular, contudo impõem-se como algo absoluto sendo, portanto, “o ser verdadeiro” (id., ibidem, p. 360). Reale (1994 e 1997) resume a caracterização da Teoria das Ideias de Platão a partir de seis conceitos: inteligibilidade¹¹¹; incorporeidade¹¹²;

¹¹⁰ Escola eleática é uma escola filosófica pré-socrática. Nessa escola encontramos quatro grandes filósofos: Xenófanes, Parmênides, Zenão e Melisso;

¹¹¹ Qualidade de inteligível, do que se pode entender, compreender, depreender sentido;

¹¹² Que não possui corpo; sem matéria; desprovido de forma física; incorporeal;

imutabilidade¹¹³; plenitude¹¹⁴; perseidade¹¹⁵; unidade¹¹⁶. A ideia só pode ser captada pela inteligência, uma vez que pertence a uma dimensão incorpórea e não pode ser percebida pelos sentidos do corpo, são verdadeiramente plenas e imunes a todo tipo de mudanças, são em si e por si e cada ideia é una.

Além disso, Platão distingue a realidade material (o mundo sensível) e uma outra realidade imaterial (o mundo das ideias), ou seja, o mundo que vivemos é reflexo de um ambiente de essências eternas e imutáveis. Enquanto o nosso corpo (que pertence a realidade material) é mortal e sujeito a inúmeras transformações, até a decomposição total no fenômeno da morte, a alma (que tem sua origem no mundo das ideias) é divina e imortal, não suscetível de decomposição e imperecível. Platão concebe a respeito do que é a sua filosofia do conhecimento: a alegoria da caverna, encontrada no livro VII (514a – 519d). Castro narra a obra:

havia homens acorrentados em uma caverna que se acostumaram a ver apenas sombras em uma parede, advindas da luz do sol e, como seu reflexo, de uma fogueira perto deles; além destas coisas, estavam condenados a ver apenas reflexos e sombras de estátuas e dos que passavam em uma estrada ao lado. O mundo real constituía-se de sombras para eles: o conhecimento deles era reduzido a elas. Esses homens representam a humanidade; a caverna, o mundo em que o ser humano vive (CASTRO, 2015, p.45)

Segundo Paviani, “as sombras representam o domínio da opinião na alma dos homens e na opinião pública, constituindo um reino de tal ordem gigante e poderoso que os filósofos necessariamente se sentem mal frente a ele, pois não se baseia no Bem” (PAVIANI 2003, p. 45-46). Neste trecho da Alegoria da Caverna¹¹⁷:

Sócrates: E agora, meu caro Glauco, é preciso aplicar exatamente essa alegoria ao que dissemos anteriormente. Devemos assimilar o mundo que apreendemos pela vista à estada na prisão, a luz do fogo que ilumina a caverna à ação do sol. Quanto à subida e à contemplação do que há no alto, considera que se trata da ascensão da alma até o lugar inteligível, e não te enganarás sobre minha esperança, já que desejas conhecê-la. Deus sabe se há alguma possibilidade de que ela seja fundada sobre a verdade. Em todo o caso eis o que me aparece tal como me aparece; nos últimos limites do mundo inteligível aparece-me a ideia do Bem, que se percebe com dificuldade, mas que não se pode ver sem concluir que ela é a causa de tudo o que há de reto e de belo. No mundo visível, ela gera a luz e o senhor da luz, no mundo inteligível ela própria é a soberana que dispensa a verdade e a inteligência. Acrescento que é preciso vê-la se

¹¹³ Que não pode ser mudado; que não se consegue mudar; sem possibilidades de mudança;

¹¹⁴ Condição daquilo que está completo, inteiro, sem espaço;

¹¹⁵ Qualidade das coisas que têm substância independentemente de qualquer objeto;

¹¹⁶ Qualidade do que é um ou único.

¹¹⁷ Disponível em: < <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/203.pdf> >;

quer comportar-se com sabedoria, seja na vida privada, seja na vida pública (SÓCRATES, 514a-517c)

Se o homem liberta-se da caverna é porque, necessariamente, a dialética foi exercida; desde então, pode o homem retornar à caverna, sabendo que os reflexos e as sombras aos quais estava aprisionado são reais e, mais precisamente, sabendo com maior clareza e propriedade quais são os segmentos da linha, isto é, cada grau de realidade que existe. “Assim a dialética eleva a inteligência à contemplação dos mais excelentes seres inteligíveis, tal como as clarividentes e superiores imagens advindas do Sol” (CASTRO, 2015, p.46). O diálogo é uma espécie de “aprimoramento” em que a argumentação deve caminhar à procura da razão e da essência das coisas, partindo de noções sensíveis e incertas até alcançar as ideias perfeitas e imutáveis.

[A dialética] tinha por finalidade conduzir paulatinamente o interlocutor à intuição imediata de uma essência, de uma verdade, ou seja, encontrar a essência material ou espiritual daquilo que se queira apreciar. Para que se obtivesse sucesso na investigação dever-se-ia discutir sucessivamente todos os conceitos afins para evitar confusão de ideias. Assim, dialogando, afastavam-se as impressões da linguagem, até se chegar ao sentido essencial daquilo que se discute. Platão, com maestria, conduzia o debatedor até o momento preciso em que a verdade se manifestava (NIELSEN NETO, 1985, p.55).

A dialética platônica tem como ponto de partida o senso comum, a opinião, submetidos a um exame crítico. A Filosofia deve, por meio do diálogo, conduzir seu interlocutor a descobrir ele próprio a verdade. Esse método dialético visa expor a fragilidade das falsas opiniões e superar tais obstáculos, fazendo com que o interlocutor tenha consciência disso. A opinião não se dá conta de sua ignorância. Através do diálogo, a opinião, que se crê certa de si mesma, ao se expor se revela contraditória e inconsequente. O conhecimento de Platão quebra a contradição havida entre ser e conhecer serem coisas não correspondentes, a tarefa própria da dialética é, assim, o contemplar o Bem, fazer conhecer a verdadeira natureza de cada coisa existente, sob o pressuposto de perfeita correspondência entre ser e conhecer.

O Reflexo do Movimento Real

Mas é com Hegel¹¹⁸, filósofo alemão que viveu de 1770 a 1831, que a dialética retoma seu lugar como preocupação filosófica, como importante objeto de estudo da filosofia (PIRES,

¹¹⁸ A dialética de George Wilhelm Friedrich Hegel (1770 – 1831) é fragmentada em três momentos: tese (proposição); antítese (oposição); síntese (conclusão);

1997). Partindo das ideias de Kant¹¹⁹ (1724 – 1804) sobre a capacidade de intervenção do homem na realidade, sobre as reflexões acerca do sujeito ativo, Hegel tratou da elaboração da dialética como método, desenvolvendo o princípio da contraditoriedade afirmando que uma coisa é e não é ao mesmo tempo e sob o mesmo aspecto. Esta é a oposição radical ao dualismo dicotômico sujeito-objeto e ao princípio da identidade. Por isso Hegel preconiza o princípio da contradição, da totalidade e da historicidade (NOVELLI e PIRES, 1996). Porém, é a dialética de Marx, construção lógica do método materialista histórico, que fundamenta o pensamento marxista, que será aqui apresentada como possibilidade teórica (instrumento lógico) de interpretação da realidade na concepção de natureza sob a perspectiva do MST – um movimento social que usa Marx em suas bases teóricas – que queremos compreender.

Mas é apenas com Marx e Engels que a dialética adquire um status filosófico (o materialismo dialético) e científico (o materialismo histórico). Marx aponta dois pontos para descrever a dialética: caráter material (os homens se organizam na sociedade para a produção e a reprodução da vida) e caráter histórico (como eles vêm se organizando através de sua história). A partir dessas intersecções, Ele desenvolve o Método que, contudo, não se encontra sistematizado em suas publicações. Podemos encontrar elementos para a compreensão do Método nos primeiros escritos de Marx como na *Ideologia Alemã* e nos *Manuscritos Econômicos Filosóficos*, por exemplo, mas é em *O Capital*¹²⁰, sua mais importante obra, que encontraremos, não uma exposição do Método, mas sua aplicação nas análises econômicas ali empreendidas.

O materialismo histórico dialético entende que não existem oposições dualistas/dicotômicas entre as instâncias sociais e individuais, objetividade-subjetividade, interno-externo. O marxismo fundou na história do pensamento uma ontologia¹²¹ ancorada em bases de uma dialética eminentemente histórica, que redimensionou um conjunto de questões concernentes à relação do homem com sua história, do homem consigo mesmo (SILVEIRA, 1989). O homem marxiano se recusa como um ser apenas determinado na/pela história, mas como transformador da história, sendo a práxis, a forma por excelência desta relação. A

¹¹⁹ Immanuel Kant cria o conceito de *dialética transcendental*, em que o intelecto é a faculdade de julgar, a razão é a faculdade de silogizar, isto é, de pensar em conceitos e juízos puros, deduzindo mediatamente conclusões particulares a partir de princípios supremos e não condicionados (KANT, 2001);

¹²⁰ A Contribuição à Crítica da Economia Política – texto introdutório de *O Capital* – talvez seja o texto de Marx que mais se aproxima de uma sistematização do Método. Além disso, muitos estudos têm sido empreendidos no século XX para a identificação e análise da metodologia do pensamento marxista, como Gramsci (1991); Kosik (1976); Kopnin (1978); Ianni (1985); Konder (1981, 1991); Frigotto (1989); Limoeiro (1991); etc;

¹²¹ Reflexão a respeito do sentido abrangente do ser, como aquilo que torna possível as múltiplas existências;

dialética de Hegel fechava-se no mundo do espírito, e Marx a inverte, colocando-a na terra, na matéria (GADOTTI, 1990). A dialética explica a evolução da matéria, da natureza e de homens e mulheres; é a ciência das leis gerais do movimento, tanto do mundo exterior como do pensamento humano. Essa origem hegeliana do pensamento marxista é reconhecida por Lênin nos *Cadernos Filosóficos*¹²² afirmando que não é possível compreender *O Capital* sem ter antes estudado e compreendido toda a lógica de Hegel.

Segundo Gadotti (1990, p.4), quando se refere à subjetividade no conhecimento, aponta que “o mundo é sempre uma ‘visão’ do mundo para o homem, o mundo refletido. Mas ele não tem uma existência apenas na ideia. Sua existência é real, material, independente do conhecimento deste ou daquele homem”. Existe uma determinação recíproca entre as ideias da mente humana e as condições reais de sua existência, como indica Marx:

o essencial é que a análise dialética compreenda a maneira pela qual se relacionam, encadeiam e determinam reciprocamente, as condições de existência social e as distintas modalidades de consciência. Não se trata de conferir autonomia a uma ou outra dimensão da realidade social. É evidente que as modalidades de consciência fazem parte das condições de existência social (MARX, 1979, p.23)

Essa passagem nos dá a ideia de que a história nada mais é do que o resultado, as consequências e as mudanças geradas pelas ações dos seres humanos sobre a natureza e sobre os próprios seres. À medida que o homem modifica suas necessidades materiais, sua maneira de pensar e agir, ele gera mudanças no seu ser social que irá resultar em outras mudanças na forma de organização da sociedade, são essas mudanças que darão origem a história. Portanto, é necessário levar em consideração os seres humanos, visto que a humanidade é o agentes de transformação histórica e social. Em virtude disso é possível considerar que:

Para compreender a marcha da história, não se deve tomar como ponto de partida a atividade do indivíduo, mas as ações das massas populares, das classes sociais. É o povo que sempre trabalhou e que trabalha ainda hoje. Desse modo, são as massas as verdadeiras criadoras da história, e não as forças celestes misteriosas ou os reis, os capitães e os legisladores (SPIRKINE e YAKHOT, 1975, p.14).

É a classe trabalhadora – em particular o MST – que luta para que as mudanças sociais e econômicas aconteçam. Em muitas situações lutam de forma inconsciente, contudo é essa classe que está trabalhando para manter o equilíbrio econômico da sociedade em que estão inseridos, o campo. Portanto, “ao se analisar um fato histórico deve-se ater à classe operária como peça principal para o processo de transição” (PEREIRA e FRANCIOLI, 2011). Esse entendimento sustenta que “[...] a dialética é a ciência das leis mais gerais do movimento e do desenvolvimento da natureza, da sociedade e do pensamento, a ciência da ligação universal de

¹²² Lênin (1973);

todos os fenômenos que existem no mundo” (SPIRKINE e YAKHOT, 1975, p.20). Segundo Lênin (1979) o materialismo dialético busca compreender as mudanças do mundo a partir da realidade material, utilizando os critérios de análise da dialética para assim alcançar o conhecimento mais abrangente e detalhado da evolução. A dialética em uma concepção materialista não se limita em analisar e compreender as transformações e mudanças, mas sim busca compreendê-las a partir da realidade em que aconteceram.

A educação – entendendo com uma área de conhecimento – coloca a necessidade de conhecer os mais variados elementos que envolvem a prática educativa, a necessidade de compreendê-la da forma mais completa possível. Contudo, não se pode fazer isto sem um método, um caminho que permita, filosófica e cientificamente, compreender a educação. E, se a lógica formal, porque é dual, separando sujeito-objeto, foi se mostrando insuficiente para esta tarefa, parece possível buscar, no método materialista histórico-dialético, este caminho. É preciso esclarecer, porém, que o ponto de vista a partir do qual a dialética marxista neste trabalho é tratada é a educação e o ponto a partir do qual a educação é tratada, aqui, é o pensamento marxista.

O Método Dialético e a Análise do Real

Segundo Saviani (2005) faz-se necessário retomar um discurso crítico, onde se leve em consideração às relações entre educação e os contextos sociais, de maneira em que não se possa dissociar prática social de prática educativa. O objetivo da prática educativa é que o aprendente compreenda o saber historicamente produzido e que os *homo sapiens* não nasce sabendo, ele se torna homem conforme se apropria do que foi produzido pelas gerações que o antecederam. Nas próprias palavras do autor:

[...] O homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e agir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo (SAVIANI, 2005 p.7)

Ao evidenciar que são as relações estabelecidas por homens e mulheres com o meio concreto que engendram o real a dialética torna exequível a revolução do status quo, por possibilitar a compreensão de que o mundo é sempre resultado da práxis humana, seja ela marcada por relações de dominação que reificam e fetichizam a prática social seja marcada por relações que operam a humanização dos homens e mulheres. Esta possível eficiência da dialética, no entanto, não deve se confundir com arrogância mas com o desejo sincero não só de ampliar os limites do conhecimento mas, principalmente, de diminuir os equívocos falados

em nome da ciência porque, como nos diz Bertolt Brecht, “a principal finalidade da ciência não é abrir a porta à infinita sabedoria, mas colocar um limite ao erro infinito.”

Quando no cotidiano o todo é percebido sem clareza estrutura-se um pensamento de senso comum que tende a representar os objetos como se eles estivessem desligados de suas condições históricas e sociais. Como citado anteriormente, o materialismo é toda concepção filosófica que aponta a matéria como substância primeira e última de qualquer ser, coisa ou fenômeno do universo. Transcendendo o idealismo de Hegel, Marx e Engels, indica que a verdadeira ciência era a história, enquanto a economia política dissociava a economia do contexto social e político, baseado no caráter concreto dos fatos básicos da produção e reprodução das formas materiais de existência social (ALVES, 2010, p.2).

É necessário entender que o modo de produção capitalista como uma categoria histórica e opunham-se também à redução abstrata das relações econômicas a um tipo ideal e à pulverização dos eventos e processos históricos entre várias ciências históricas especiais, porém nunca abandonaram o recurso à filosofia (FERNANDES, 1984). O método de Marx, embora naturalista¹²³ e empírico¹²⁴, não é positivista¹²⁵, mas sim realista¹²⁶. Sua dialética epistemológica leva-o também a uma dialética ontológica específica (um conjunto de leis ou princípios que governam um setor ou a totalidade da realidade) e a uma dialética relacional condicional (o movimento da história). Contrapondo-se ao pensamento de senso comum, a dialética se propõe a compreender a “coisa em si”, construindo uma compreensão da realidade que considere a totalidade como dinâmica e em constante construção social. Foi por isso que Hegel (2007, p.36) preconizava: “O verdadeiro é o todo. Mas o todo é somente a essência que se implementa através de seu desenvolvimento.”

O método dialético irá justamente buscar as relações concretas e efetivas por trás dos fenômenos. Sobre esta posição marxiana escreveu (Walhens *apud* Kosik, 1976, p.17): “O

¹²³ Doutrina que, negando a existência de esferas transcendentais ou metafísicas, integra as realidades anímicas, espirituais ou forças criadoras no interior da natureza, concebendo-as redutíveis ou explicáveis nos termos das leis e fenômenos do mundo;

¹²⁴ Doutrina segundo a qual todo conhecimento provém unicamente da experiência, limitando-se ao que pode ser captado do mundo externo, pelos sentidos, ou do mundo subjetivo, pela introspecção, sendo ger. descartadas as verdades reveladas e transcendentais do misticismo, ou apriorísticas e inatas do racionalismo;

¹²⁵ Sistema criado por Auguste Comte (1798 – 1857) que se propõe a ordenar as ciências experimentais, considerando-as o modelo por excelência do conhecimento humano, em detrimento das especulações metafísicas ou teológica;

¹²⁶ Corrente filosófica que enfatiza a independência ontológica da realidade em relação a nossos esquemas conceituais, crenças ou pontos de vista.

marxismo é o esforço para ler, por trás da pseudoimediatez do mundo econômico reificado as relações inter-humanas que o edificaram e se dissimularam por trás de sua obra”. O método materialista histórico dialético postula que apesar de o conhecimento ser construído pelo pensamento ele ainda assim é social¹²⁷ e, quando o processo é feito de forma correta, um reflexo da realidade. A lógica dialética incorpora a lógica formal por superação, por isso a necessidade de uma profunda compreensão do que seja oposição e contradição. A questão é reconhecer que não são opostos confrontados exteriormente, mas são interiores um ao outro – preceito da identidade dos contrários. Essa é a contraposição marxista aos dualismos dicotômicos dos princípios de identidade e exclusão da lógica formal (ALVES, p.5).

Assentamento Capela e o Contexto da Pesquisa

“Nosso objetivo principal, quando fomos acampar, era conseguir um pedaço de terra para trabalhar, mas, com o desenvolver da luta, fomos adquirindo outros conhecimentos, e vimos que a terra por si só não era suficiente para viver, que era necessário lutar também por outros direitos.”
(Luiz Zanette, núcleo COOPAN)

A pesquisa ocorreu no Assentamento, o qual possui 2.169,37ha (INCRA/RS), dos quais 580ha pertencem a COOPAN, localizado no Município de Nova Santa Rita/RS. A área onde está situado o Assentamento Capela foi ocupada pelas famílias Sem Terra em 18 de setembro de 1993, porém o Assentamento veio a se consolidar oficialmente no dia 05 de maio de 1994. Começava neste momento uma nova etapa de luta, agora para se manter no assentamento. As famílias tinham pela frente a árdua tarefa de organizar o assentamento nos seus diferentes aspectos: social, político e econômico. Cada família possui aproximadamente 20 hectares de terra, que estão titulados no nome da mulher e do homem. É importante destacar que a descrição do contexto de pesquisa fez parte da primeira etapa, que culminou em conhecer o *locus* da pesquisa.

O Assentamento está organizado em quatro núcleos familiares denominados COOPAN, Santa Maria, Santa Clara e Barragem. As famílias que compõem cada núcleo familiar já se organizaram desde o acampamento a partir dos laços de afinidade existentes entre as mesmas,

¹²⁷ Sobre a primazia do material escrevem Marx e Engels (2007, p.106): “A matéria é, um ser atual, real, mas o é apenas em si, como algo oculto; apenas ela ‘se estende e se realiza ativamente na multiplicidade’ (um ‘ser atual, real’ ‘se realiza’) é que ela se torna natureza. Existe, em primeiro lugar, o conceito de matéria, o abstrato, a representação, e esta realiza a si mesma na natureza real. Temos aqui, textualmente, a teoria hegeliana da preexistência das categorias criadoras;

e a escolha das áreas para formar cada núcleo se deu a partir de sorteio organizado pelas próprias famílias. Para a escolha dos lotes dentro de cada núcleo foi feito um sorteio interno entre as famílias que passaram a compor cada núcleo, com exceção das famílias do núcleo COOPAN que, pelo fato de terem feito a escolha de produzir coletivamente, mantiveram o núcleo sem divisão de lotes, tirando alguns casos, dentro deste núcleo, de famílias que se desvincularam do coletivo e que hoje produzem a partir de outras formas de cooperação.

Residem no Assentamento Capela 100 famílias (aproximadamente 500 pessoas), dando uma média de 370 adultos e 130 crianças e adolescentes. Estas famílias são oriundas de diferentes municípios do Estado do Rio Grande do Sul (Ronda Alta, Constantina, Liberato Salzano, Palmeiras das Missões, Ibirubá, Sarandi, Erechim, etc.) e constituem diferentes grupos étnicos: caboclo, germânico, itálico e afro-brasileiro.

No Assentamento Capela, as casas foram organizadas no formato de agrovila ou de núcleos de moradia. As famílias dos núcleos Santa Clara, Santa Maria e Barragem organizaram-se em núcleos de moradia, ou seja, cada família construiu a sua casa sobre o seu lote. Já o núcleo COOPAN foi organizado no formato de agrovila, de modo que as casas foram construídas sobre um único lote escolhido pelas famílias deste núcleo. As duas formas de organização têm como característica garantir a proximidade das moradias. Mesmo nos casos em que as casas foram construídas sobre o lote correspondente a cada família, a proximidade das moradias foi assegurada. Esta aproximação foi essencial para a formação de um núcleo social que, além de promover a convivência e manter o sentido de coletividade que move os assentados desde os tempos dos acampamentos, facilitou o acesso a algumas infraestruturas básicas, como a energia elétrica e a água encanada.

Os núcleos familiares que compõem o Assentamento Capela são considerados pelas famílias núcleos de base. Toda a organização social, política e produtiva do Assentamento depende do diálogo e da articulação dentro de cada núcleo e entre os núcleos, dando uma unidade ao Assentamento. Em cada núcleo de base existe uma coordenação escolhida por todos os membros do núcleo, a qual é composta por um homem e uma mulher, contrariando mais uma vez o formato de sociedade vigente, onde a lógica patriarcal vigora, ora explicitamente, ora veladamente. A coordenação de cada núcleo acaba por formar a coordenação geral do Assentamento. Esta coordenação é responsável por promover discussões para o conjunto das famílias de cada núcleo acerca da organização política, social e econômica do Assentamento. Nas reuniões promovidas nos núcleos, o que vigora é a democracia direta, pois todos opinam e decidem, desde as crianças até os idosos. As famílias do Assentamento Capela também

escolhem representantes de cada núcleo para participar dos encontros e congressos estaduais e nacionais do MST. Estes, assim com os núcleos de base, são espaços políticos onde se analisam as conjunturas e se traçam as linhas gerais de atuação política.

Além do grupo de mulheres, existe no Assentamento Capela um grupo de jovens, composto pelos(as) jovens do núcleo COOPAN, o qual se reúne seguidamente tanto para promover festas, organizar passeios e místicas¹²⁸, como para realizar discussões políticas acerca, por exemplo, dos encontros estaduais e nacionais da juventude Sem Terra. Este grupo tem o acompanhamento não periódico de um psicanalista, que trabalha com as motivações dos(as) jovens para o trabalho e para a militância no contexto local do Assentamento e no contexto geral do MST. Nos últimos dois anos, o grupo também teve o acompanhamento de uma estagiária em Serviço Social, mas é importante ressaltar que o mesmo já existia antes da intervenção destes dois colaboradores, a partir da iniciativa dos(as) próprios(as) jovens. Em conjunto com esta estagiária, o grupo promoveu dinâmicas e também a exibição e o debate de filmes, que retratavam os sentimentos experimentados pelos(as) jovens no mundo contemporâneo, de modo que foram problematizados os valores hegemônicos da sociedade capitalista, em especial o consumo. A proposta era confrontar a identidade Sem Terra com as várias identidades oferecidas pelo atual modelo mercadológico de sociedade.

As crianças também são envolvidas em atividades. São levadas a parques aquáticos, museus, pontos turísticos, etc.. Contudo, a principal atividade, é o Encontro dos Sem Terrinha, que acontece todos os anos, no mês de outubro e contemplam crianças de até 10 anos. Neste encontro, as crianças participam de atividades culturais, recreativas e educativas: oficinas de dança, música, desenho, pintura, teatro, etc.. Todas estas atividades são voltadas para temas relacionados à luta pela terra e pela Reforma Agrária. Durante o encontro, as crianças também participam de passeatas organizadas nas grandes cidades, chamando a atenção da sociedade quanto aos problemas agrários. Também fazem a entrega de reivindicações, construídas durante o encontro, em diversas instâncias governamentais ligadas à questão da terra, crédito, educação e infraestrutura.

A Ciranda Infantil é outra conquista para as crianças. Está localizada dentro do núcleo COOPAN, por ser fruto da organização das famílias deste núcleo. A Ciranda é um espaço educativo para crianças de zero a dez anos de idade, onde os(as) próprios(as) assentados(as) são responsáveis pelo processo educativo. Crianças de zero a seis anos ficam em turno integral na

¹²⁸ A palavra mística é a representação de mistério. Usa-se geralmente a palavra “mistério” para designar coisas inexplicáveis ou coisas indecifráveis, mas neste caso não é. Mistério para a mística é saber a razão porque na luta as coisas extraordinárias acontecem.

Ciranda. Dos seis aos dez anos, as crianças passam a ficar na Ciranda somente no contra turno escolar. Neste local, as crianças cantam, desenham, brincam, escrevem, etc.. A cor vermelha, os símbolos da luta pela terra, os cantos camponeses, a fascinante mística do MST compõem a pedagogia. As crianças são envolvidas pela cultura camponesa, aprendendo e ensinando a partir da própria realidade vivida.



Figura 4: Esquema simplificado da trajetória metodológica

Fonte: Autor

Os sujeitos da pesquisa foram quatro mulheres (18 anos; 18 anos; 19 anos e 22 anos), todas com ensino médio completo, sendo que 1 das entrevistadas cursava o Ensino Superior e um homem (18 anos), com ensino médio completo. É importante salientar que este número foi aleatório, pois a cooperativa estava com uma ampla demanda devido as comemorações de final de ano (2017-2018), então, fora disponibilizado este grupo, o qual aceitou voluntariamente participar da pesquisa, mediante a assinatura de duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Na COOPAN as mulheres trabalhavam no setor de panificação e confeitaria e o entrevistado como auxiliar de serviços gerais. As entrevistas iniciais com a coordenadora do setor Educação do Assentamento, que ocorreram nas primeiras visitas ao Assentamento, construiu-se uma base de informações acerca do espaço, como descrito nos parágrafos anteriores. Já em diálogo com os entrevistados organizou-se a proposta denominada “jogo de palavras”, consistia na disposição de 4 palavras (*natural, natureza, trabalho e movimento social*) aos participantes. Na primeira etapa abordava-se a concepção individual de cada substantivo e, no segundo momento, fazia-se a articulação delas, por exemplo, *qual a relação de natureza e trabalho?* O grupo optou por respostas no âmbito coletivo, fora pedido para articular as concepções com as trajetórias de vida e/ou memórias no Assentamento e todo o diálogo foi captado por um gravador de áudio.

As juventudes – grupo escolhido para esta pesquisa – seria o momento no qual valores e práticas assimilados no âmbito familiar seriam confrontados com novas experiências, que podem ser vivenciadas tanto em um plano microsocial (relações interpessoais de amizade e no assentamento, relacionamentos afetivos, vínculos associativos, etc.), como também pelos desafios macrosociais, materializados em determinadas conjunturas políticas, econômicas e sociais nas quais os jovens estão inseridos, em particular, as relações de trabalho no Assentamento. Além disso, é preciso considerar que, de modo geral, os estudos sobre as juventudes, ao longo do século XX, inscreveram-se no interior de um espectro analítico que ia da percepção dos jovens como “motor de mudanças” da sociedade até como um grupo potencialmente perigoso ou ameaçador, em diferentes sentidos (BOGHOSSIAN & MINAYO, 2009; SPOSITO, 2000). Em suma, os jovens estariam em um momento no qual a influência familiar pode ser relativizada, em função do desejo de integração a outras esferas da vida social, tais como o grupo de pares, a escola, o trabalho, o matrimônio, e isso se desdobra em novos aprendizados e processos de ressocialização.

CAPÍTULO III – O DIÁLOGO QUE BROTOU DA JUVENTUDE SEM-TERRA

Damos o Nome de Ambiente ou Natureza?

O ambiente como natureza é aquele percebido de forma original e “puro”, do qual os seres humanos estão dissociados e no qual devem aprender a relacionar-se. *Ambiente, nossa vida em geral. Nós vivemos no campo, no meio da natureza...* A partir deste trecho é possível estabelecer a relação sociedade e natureza sendo uma realidade cotidiana, porém a dissociação ser humano-natureza. A sua mediação pela atividade sensível, categoria pela qual o homem se exterioriza e produz seu mundo, é um traço fundamental na filosofia de Marx. A adaptação do homem ao meio ambiente e sua relação primordial com o mesmo são consideradas por Marx, a partir da práxis, da ação humana, o ponto de partida para qualquer investigação filosófica ou científica e de toda transformação do mundo. Em Marx, portanto, a consciência perde o caráter autônomo e passa a ser um atributo da existência social.

Os termos ambiente e natureza são quase que sinônimos. Essa falta de rigor na utilização dos conceitos – embora não seja importante, talvez, para os entrevistados – dificulta o entendimento e diferenciação nessa conceitual. Lenoble (1969) aponta que essas reflexões foram feitas há mais de 30 anos e sua ideia básica é a natureza que o homem conheceu e conhece é sempre pensada. Como também aponta que

não existe uma Natureza em si, existe apenas uma Natureza pensada. [...] A natureza em si, não passa de uma abstração. Não encontramos senão uma ideia de natureza que toma sentido radicalmente diferente segundo as épocas e os homens (LENOBLE, 1969).

Portanto, o significado da natureza não é o mesmo para grupos sociais de diferentes lugares e épocas na história, ou seja, é pensada. Com relação à natureza é interessante notar que, no caso do Brasil, a Constituição Federal de 1988 não contempla os termos natureza e ambiente, referindo-se apenas ao meio ambiente como objeto de regulação e preservação. Dispõe em seu Capítulo VI, Do meio ambiente, no seu artigo n. 225, que

todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações (BRASIL, 1988).

Natureza é a terra, água, árvore, plantas, os bichos. Tudo faz parte da natureza... Além disso, em ambas os trechos se denotam uma visão estática da natureza, um “termo genérico que designa organismos e o ambiente onde eles vivem: o mundo natural” (ART, 1998), contrapondo a concepção moderna e darwinista sobre a evolução das espécies. Essas concepções de natureza segundo Whitehead (1993) além de ser interpretação/representação é também realidade, a natureza pode referir-se a um complexo de entidades existentes que são percebidas por meio da apreensão sensível e que são passíveis de expressão no pensamento – corroborando com a citação de Lenoble – como aquilo que se observa pela percepção através dos sentidos, o que implica dizer que ela independe do pensamento, ou seja, a natureza existe em si mesma e é factível de ser percebida, portanto, “o pensamento sobre a natureza é diferente da percepção sensível da natureza” (WHITEHEAD, 1993, p.8). Esta natureza abstrata é mais ampla e permite acréscimos de qualidades secundárias que estão relacionadas ao modo pelo qual o pensamento age sobre a natureza (WHITEHEAD, 1993). E, assim, adquire dinamicidade e caráter temporal, sendo sempre nova a cada percepção (MERLEAUPONTY, 2000).

Se pensarmos sob a perspectiva de Whitehead, natureza ora pode ser entendida como um relato daquilo que o pensamento conhece (mente, natureza), ora como um relato da ação da própria natureza sobre a mente (natureza, mente). Assim, adquire dois significados, realista (quando é percebido) e representativo (quando é pensado). Portanto, são esses (des)caminhos pelos quais surgem inúmeras confusões conceituais, ou seja, uma mesma expressão é utilizada para referir-se a duas abordagens distintas. Contudo, trechos citados dos entrevistados aproximam-se do conceito de ambiente, como um “[...] conjunto de condições que envolvem e sustentam os seres vivos na biosfera, como um todo ou em parte desta, abrangendo elementos do clima, solo, água e de organismos” (ART, 1998). O ambiente percebido como recurso é

aquele que precisa ser gerenciado/administrado. Nesta ótica, os recursos naturais (água, ar, solo, fauna, bosque, enfim, o patrimônio natural), são percebidos como nossa herança coletiva biofísica, que sustenta a qualidade de nossas vidas.

Elaborar qualquer raciocínio, quando estes termos passam a ser representados por uma mente, passamos a falar de ambiente, não mais de natureza. Assim, o conceito de natureza se refere ao objeto mundo natural e a expressão ambiente à interpretação/representação desse objeto (RIBEIRO e OSMAR CAVASSAN, 2013). Consolidando o conceito, poder-se-ia dizer que ambiente seria, portanto, a natureza conhecida pelo sistema social humano (composto pelo meio ambiente humano e o meio ambiente das demais espécies conhecidas). A figura 4 explicita que a natureza 100% natural só pode ser pensada como um ideal, uma vez que o homem está sempre modificando-a para sobreviver.

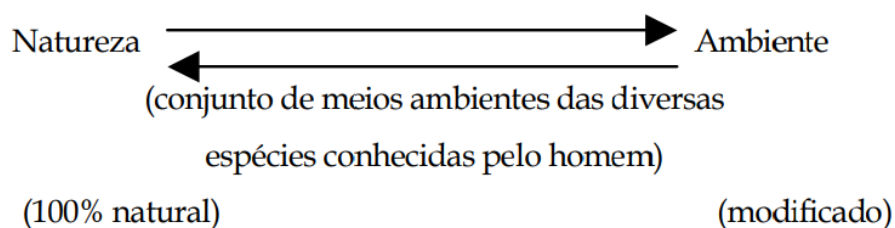


Figura 5: Diferenciação dos termos natureza e ambiente

Fonte: (DULLEY, 2004, p.20)

A natureza conhecida pelos homens e mulheres acolhe, progressivamente, as características de ambiente, à medida que os elementos da natureza são necessários à sobrevivência humana. Logo, considera-se que “a natureza não é estática, e sim dinâmica, está sempre se transformando de modo imperceptível e/ou violento, mas nela sempre atuam mecanismos próprios ou naturais que buscam restaurar o equilíbrio” (DULLEY, 2004, p.21). E a noção de ambiente pode ser considerada como resultado do pensamento e conhecimento humano e do seu trabalho intelectual e físico sobre a natureza, corresponde, portanto, à natureza trabalhada e constantemente ressignificado. O conhecimento sobre a natureza, baseia-se na apreensão dos processos e elementos existentes e que podem ser observados. Consequentemente, elaboramos esquemas mentais que estão intimamente relacionados com as experiências individuais de cada um. Cada ser humano está cercado por um mundo “adequado” ou acomodado (Uexküll, 1951), que se refere ao mundo circundante, ao meio ambiente.

Trabalho, Ambiente e Natureza: Dos conceitos à Praxis

O meio ambiente humano é determinado temporalmente e percebido em função de representações particulares; está em relação dinâmica no sentido de que é permanentemente construído e, portanto, estabelecido e caracterizado por diferentes culturas em espaços específicos (REIGOTA, 1998, 2009). Assim, construímos nosso próprio mundo, pelas atividades receptoras e efetoras que caracterizam a nossa espécie. *O trabalho por ser do campo, ele é da natureza, na Cooperativa [COOPAN] em alguns momentos é uma forma direta ou indireta, por exemplo, na lavoura de arroz é uma forma, já no frigorífero é uma maneira indireta...*¹²⁹ O conhecimento humano, então, foi construído em estreita relação com o ambiente no qual o homem está inserido, e do qual não pode fugir, pelo menos até os dias atuais.

Conforme o trecho grifado acima recorre a interação ser humano-natureza, essa significa entender um e outro numa equação não disjuntiva, na qual o homem faz parte da natureza e, ao mesmo tempo, dela se distingue por sua capacidade de transformá-la pelo trabalho. Marx argumenta que o homem participa da natureza, mas não pode ser confundido com ela. O lado natural do homem significa não só o caráter material e físico do ser humano e sua submissão às leis naturais, mas, também, o fato de o homem depender da natureza para a sua sobrevivência e para a sua reprodução biológica (RAMOS, 1996). Então, o trabalho ocorre a transformação da natureza, para manter e melhorar suas condições de vida.

Para Marx os seres humanos são também natureza, não estão desligados da natureza (exterior), mas são constituidores de múltiplas relações pretéritas, presentes e futuras:

as condições originais de produção surgem como pré-requisitos naturais, como condições naturais de existência do produtor, do mesmo modo que seu corpo vivo, embora produzido e desenvolvido por ele, não é, originalmente, estabelecido por ele, surgindo antes como seu pré-requisito; seu próprio ser (físico) é um pressuposto natural não estabelecido por ele mesmo” (MARX, 1986, p.83).

Os seres humanos ao modificarem a natureza modificaram-se juntamente, sendo que, quando passaram das formas nômades, que ocorriam nas comunidades primitivas, para formas de organização sociais sedentárias, quando finalmente se fixaram em determinados locais a maneira como estas comunidades se modificavam dependia de várias “condições externas”. A intensidade e a forma como o ser humano interage com a natureza, historicamente, a sociedade se organiza em suas forças produtivas e relações sociais. A equação trabalho-natureza-produto do trabalho (valor de uso), evidencia a materialidade da natureza, é o conhecimento dessas estruturas que possibilitam ao homem servir-se delas em seu proveito.

¹²⁹ Todos os grifos são diálogos dos participantes.

Schmidt sustenta que:

com efeito, para Marx a natureza não é só uma categoria social. De nenhuma maneira ela pode ser dissolvida sem resíduo segundo a forma, o conteúdo, o alcance e a objetividade, nos processos históricos de sua apropriação. Se a natureza é uma categoria social, também vale a proposição inversa de que a sociedade representa uma categoria natural (SCHMIDT, 1976, p.78).

A noção de ambiente pode ser considerada como resultado do pensamento e conhecimento humano e do seu trabalho intelectual e físico sobre a natureza, e corresponde, logo, à natureza trabalhada. Então o “trabalho por ser do campo”, Marx aponta:

a terra é o grande laboratório, o arsenal que proporciona tanto os meios e objetos do trabalho como a localização, a base da comunidade. As relações do homem com a terra são ingênuas: eles se consideram como seus proprietários comunais, ou seja, membros de uma comunidade que se produz e reproduz pelo trabalho vivo (MARX, 1986, p.67).

Marx continua sua reflexão dizendo que:

Por maiores que sejam os obstáculos que a terra possa opor aos que a trabalham e dela se apropriam, não é difícil estabelecer uma relação com ela, enquanto natureza inorgânica do indivíduo vivo, como sua oficina, meio de trabalho, objeto de trabalho e meio de subsistência do sujeito (MARX, 1986, p.69).

A “domesticação da natureza” tem seu marco importante: o surgimento da agricultura. homem passou da coleta daquilo que a natureza “naturalmente” dá para a coleta daquilo que se planta, que se cultiva. Com a agricultura nos tornamos sedentários e não mais nômades. Com a agricultura irrigada alguns povos se estabelecem sobre um determinado território de maneira mais permanente, mais estável. Nesta visão da natureza como objeto, como algo a ser apropriado, e o homem como centro, deu suporte ideológico à utilização da natureza como recurso, sendo um dos fatos que legitimaram o modo de produção capitalista (MODANESE, 2009). Em contrapartida, a agricultura, também pode ser considerado meio ambiente (um meio ambiente específico do homem, visando fins específicos). Esse meio ambiente, por sua vez, inter-relaciona determinado número de elementos do ambiente (global), objetivando fins bastante específicos (no sentido do interesse da espécie humana).

A natureza tem uma história boa e ruim. Nossos pais não sabiam plantar arroz convencional quando chegaram aqui [Nova Santa Rita], e eles usavam veneno (agrotóxico), pois eles só sabiam plantar milho, pois vieram do interior do estado do RS. E hoje já estamos plantando o arroz orgânico, sem veneno, só que não adianta nós não usarmos veneno e o nosso vizinho continuar usando, pois a água que nós usamos é a mesma”. No trabalho, então, só a partir da atividade sensível é que a realidade toma existência para o ser social. A partir do trabalho, a naturalidade humana torna-se cada vez mais suplantada. Tanto sua objetividade quanto sua subjetividade aparecem como frutos dos produtos históricos e humanos do ser social.

A atividade vital [agricultura] descrito no trecho acima emerge as relações dos seres humanos com o ambiente, “processa-se uma descaracterização das coisas e não apenas uma redução dos homens a condição de coisas” (COMPARATO, 1999, p.111).

A natureza e suas potencialidades de apropriação humana (materiais e imateriais) viraram mercadorias ou foram vistas apenas enquanto obstáculos para realizações lucrativas, principalmente com o uso de agrotóxicos, a famosa fetichização¹³⁰ imposta pelo capital e intensa verticalização da divisão social do trabalho. Os sistemas sociais produtivos humanos, quer trabalhem no sentido favorável, quer desfavorável ao ambiente e natureza, não têm capacidade de destruí-lo. Podem sim, tornar o seu meio ambiente impróprio para a sobrevivência da espécie humana, evidenciado na trecho “só que não adianta nós não usarmos veneno e o nosso vizinho continuar usando, pois a água que nós usamos é a mesma”, de tal modo que a espécie seja eventualmente excluída da natureza com a deterioração e extinção do seu meio ambiente. “O ambiente pode, portanto, ser considerado como todo produto do conhecimento que o sistema social produtivo tem sobre a natureza e o meio ambiente” (DULLEY, 2004, p.21).

Mészáros aponta que:

a degradação da natureza ou a dor da devastação social não têm qualquer significado para seu sistema de controle sociometabólico¹³¹, em relação ao imperativo absoluto de sua auto-reprodução numa escala cada vez maior (MÉSZÁROS, 2002, p.253).

O valor principal do capital é o de sua própria reprodutibilidade, cuja necessidade de ampliação, de caráter totalizante, vem levando aos limites do esgotamento total a natureza e as condições da existência humana, nas mais diversas regiões do planeta. Mészáros continua:

as práticas de produção e distribuição do sistema do capital na agricultura não prometem, para quem quer que seja, um futuro muito bom, por causa do uso irresponsável e muito lucrativo de produtos químicos que se acumulam como venenos residuais no solo, da deterioração das águas subterrâneas, da tremenda interferência nos ciclos do clima global em regiões vitais para o planeta, da exploração e da destruição dos recursos das florestas tropicais etc. Graças à subserviência alienada da ciência e da tecnologia às estratégias do lucrativo marketing global, hoje as frutas exóticas estão disponíveis durante o ano inteiro em todas as regiões – é claro, para quem tem dinheiro para comprá-las, não para quem as produz sob o domínio de meia dúzia de corporações transnacionais. Isso acontece contra o pano de fundo de práticas irresponsáveis na produção, que todos nós observamos impotentes. Os custos envolvidos não deixam de colocar em risco – unicamente pela maximização do lucro

¹³⁰ “Fetichismo do mundo das mercadorias decorre conforme demonstra a análise precedente, do caráter social próprio do trabalho que produz mercadorias” (MARX, 1982, p. 81);

¹³¹ “O conceito de metabolismo, com suas noções subordinadas de trocas materiais e ação regulatória, permitiu que ele expressasse a relação humana com a natureza como uma relação que abrangia tanto as “condições impostas pela natureza” quanto a capacidade dos seres humanos de afetar este processo” (FOSTER, 2005, p.223).

– as futuras colheitas de batata e safras de arroz. Hoje, o “avanço de métodos de produção” já coloca em risco o escasso alimento básico dos que são compelidos a trabalhar para as “safras de exportação” e passam fome para manter a saúde de uma economia “globalizada” paralisante (MÉSZÁROS, 2002, p.255).

Marx complementa:

E todo progresso da agricultura capitalista significa progresso na arte de despojar não só o trabalhador, mas também o solo; e todo aumento da fertilidade da terra num tempo dado significa esgotamento rápido das fontes duradouras dessa fertilidade. [...] A produção capitalista, portanto, só desenvolve a técnica e a combinação do progresso social de produção, exaurindo as fontes originais de toda riqueza: a terra e o trabalhador (MARX, 1985, p.578-579).

Nesse sentido, adentramos o termo recurso humano, entendendo recurso como algo a que se possa recorrer para a obtenção de alguma coisa”, ou seja, através da fala coletiva, a Cooperativa recorre aos recursos naturais, isto é, aqueles que estão na Natureza, para satisfazer suas necessidades. Para Art (1998) recurso pode ser: a) componente do ambiente (relacionado com frequência à energia) que é utilizado por um organismo e b) qualquer coisa obtida do ambiente vivo e não-vivo para preencher as necessidades e desejos humanos. Essa visão mais abrangente sobre o que sejam recursos naturais torna-se cada vez mais importante. *Trabalho e movimento social é bem ligado a terra, por nós sermos o MST, pensamos em igualdade na terra.*

O trabalho é a produção de alimentos. Produzir pra alimentação, tem um questão social, e a produção de orgânicos, preserva a natureza. A ressignificação do ambiente e natureza pelo Assentamento é perceptível nos trechos anteriores, pois a transição entre o uso, não uso de agrotóxico e a compreensão do MST como uma movimento que atua na ressignificação do modo de produção, à medida que produção estável e eficiente dos recursos produtivos, a segurança e autossuficiência alimentar, o uso de práticas de manejo agroecológico, autogestão [descrito na gestão do MST], participação dos agricultores, bem como a conservação e recuperação dos recursos naturais.

O trabalho foi muito importante para o nosso aprendizado sobre a natureza, se nós não tivéssemos mudado, hoje essa terra estaria toda ruim. Ou seja, é um polo oposto que caminha em uma (nova) relação com o ambiente, como aponta Vilela:

trata-se, sim, de um novo ambiente produtivo, concebido a partir de uma reação ao modelo degradante até então em vigor. Esse novo ambiente caracteriza-se pela convivência com todo o arsenal tecnológico desenvolvido ao longo do tempo e com um mercado consumidor mais numeroso, disperso, ávido por praticidade e agilidade e que eleva o conjunto de exigências em relação ao processo produtivo (VILELA, 1999, p.47).

Então o primado da atividade humana sensível — a práxis — como fundamento da esfera social do ser conduz a que o indivíduo seja imediatamente implicado como sujeito

histórico, pois é ele o portador e o realizador da atividade prática sensível. Nessa perspectiva, a dinâmica social tem de processar-se por meio da práxis dos indivíduos que exercitam sua atividade sensível sempre no seio e através de um conjunto de relações que os imbricam com a dinâmica total da sociedade (MARX e ENGELS, 2003, p.111). O caráter evolutivo no manejo com o ambiente, produzindo novos meios de satisfazê-los, Lukács aponta que a práxis ocorre (1981, p.146) “pela combinação da atividade social dos homens na reprodução da própria vida, [...], nascem categorias e relações categoriais completamente novas, qualitativamente diversas que [...] modificam também a reprodução biológica da vida humana”. A determinação social é a forma como algo assume, que altera sua forma natural, à medida que ocorre a ação social dos indivíduos.

Já as Relações de Trabalho...

Trabalho em grupo, de ajudar, produzir. Aqui [assentamento] é feita a matéria-prima e até o produto final, então tem toda cadeia produtiva, sem exploração diverge com a lógica que Marx aponta em *O Capital* quando refere-se “a produção capitalista [...] só desenvolve a técnica e a combinação do processo social de produção, exaurindo as fontes originais de toda a riqueza: a terra e o trabalhador”. Essa frase mostra que Marx estava ciente do caráter duplamente destrutivo do capital, de sua destrutividade em relação ao trabalhador e à natureza, contudo, a ciência do grupo de entrevistados sobre as relações de trabalho no sistema capitalista. O tempo da natureza não acompanha o ritmo do capital.

A instauração de uma outra forma de relação entre o homens e mulheres e a natureza requer a superação da propriedade privada da terra e, no lugar desta, a restituição do significado original de propriedade, que, segundo Marx, “não é nada mais que o comportamento do homem diante de condições naturais de produção como lhe pertencendo, como suas, dadas ao mesmo tempo em que sua própria existência” (MARX, 1985, p.454). A COOPAN, enquanto cooperativa do MST, veta o intercâmbio entre o homem e a natureza orientado para atendimento das exigências estreitas de capital, não obedecendo a qualquer planejamento que leve em conta as exigências da natureza e os interesses da humanidade, das gerações presentes e das gerações futuras.

Marx também sustenta que:

a coletividade tribal que surge naturalmente, ou, se preferirmos, o gregarismo, é o primeiro pressuposto — a comunidade de sangue, linguagem, costumes etc. — da apropriação das condições objetivas da sua vida e da atividade que a reproduz e objetiva (atividade como pastor, caçador, agricultor etc.) (MARX, 2011, p.380).

Isto quer dizer que o trabalho engasta o caráter comunal originário num processo de complexificação que culmina com a própria dissolução da totalidade originária, dando lugar a formações superiores lastreadas em relações sociais. A produção de excedentes econômicos é um dos feitos do trabalho social que respondem pela socialização crescente da vida humana. Uma mudança na relação seres humanos/natureza só poderá ocorrer com profunda mudança na forma como os homens se relacionam entre si, enfim, apenas quando os homens já não mais estiverem submetidos à dominação do capital.

PODEMOS CHAMAR DE CONSIDERAÇÕES FINAIS?

Esta curta trajetória de imersão no Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais sem Terra foi importante para ampliação e qualificação das discussões acerca de diversos e distintos conceitos, principalmente, os termos natureza e trabalho. A evolução histórica da relação entre a sociedade e a natureza, articulada pelas diferentes formas de se compreender essa última, mostrou que o vetor de tal desenvolvimento foi marcado pelo distanciamento cada vez maior entre o ser humano e a natureza. Como também, a essência dessa possibilidade está no fato de o ser humano negar a sua unidade imediata com a natureza por meio daquilo que o diferencia do animal; em outras palavras, o homem como ser espiritual e orgânico, é tanto parte da natureza quanto a sua negação.

No entanto, esta investigação está longe de ser finalizada, porém que diferença tudo isso faz? Mais especificamente, que implicações essas discussões conceituais podem ter? Primeiro item importante fora a discussão dos conceitos bases das/nas atividades humanas, na produção da materialidade, entendendo que o ambiente, natureza e natural devem incluir obrigatoriamente as questões econômicas, políticas e sociais, pois o ser humano se apropria destes sempre mediante relações sociais que constituem formas de vida grupal e comunitária.

Em segundo lugar, coloca-se como a natureza foi tratada, enquanto categoria teórica, principalmente com dois significados. O primeiro, a natureza física, constituída por todos os elementos existentes no planeta e, entre eles a presença dos seres humanos enquanto espécie particular e diferenciada por suas relações socioambientais específicas, interagindo de diversas formas com a natureza e constituindo relações sociais nos diferentes momentos da história. O outro significado foi constituído em decorrência do primeiro, com a interação dos seres humanos no meio externo através do trabalho, que com o afastamento destes em relação à natureza criaram suas próprias formas de existência; as sociedades, as classes sociais, as civilizações. Podemos inferir, então, que assim apareceu a natureza humana a partir de muitas transformações físicas e sociais na história planetária, à qual não poderia ter ocorrido sem uma base primeira que é o ambiente natural.

Todos e todas buscamos nos tornar melhores e mais felizes. Não podemos ser gente, tornarmo-nos melhores, sem educação, sem formação permanente. Aprendemos ao longo de toda a vida, não só na escola, conhecendo nossas circunstâncias e o mundo em que vivemos, mas “em todos os cantos”. A educação procura superar o nosso inacabamento, a nossa incompletude. Neste sentido e através da fala coletiva que o MST também se destaca por ser um sujeito pedagógico. Quando percebemos no diálogo a transição de uma agricultura com e

sem agrotóxico, entendemos que educação sempre foi entendida como um processo que se dá ao longo de toda a vida, com aprendizagens, e não um processo que se reduz à população jovem. Além disso, a questão não está apenas no ato de aprender, mas no que se aprende. Trata-se de garantir uma aprendizagem e atitudes transformadoras, politizando assim a própria luta pelo direito às formas de educação consagradas pela sociedade atual e fortalecendo seu engajamento massivo nas lutas pela superação do modelo econômico capitalista. Isso inclui uma dimensão grandiosa, que é a de perceber-se como sujeito da história, que é também ser sujeito do próprio processo de formação para se construir como tal.

A famosa Pedagogia do Movimento assume também uma intencionalidade educativa na direção de preparar os trabalhadores para a construção prática deste novo modelo de produção, de tecnologia, e para as novas relações sociais que poderão começar a ser produzidas no MST, o que implicaria na (re)apropriação crítica de iniciativas já existentes e bem antigas, especialmente no âmbito de uma produção diversificada e comprometida com o equilíbrio ambiental e humano. A Ciranda, com as crianças, as místicas e educação ao longo da vida contemplam efetivamente o artigo 1º da LDBEN quando refere-se a educação e seus processos formativos, que somente será construído no enfrentamento concreto das tendências projetadas pelas contradições em que seu percurso foi constituído, potencializando as contradições da realidade social explicitadas pelo momento de crise estrutural do capitalismo, um enfrentamento que dificilmente será protagonizado por outros sujeitos que não os movimentos sociais que hoje assumem o embate de projetos como sua ação política principal.

“Nós vivemos no campo, no meio da natureza”. A retomada do protagonismo dos movimentos sociais – que justifica-se na Metodologia de História Oral – atualmente é um desafio e que passa por uma interpretação mais rigorosa e pela difusão ampliada da compreensão desse momento da luta de classes, que “inclui o debate das contradições da fase atual do capitalismo e as consequências que traz para a agricultura e para a vida (ou morte) dos camponeses, bem como para o conjunto da sociedade” (CALDART, 2009, p.60). Estamos entrando em um período muito propício para esse debate, e a questão dos conceitos de natureza, ambiente, recursos naturais e identificar matriz como fora construída, podem ser uma boa porta de entrada à discussão da realidade ou do ‘quadro’ em que nossas ações educativas se inserem.

E, por fim, a partir dos resultados obtidos desta pesquisa, é possível afirmar que a natureza não é apenas fruto da mente, mas possui um caráter dual, sendo tanto uma entidade passível de pensamento quanto uma entidade real. O trabalho da/na COOPAN também se destaca como inovador (quebrando paradigmas vigentes) e valorizando elementos como:

autonomia, alternatividade e união enquanto classe trabalhadora. Na compreensão de Lukács esse intercâmbio,

são nestas somas e sínteses que se exprime [...] a continuidade do social. Elas constituem um tipo de memória da sociedade, que conserva o adquirido do passado e do presente fazendo deles os veículos, as premissas, os pontos de apoio para o desenvolvimento futuro (LUKÁCS 1981, p.186).

O mundo humano emerge, assim, como processo fundado nas sínteses relacionais das práxis humanas. A práxis implica que a subjetividade se confirma na medida em que intervém, ativa e produtivamente, sobre o mundo exterior, o qual oferece os limites e possibilidades da ação do sujeito, na medida mesma de sua plasticidade ou de sua maleabilidade para ser outro c. O MST nos mostra a sua dinâmica, exige e projeta dimensões relacionadas ao modo de vida das pessoas em uma sociedade, trabalhando com valores, posturas, visões de mundo, tradições, costumes e assim provocando a reflexão da sociedade de forma geral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVAY, R.; **Paradigmas do capitalismo agrário em questão**. Campinas: Editora Hucitec & Editora da Unicamp, 1998;
- ALBERTI, V. *Indivíduo e biografia na história oral*. Rio de Janeiro: CPDOC, 2000;
- ALENCASTRO, L. F. de.; **0 Trato dos Viventes: Formação do Brasil no Atlântico Sul**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000;
- ALTHUSSER, L.; **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1985;
- ALVES M. C. S. de O.; **A importância da história oral como metodologia de pesquisa**. Anais eletrônicos da IV Semana de História do Pontal. Pontal, 2016;
- ANDRADE, M. C de.; O Movimento dos Sem Terra e sua Significação. **Mercator - Revista de Geografia da UFC**, ano 01, nº 02, 2002;
- ANDRÉ, M.; O Que é um Estudo de Caso Qualitativo em Educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013;
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C.; *Por Uma Educação do Campo*. Petrópolis: Vozes, 2011;
- ART, W. H. **Dicionário de ecologia e ciências ambientais**. São Paulo: UNESP/Melhoramentos, 1998;
- BALTAZAR, P. H. B.; **Sindicalização Rural no Governo De João Goulart (1961-1964): As Discussões Historiográficas acerca do Campo Brasileiro**. Anais do XXVIII Simpósio Nacional de História – ANPUH, São Paulo, 2011;
- BANCO MUNDIAL; **Rural Poverty Alleviation in Brazil: Toward an Integrated Strategy**. Washington, DC, 2003;
- BECKER, H. S.; **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Editora Hucitec, 1993;
- BENEVIDES, M. H. C.; PINHEIRO, C. H. L.; Narrativas e Trajetórias: abordagens metodológicas a partir da UNILAB. **Cadernos CRH**, vol.31, n.82, 2018, p.169-186;
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S.K.; **Qualitative Research for Education**. Boston: Allyn and Bacon, 1982;
- Boghossian, C. O., & Minayo, M. C. de S.; Revisão sistemática sobre juventude e participação nos últimos 10 anos. **Saúde e Sociedade**, 18(3), 411-423, 2009;
- BRASIL, INCRA. **Relatório do II PRNA**, Brasília, 2005;
- BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988;
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996;
- BRASIL. **Lei no 4.504, de 30 de novembro de 1964**. Dispõe sobre o Estatuto da Terra. Brasília – DF, 1964;

- BRASIL. **Relatório da Comissão Parlamentar de Inquérito destinada à investigar a ocupação de terras públicas na região amazônica**. Relator: Deputado Sérgio Carvalho. Brasília – DF, 2001;
- CALDART, R. S.; Educação do Campo: Notas para Uma Análise de Percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun, 2009;
- CALDART, R. S.; Pedagogia do Movimento. São Paulo: Expressão Popular, 2012;
- CAMARGO, A. A.; A questão agrária: crise de poder e reformas de base (1930-1964). In: GOMES, A. M. C. *et al.* **História Geral da Civilização Brasileira**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007;
- CAPELLE, M. C. A. BORGES, C. L. P. MIRANDA, A. R. A. **Um Exemplo do Uso da História Oral como Técnica Complementar de Pesquisa em Administração**. In: ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS. SANTA CATARINA, 2010. Anais... Florianópolis: ANPAD, 2010;
- CARTER, M.; O Movimento Dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) e a Democracia no Brasil. **Agrária**, São Paulo, Nº 4, pp. 124-164, 2009;
- CARVALHO FILHO, J. J. de.; “Política agrária do governo FHC: desenvolvimento rural e a Nova Reforma Agrária” In: LEITE, S. (org.), **Políticas públicas e agricultura no Brasil**. Porto Alegre: EDUFRGS, 2001;
- CARVALHO FILHO, J. J. de.; Política agrária do governo FHC: desenvolvimento rural e a Nova Reforma Agrária. In: LEITE, Sérgio (org.) **Políticas públicas e agricultura no Brasil**. Porto Alegre: EDUFRGS, 2001;
- CASTRO, H. L.; Platão: A Dialética do Bem Versus o Caos da Realidade. **Revista Eletrônica de Filosofia da UESB**, ano3, nº 2, 2015;
- COMPARATO, F. K.; A Afirmação histórica dos direitos humanos. São Paulo: Saraiva, 1999;
- Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil Ltda. – Concrab.; **O que levar em conta na organização do assentamento**: a discussão no acampamento (Cadernos de Cooperação Agrícola, 10). São Paulo: Concrab /MST, 2001;
- COX, M.; MUNRO-FAURE, P.; MATHIEU, P., HERRERA, A.; PALMER, D.; GROppo, P.; **FAO in Agrarian Reform. Land Reform, Land Settlement and Cooperatives**. Roma, 2003;
- CURY, C. R. J.; A Educação Básica no Brasil. **Educação e sociedade**, v. 23, nº 20. Campinas, 2002;
- DAGNINO, E.; Construção democrática, neoliberalismo e participação: os dilemas da confluência perversa. **Revista Política e Sociedade**, v.5, 2004;
- DREIFUSS, R. A.; **O jogo da direita**. Petrópolis: Vozes, 1989;
- DREIFUSS, R.; **1964**: A conquista do Estado (Ação política, poder e golpe de classe). Petrópolis: Vozes, 1981;

DULLEY, R. D. (2004) Noção de natureza, ambiente, meio ambiente, recursos ambientais e recursos naturais. **Agricultura em São Paulo**, São Paulo, v. 51, n. 2, p. 15-26;

ENGELS, F.; **Dialética da Natureza**. Porto Alegre: Editora Leitura, 2000;

FABRINI, J. E.; O Projeto do MST de Desenvolvimento Territorial dos Assentamentos e Campesinato. **Revisão Terra Livre**, v. 18, n. 19, 2002;

FERNANDES, B. M.; **MST formação e territorialização**. São Paulo: Hucitec, 1996;

FERNANDES, F.; O padrão de trabalho científico dos sociólogos brasileiros. A sociologia no Brasil A sociologia no Brasil. **A sociologia no Brasil Petrópolis**, p. 50-76, 1977;

FERNANDES, S. A.; **Gênero e Políticas de crédito para mulheres rurais em Santa Catarina**. 2006. Florianópolis. Dissertação apresentada a Universidade Federal de Santa Catarina, 2006;

FERREIRA, B., et al. Constituição vinte anos: caminhos e descaminhos da reforma agrária – embates (permanentes), avanços (poucos) e derrotas (muitas). In: **Políticas Sociais - acompanhamento e análise nº 17**, Vinte Anos da Constituição Federal - volume 2, IPEA, 2009;

FONSECA, A.; **Juros compensatórios ou juros de dano: discussão das súmulas 618, 416, 345 e 164 do STF** (exposição de motivos para provocar o cancelamento das súmulas 618, 416, 345 e 164). Brasília, 2005;

FOSTER, J. B. **A ecologia de Marx: materialismo e natureza**. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2005;

GADOTTI, Moacir. “A dialética: concepção e método”. In: **Concepção Dialética da Educação**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990;

GARCIA, M. F.; **A luta pela terra sob enfoque de gênero: os lugares da diferença no Pontal do Paranapanema**. Tese (Doutorado em Geografia) – Unesp, Presidente Prudente, 2004;

GOHN, M. da G.; Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, maio-ago, 2011, p.333-361;

GRAMSCI, A. **A concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991;

GRAMSCI, A.; **A concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991;

GUEDES-PINTO, A. L.; **Rememorando trajetórias da professora- alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais**. Campinas: Mercado de Letras, 2002;

GUZMÁN, E. S.; MOLINA, M. G.; **Sobre a Evolução do Conceito de Campesinato**. São Paulo: Expressão Popular, 2013;

HALBWACHS, Maurice. A Memória Coletiva. São Paulo: Centauro, 2004;

HEREDIA, B. M. A. de.; **A Morada da Vida: Trabalho familiar de pequenos produtores do Nordeste do Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979;

IANNI, O. A luta pela terra. Petrópolis: Vozes, 1979;

IANNI, O.; **Dialética & Capitalismo: ensaio sobre o pensamento de Marx**. Petrópolis: Vozes, 1982;

JOUTARD, P.; Desafios à história oral do século XXI. Apud. FERREIRA, M. de M. *et all*; **História Oral: desafios para o século XXI** – Rio de Janeiro : Editora Fiocruz/Casa de Oswaldo Cruz / CPDOC - Fundação Getulio Vargas, 2000;

KOPNIN, P.V.; **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978;

KOSIK, K.; **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976;

LEITE, S. C.; **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999;

LÊNIN, K. **Teoria de campo em Ciências Social**. São Paulo: Pioneiro, 1965;

LÊNIN, V. I. **Que fazer?** São Paulo: Hucitec, 1986;

LENIN; **O desenvolvimento do capitalismo na Rússia**. SP: Nova Cultural, 1985;

LENOBLE, R; **História da ideia de natureza**. Lisboa: Edições 70, 1969;

LIBÂNEO, J. C.; **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990;

LIPIETZ, A.; As relações capital-trabalho no limiar do século XXI. **Ensaio FEE**, ano 12, nº 1, Porto Alegre, 1991;

LUKACS, G.; Il lavoro. In: LUKACS, G. **Per l'ontologia dell'essere sociale**. Roma: Riuniti, 1981;

MACHADO, E. M.; KYOSEN, R. O.; **Políticas e política social**, v. 03 n.1., Londrina, 2000;

MACHADO, E.; Na contra-mão do neoliberalismo: sem-terra e piqueteiros. **Revista Mediações, Londrina**, v. 10, n. 2, p. 75-89, 2005;

MARQUES, W.; O quantitativo e o Qualitativo na Pesquisa Educacional. **Revista Avaliação**. V. 2, nº 3(5), 1997;

MARTINE G.; **A trajetória da modernização agrícola: a quem beneficia?** Lua Nova, São Paulo, nº 23, 1991;

MARTINS, H. H. T. de S.; Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004;

MARTINS, J. de S.; A questão agrária brasileira e o papel do MST. In: STÉDILE, João Pedro (org.) **A reforma agrária e a luta do MST**. Petrópolis: Vozes, 1997;

MARTINS, S. P.; **Direito do Trabalho**. São Paulo: Atlas, 2014;

MARX K., ENGELS, F.; **A sagrada família**. São Paulo: Boitempo, 2003;

MARX K.; **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2011;

MARX, K. **Formações Econômicas Pré-Capitalistas**. 5ª ed. São Paulo. Paz e Terra, 1986;

MARX, K.; **Estrutura social e formas de consciência**. São Paulo: Boitempo, 2009;

- MARX, K.; **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004;
- MARX, K.; **O Capital**: crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural, 1985;
- MARX, K.; **Sociologia** (Octavio Ianni, org.). São Paulo: Ática, 1979;
- MASCARO, A.; **Estado e Forma Política**. São Paulo: Editora Boitempo, 2013;
- Mason, H. y Langenheim, J.; Language analysis and the concept “environment”. **Ecology**, 38(2), 325-340, 1957;
- MEDEIROS, L.; **Movimentos sociais, disputas políticas e reforma agrária de mercado no Brasil**. Rio de Janeiro: CPDA/UFRRJ e UNRISD, 2002;
- MELUCCI, Alberto. **A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas**. Petrópolis: Vozes, 2001;
- MENDONÇA, M. L.; Avança o monopólio da terra para produção de agrocombustíveis. **Revista Caros Amigos**, 2010;
- MERLEAU-PONTY, M.; **A Natureza**. São Paulo: Martins Fontes, 2000;
- MÉSZÁROS, I.; **Educação para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2008;
- MÉSZÁROS, I.; **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002;
- MINAYO, M.C.S.; **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2010;
- MIRANDA, G., e ROBAINA, J. V. (). O conceito de natureza na educação do campo. **Revista Brasileira De Educação Do Campo**, 2(2), 2017, p.793-810;
- MODANESE, I. A. Z.; Diferentes Concepções de Natureza. Anais do 12º EGAL, Cidade do México, 2009;
- MORAIS, C. S. de.; História das Ligas Camponesas do Brasil. In: STÉDILE João Pedro. (Org.) **História e natureza das Ligas Camponesas – 1954-1964**. São Paulo: Expressão Popular, 2006;
- MORTENSEN, P.B. *et al.* Comparing Government Agendas: Executive Speeches in the Netherlands, United Kingdom, and Denmark. In: **Comparative Political Studies**. Vol.44, 2011;
- NATIVIDADE, M. de M.; **A questão agrária no Brasil no governo João Goulart**: uma arena de luta de classe e intraclasse (1961-1964). Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH, São Paulo, 2011;
- NIELSEN NETO, H.; **Filosofia Básica**. São Paulo: Atual, 1985;
- NODARI, P. C.; A doutrina das Ideias em Platão. Síntese – **Revista de Filosofia**, v. 31, n. 101, p. 359-374, 2004;
- NORGAARD, R. B.; Uma sociología del medio ambiente coevolucionista. In: REDCLIFT, M. WOODGATE, G. **Sociología del medio ambiente**: uma perspectiva internacional. Madrid: McGraw-Hill, 1995;
- NOVELLI, P. G. A., PIRES, M.F.C. **A dialética na sala de aula**. Botucatu: UNESP, 1996;

- OIZERMAN, T. **Problemas de História da Filosofia**. Lisboa: Livros Horizonte, 1973;
- OLIVEIRA, A. U. de.; **Geografia das lutas no campo**. São Paulo. Contexto, 1988;
- OLIVEIRA, A. U.; **A fronteira amazônica mato-grossense: grilagem, corrupção e violência**. 1997. 2v. Tese (Livre Docência) - Fac. de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997;
- OLIVEIRA, A. U.; **A questão da aquisição de terras por estrangeiros no Brasil** – um retorno aos dossiês. AGRÁRIA, São Paulo, n. 12, p. 3-113, 2011.
- OLIVEIRA, A. U.; **Grilagem de terras**. Le Monde Diplomatique, São Paulo, v. 01, 2009;
- OLIVEIRA, A. U.; **Modo capitalista de produção, agricultura e reforma agrária**. São Paulo: FFLCH/ LABUR Edições, 2007;
- OLIVEIRA, V. F. Educação, memória e histórias de vida: uso da história oral. **História Oral**, v. 8, n. 1, jan- jun. 2005;
- OLIVEIRA. A. U. de. A “**não reforma agrária**” do MDA/INCRA no governo Lula. Porto Alegre: CIRADR-FAO, 2006;
- Ortiz, H. S.; **O banquete dos ausentes: a Lei de Terras e a formação do latifúndio no norte do Rio Grande do Sul (Soledade 1850-1889)**. Dissertação. Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2006;
- PADILHA, P. R.; **Educar em todos os cantos: reflexões e canções por uma Educação intertranscultural**. São Paulo: Instituto Paulo Freire/Cortez, 2007;
- PAVIANI, J. **Platão & A República**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2003;
- PEREIRA, H. **Criar ilhas de sanidade: Os Estados Unidos e a Aliança para o Progresso no Brasil**. 2005. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, 2005;
- PEREIRA, J. M. M.; Estado e Mercado na Reforma Agrária Brasileira (1988-2002). **Estudos Históricos Rio de Janeiro**, vol. 28, nº 56, 2015;
- PIOVESAN, F.; **Temas de Direitos Humanos**. São Paulo: Editora Saraiva, 2009;
- PIRES, M. F. de C.; O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface**, vol.1, n.1, 1997;
- PORTELLI, A.; História Oral como gênero. Projeto História. São Paulo, n. 22, p. 9-36, jun. 2001;
- PREITE SOBRINHO, W.; **Saiba mais sobre os caras-pintadas**. Folha de São Paulo online, São Paulo, 30 abr. 2008;
- PRIETO, G. F. T.; A Aliança entre Terra e Capital na Ditadura Brasileira. **Mercator**, vol.16, 2017;
- QUEIROZ, M. I. P. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: Von Simon, Olga de Moraes (org.). **Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil)**. São Paulo: Vértice, 1988;

- RAMÍREZ, J.; Movimentos sociais: locus de uma educação para a cidadania. 2 ed. In: CANDAU, V. M.; SACAVINO, S. (Org.). **Educar em direitos humanos: construir democracia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003;
- RAMOS E. C.; O Processo de Constituição das Concepções de Natureza. Uma Contribuição para o Debate na Educação Ambiental. **Ambiente & Educação**, vol. 15, n.1, 2010;
- REALE, G. **História da Filosofia Antiga II**. Platão e Aristóteles. São Paulo: Loyola, 1994;
- REALE, G. **Para uma nova interpretação de Platão**. Releitura da metafísica dos grandes diálogos à luz das “Doutrinas não-escritas”. São Paulo: Loyola, 1997;
- RIBEIRO, A. **Princípio da Função Social na Legislação Agrária Brasileira**. São Luís: UFMA, 2006;
- RIBEIRO, A.; **Princípio da função social na legislação agrária brasileira**. São Luís: UFMA, 2006;
- RIBEIRO, J. y CAVASSAN, O.; Um olhar epistemológico sobre o vocábulo ambiente: algumas contribuições para pensarmos a Ecologia e a Educação Ambiental. **Filosofia e História da Biologia**, 7(2), 241-261, 2012;
- RIBEIRO, M.; **Movimento Camponês: Trabalho e Educação**. São Paulo: Expressão Popular, 2013;
- SABOURIN, E.; **Camponeses do Brasil: entre a troca mercantil e a reciprocidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009;
- SANTOS, B. S.; **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamentos, 2001;
- SANTOS, M.; **Metamorfose do espaço habitado**. São Paulo: HUCITEC, 1996;
- SANTOS, R. de O. C.; **Análise das políticas de obtenção dos Assentamentos Rurais no Brasil de 1985 a 2009: estudo dos assentamentos reconhecidos pelo INCRA no Estado de São Paulo**. Presidente Prudente: Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Relatório Final FAPESP. 2011;
- SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008;
- SAVIANI, D.; **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2005;
- SCHMIDT, A. **El concepto de naturaleza en Marx**. México: Siglo XXI, 1976;
- SENADO FEDERAL. **Notas taquigráficas da audiência pública na Comissão de Assuntos Econômicos em 4 de setembro de 1997**;
- SILVA, F. C. T. da.; **Vargas e a Questão Agrária: A Construção do Fordismo Possível**. Diálogos, v. 02, 1998;
- SILVA, L. M. O.; Lenin: a questão agrária na Rússia. **Crítica Marxista**, n.35, p.111-129, 2012;
- SILVA, L. O. Desenvolvimentismo e intervencionismo militar. **Ideias**, v. 12/13, n.1, 2006;

SILVA, L. O. Terra, Direito e Poder. **Boletim da ABA**, Campinas, v. 27, p. 17-22, 1997;

SILVA, P. A. O. **O Debate em Torno da Reforma Agrária no Brasil**: Uma Análise da Literatura Pertinente e a Busca de Comparação das Duas Vias em Execução. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Econômico). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2012;

SMITH, R.; **Propriedade da Terra e Transição**. São Paulo: Brasiliense, 1990;

SOUZA, M. A. de; Educação do Campo: Políticas, Práticas Pedagógicas e Produção Científica. **Revista Educação e Sociedade**, vol. 29, n. 105, Campinas, 2008;

SPIRKINE, A. YAKHOT, O. **Princípios do Materialismo Dialético**. São Paulo: Estampa, 1975;

STÉDILE, J. P. e FERNANDES, B. M.; **Brava gente**: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 1999;

STEDILE, J. P. MST: 25 anos de teimosia. **Revista Caros Amigos**. São Paulo, jan. de 2009;

TEÓFILO, E.; “Brasil: nuevos paradigmas de la reforma agraria”, **In**: TEJO, P.(org.); **Mercados de tierras agrícolas en América Latina y el Caribe**: una realidad incompleta. Santiago do Chile: Nações Unidas/CEPAL/GTZ, vol. 1, 2003;

THOMPSON, P. A voz do passado; história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992;

THOMPSON, Paul. A voz do passado. Trad. Lólio Lorenço de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra, 1998;

TIDD, J.; BESSANT, J.; PAVITT, K. **Managing innovation**: integrating technological, market and organizational change. 3. ed. Chichester: John Wiley & Sons, 2005;

TOLEDO, V. M.; The Ecological Rationality of Peasant Production. In: ALTIERI, M. A., HECHT, S. (org.); **Agroecology of Small-farm Development**, USA: CRC Press, 1990;

UEXKÜLL, T. A teoria da Umwelt de Jakob von Uexküll. **Galáxia**, p.19-48, 2004;

VERENA, A. História oral: a experiência do CPDOC. Rio de Janeiro: Contemporânea do Brasil, 1990;

VILELA, S.T.U. “Globalização e emergência de múltiplas ruralidades: reprodução social e agricultores via produtos para nichos de mercado”. Tese de D.Sc., UEC, São Paulo, 1999;

WANDERLEY, M. de N. B.; O Campesinato Brasileiro: uma história de resistência. **Revista RESR**, Piracicaba, Vol. 52, 2014;

WEIL, S.; O desenraizamento operário. **In** BOSI, E.; **A condição operária e outros estudos sobre a opressão**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996;

WHITEHEAD, A.; **O conceito de Natureza**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

APÊNDICE

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: QUÍMICA
DA VIDA E SAÚDE**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO DE PESQUISA**

O Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **Trajетórias Narrativas em Assentamentos do MST: Os (Des)Compassos na Concepção de Natural e Natureza**. Neste estudo pretendemos compreender as diferentes percepções dos sujeitos sobre a ideia de natureza, a partir da perspectiva do Movimento dos Sem Terra, em um assentamento do RS.

A primeira etapa será entrevistas para conhecer a história do assentamento. Em um segundo momento será distribuído palavras com o objetivo de analisar as concepções desses termos. Todas falas serão gravados e estão sob sigilo do pesquisador e orientador.

Esta pesquisa considerará o respeito e a garantia do pleno exercício dos direitos dos participantes, devendo ser concebida, avaliada e realizada de modo a prever e evitar possíveis danos aos participantes. Os possíveis serão a possibilidade de danos à dimensão moral, intelectual, social, cultural dos participantes, em qualquer fase da pesquisa e dela decorrente; os resultados podem ter implicações sociais, tanto no que diz respeito à omissão quanto à divulgação dos mesmos; investigação crenças, concepções, teorias implícitas e experiências significativas; apropriação da produção intelectual dos informantes, assumindo somente para si a autoria de tais ideias;

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador. O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

O(A) Sr(a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a outra será fornecida a você. Caso haja danos decorrentes dos riscos previstos, o pesquisador assumirá a responsabilidade pelos mesmos.

Eu, _____,
portador do Documento de Identidade (RG) _____ fui informado(a)
dos objetivos da pesquisa e convidado voluntariamente a participar do projeto de pesquisa
**Trajetórias Narrativas em Assentamentos do MST: Os (Des)Compassos na Concepção de
Natural e Natureza**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a
qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar
se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste
termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as
minhas dúvidas.

Nome e Assinatura participante

Nome e Assinatura pesquisador

Porto Alegre, ____ de _____, 20__.