

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCAR
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS – CECH

Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE

**MOVIMENTOS SOCIAIS, REFORMA AGRÁRIA E ESCOLARIDADE: O CASO
DOS ALUNOS DO PROJETO CETA NA BAHIA.**

Renato Ribeiro Daltro

SÃO CARLOS – SP

2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCAR
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS – CECH

Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE

**MOVIMENTOS SOCIAIS, REFORMA AGRÁRIA E ESCOLARIDADE: O CASO
DOS ALUNOS DO PROJETO CETA NA BAHIA.**

Renato Ribeiro Daltro

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE do Centro de Educação e Ciências Humanas - CECH da Universidade Federal de São Carlos - Ufscar, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Doutor em Educação. Área de Concentração: Fundamentos de Educação.

SÃO CARLOS – SP

2009

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

D152ms

Daltro, Renato Ribeiro.

Movimentos sociais, reforma agrária e escolaridade : o caso dos alunos do projeto Ceta na Bahia / Renato Ribeiro Daltro. -- São Carlos : UFSCar, 2009.

194 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2009.

1. Educação rural. 2. Trajetória escolar (Educação). 3. Capital cultural. I. Título.

CDD: 370.19346 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Amarilio Ferreira Júnior

Profª Drª Luci Regina Muzzeti

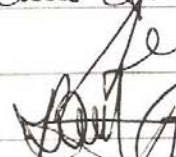
Prof. Dr. Afrânio Mendes Catani

Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto

Prof. Dr. Douglas Aparecido de Campos



Luci Regina Muzzeti



Orientador:

Prof. Dr. Amarílio Ferreira Júnior

Dedico este estudo aos meus
Filhos Romário, Miguel.

AGRADECIMENTOS

Meu sincero agradecimento ao Professor Doutor Amarílio Ferreira Júnior, que me conduziu com sabedoria e dedicação na elaboração deste estudo.

A Professora Doutora Luci Regina Muzzeti, que me estimulou e me apoiou na elaboração deste estudo.

A Professora Especialista Maria Almeida, que muito me ajudou na elaboração deste estudo.

Ao Professor Doutor Joaquim Pedro Soares Neto, que colaborou na elaboração deste estudo.

A Minha Mulher Pollyanna Petronilha, que esteve comigo na elaboração deste estudo.

A todos (as) os alunos (as) entrevistados (as) nos Cursos de Agropecuária Sustentável e de Pedagogia da Terra que colaboraram diretamente para a realização deste estudo: Cida, Tereza, Mara, Pedro, Edson, Terezinha, Sidneide, Juliano e Rita.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, nas pessoas do Chefe de Departamento, Coordenador e funcionários, pelo apoio.

Aos professores que participaram da Banca de Qualificação e da Banca de Defesa meu sincero agradecimento.

SUMÁRIO

Dedicatória.....	v
Agradecimentos.....	vi
Sumário.....	vii
Resumo.....	ix
Abstract.....	xi
Introdução.....	01
1. Fundamentos Teóricos da Pesquisa.....	06
1.1 A Origem, Problema e Hipótese da Pesquisa	06
1.2 A Teoria dos Campos ou Espaços Sociais.....	08
1.3 A Reprodução Cultural.....	16
1.4 O Capital Cultural.....	28
2.A Origem do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera.....	35
2.1 A Origem do Pronera.....	35
2.2 Assentamentos Rurais e Educação no Estado da Bahia.....	39
2.3 Acesso a Terra e Divisão Territorial na Bahia - Região do Médio São Francisco.....	46
2.4 Municípios e Assentamentos na Região do Médio São Francisco – MSF.....	61
3. O Projeto de Educação do Movimento Ceta na Bahia.....	67
3.1 A Origem do Movimento Ceta.....	67
3.2 O Curso de Nível Médio em Agropecuária Sustentável.....	79
3.3 O Curso de Nível Superior em Pedagogia da Terra.....	85
4. Movimentos Sociais, Reforma Agrária e Educação no Campo.....	91
4.1 Concepções teóricas dos Movimentos Sociais.....	91
4.2 Movimentos sociais e a Educação.....	96
4.3 Movimentos Sociais, Reforma Agrária e Educação no Campo.....	101

5. Escolaridade e Capital Cultural dos Alunos do Ceta.....	118
5.1 Escolaridade dos Alunos do Ceta.....	118
5.2 A Trajetória Escolar dos Alunos do Curso em Agropecuária Sustentável.....	122
5.3 A Trajetória Escolar dos alunos do Curso em Pedagogia da Terra.....	140
Considerações Finais.....	154
Bibliografia.....	157
ANEXOS.....	164
Anexo – I - Entrevistas.....	165
01. Alvina - Militância e formação escolar.....	166
02. Rita - O Caminho para a universidade.....	170
03. Meire - O Compromisso com o social.....	174
04. Marta- Uma liderança do Movimento.....	177
05. Ronildo- A Educação para além da sala de aula.....	180
06. Maria de Lurdes- A educação superior é prioridade.....	183
Anexo – II – Questionário.....	188
Anexo – III –Roteiro de entrevista.....	189

RESUMO

Este estudo analisa a trajetória educacional de seis alunos que estudam nos cursos de Ensino Médio Profissionalizante e Ensino Superior oferecidos pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera em parceria com O Movimento dos Trabalhadores Rurais Assentados, Acampados e Quilombolas – Ceta e a Universidade do Estado da Bahia - Uneb. Isso posto, a pesquisa teve como objetivo identificar as disposições que foram assimiladas por esses alunos e, conseqüentemente, analisar as relações entre esta atitude e os conhecimentos adquiridos no retorno dos alunos aos assentamentos e ao Movimento Ceta.

À análise das trajetórias escolares está baseada em entrevistas realizadas com os alunos dos cursos em Agropecuária Sustentável e de Pedagogia da Terra. Essas entrevistas foram agrupadas e analisadas em relação às realidades sócio – econômicas das famílias dos alunos entrevistados nos assentamentos.

Primeiro foi levantado os dados sobre a reforma agrária no Brasil e a identificação do Movimento Ceta na Regional do Médio São Francisco onde residem os alunos entrevistados. O trabalho de pesquisa descreve a trajetória escolar dos alunos, desde o início de sua escolarização até a finalização do curso do Ensino Médio e Ensino Superior e de suas pretensões escolares no futuro.

Esta pesquisa está pautada na obra de Pierre Bourdieu e colaboradores, que tratam de explicar os mecanismos das estratégias de reprodução social e reprodução cultural em uma determinada estrutura social, onde os grupos ou classes sociais lutam também pela posse do capital cultural, como forma de garantir a reprodução e sobrevivência de sua prole ou do seu grupo social.

Estudos nesta direção apontam que em situações onde as condições econômicas são desfavoráveis à escolarização, pode-se identificar um relativo êxito no Ensino Fundamental, Médio e Superior, quando se leva em consideração outros fatores não propriamente escolares tais como a mobilização familiar, o ambiente social e o tipo de trajetória social e escolar, entre outros fatores.

Em seguida, buscamos as trajetórias desses alunos, a partir dos seus depoimentos, ao analisar o capital cultural, capital social e capital econômico de suas famílias, o *habitus* cultivado no interior das famílias, das suas relações com o movimento Ceta, a

reestruturação de suas práticas ao longo dos cursos e a reestruturação do patrimônio cultural dos alunos no interior do curso.

Em suma, a pretensão nesse trabalho resume-se em escrever a trajetória escolar desses seis alunos, oriundos dos setores populares no campo, diante de uma realidade repleta de esperança subjetiva de sucesso escolar, mas perpassada por possibilidades objetivas de interrupções e repetências na escola, e que no bojo da mobilização dos movimentos sociais, se trava uma luta de posição de ascendência ou descendência na exigência e reivindicação coletiva no acesso aos recursos da Reforma Agrária, particularmente do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pronera, para uma educação do campo pública, gratuita e de qualidade.

PALAVRAS - CHAVE: Educação no Campo, Trajetória Escolar e Capital Cultural.

ABSTRACT

This study analyzes the educational trajectory of six students which are matriculated in the Professional Secondary Grade School and in the University Course offered by National Program of Agrarian Reform (Pronera), associated with the Movimento dos Trabalhadores Rurais Assentados, Acampados e Quilombolas (Ceta) and the University of State of Bahia (Uneb). The purpose of this research was to identify what dispositions were assimilated by the students and, consequently, to analyze the relations among their attitude and the earned knowledge and their compromise with Ceta of returning to the camps.

The analysis of scholar trajectory is founded on interviews with the students matriculated in the courses of Sustainable Agriculture and Land Pedagogy. The interviews were distributed in groups according to social and economic reality of the students' families and then analyzed.

In the first moment it was obtained information about the Agrarian Reform on Brazil and the identification of Ceta's Movement on the Regional do Médio São Francisco, where the interviewed students live. The research describes this student's scholar trajectory from the beginning of education process, when they were taught to read and write, to the end of Middle School and the University Study and their expectation about the future.

This research is based on the studies of Pierre Bourdieu and his coworkers, who explained the mechanism of strategies of social and cultural reproduction in some social structures, where groups or social classes fight against each other for cultural capital in order to grant reproduction and survival for their progeny or social group.

Other studies in the same direction affirm that in situations where the economic conditions are unfavorable to education process, other aspects, mainly the non-scholar aspects, can be identified as successful if it is considered the social environment, the familiar mobilization and the kind of social and scholar trajectory, among other factors.

Consequently it was examined this students trajectory, based on their testimonials, analyzing their families' cultural capital, social capital and economic capital, their cultivated *habitus* in the inner of families, their relationship with the Ceta's Movement, the restructuring of their practices and cultural patrimony along the course.

The main purpose of this study could be summarized as describing the scholar trajectory of six students, who were raised on popular sectors of open country, who are living a reality replete of subjective expectations of scholar success, in spite of objective possibilities of interruptions and of been repentant in school. Besides, there is a conflict in the inner of mobilization of social movements, where it is fought for ascending or descending positions on the exigency and collective efforts to the access to resources of Agrarian Reform, especially from National Program of Agrarian Reform (Pronera), for a gratuitous and great quality public open country education.

WORDS – KEY: Education on Field, Scholar Trajectory end Cultural Capital.

INTRODUÇÃO

O Sucesso Escolar em famílias de camadas populares é tanto de possibilidades como de riscos (NOGUEIRA, A; ROMANELLI, G; ZAGO, N. (Org.). 2000, p.59).

Desde 1995, trabalhando em áreas de reforma agrária, comecei a observar que algumas pessoas nos acampamentos falavam mais do que outras em educação, em escolarização dos filhos, em construir escolas. Também percebi que essas pessoas tinham alguma experiência em educação. Algumas pessoas porque já haviam concluído o Ensino Médio, outras porque cursaram até a quarta série, algumas pessoas porque foram professores leigos nas comunidades onde viviam anteriormente e outras porque faziam parte de algum movimento social, sindicato, associação, igreja, universidade, partido político, ONGs etc. Essas falas foram se corporificando e começaram a surgir as escolas nos acampamentos.

Digo isso porque todo o tempo em que trabalhei em reforma agrária, mais ou menos vinte anos, nunca se começou uma reunião nos acampamentos e assentamentos rurais, que não fosse para falar de produção econômica, política, religião etc. Só depois, no final ou quando desse tempo, falava-se em educação.

Essa questão, entre outras, fizeram-me pesquisar o porquê de algumas pessoas, mesmo vivendo a mesma situação precária dos assentamentos, se preocuparem mais do que outras com a educação. Isso resultou numa pesquisa de mestrado e tem motivado continuar as pesquisas nessa área, principalmente no momento em que crescem as discussões sobre a educação no/do campo, com a participação decisiva dos movimentos sociais em exigir a implantação de uma política pública em educação na reforma agrária.

O movimento por uma educação do campo é hoje um capítulo importante na história da luta pela terra e da reforma agrária no Brasil. Por todo o país, os movimentos sociais do campo como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, o Movimento Estadual dos Trabalhadores Rurais Assentados, Acampados e Quilombolas – Ceta, entre outros, têm impulsionado uma luta em prol da educação do campo, nunca vista na história da educação rural do Brasil. Hoje, são oferecidas quase todas as modalidades de

ensino, dentre essas: Alfabetização de Jovens e Adultos, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Profissionalizante, até cursos de graduação e pós-graduação.

A Universidade do Estado da Bahia - Uneb vem atuando de forma prioritária nas áreas de assentamentos nas 16 regiões econômicas do Estado da Bahia. Atualmente, a Uneb, por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pronera, vem desenvolvendo o programa junto a 14 Departamentos, atingindo aproximadamente 80% dos assentamentos do Estado, com a participação de estudantes, docentes e, sobretudo, com os movimentos sociais que atuam no campo. Esse contexto de educação foi marcado pela forte atuação dos movimentos socioterritoriais de luta pela terra na Bahia.

Dos cursos coordenados pela Uneb, destacam-se os Cursos de Nível Superior de Pedagogia da Terra, Letras, Agronomia, os Cursos de Ensino Médio em Agropecuária Sustentável e o de Alfabetização de Jovens e Adultos. Desses cursos, tomamos para o trabalho de pesquisa os Cursos de Ensino Médio em Agropecuária Sustentável e o Curso de Ensino Superior em Pedagogia da Terra.

Os Cursos de Ensino Médio em Técnica Agropecuária Sustentável e o de Nível Superior em Pedagogia da Terra constituem o nosso objeto de estudo e são oferecidos para filhos e filhas de assentados rurais da Microregião do Médio São Francisco, Região Oeste, Região Sudoeste e Região Sul do Estado da Bahia. Os cursos têm convênios assinados entre a Uneb e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - Incra, e conta com a participação e supervisão do Movimento Estadual dos Trabalhadores Rurais Assentados, Acampados e Quilombolas – Ceta.

O Curso de Agropecuária Sustentável está sendo desenvolvido na Região do Oeste da Bahia, na cidade de Barreiras, sob a Coordenação do Departamento de Ciências Humanas da Uneb - Campus IX, e o Curso de Pedagogia da Terra está sendo desenvolvido na Região do Médio São Francisco, na cidade de Bom Jesus da Lapa, sob a coordenação do Departamento de Educação da Uneb, Campus XVII, entre março de 2006 e dezembro de 2010.

O trabalho de coletas de se desenvolveu com os alunos dos cursos de Agropecuária Sustentável e de Pedagogia da Terra, um total de 100 alunos, oriundos de 18 municípios do Estado da Bahia, sendo 45 alunos do curso de Agropecuária Sustentável e 55 alunos do curso de Pedagogia da Terra. A pesquisa foi realizada por meio da aplicação de questionários e na seleção de seis alunos para entrevistas abertas em seus locais de estudos

e nas áreas de assentamentos e acampamentos, sendo 03 alunos do Ensino Médio e 03 do Ensino Superior. A seleção dos alunos se deveu a critérios qualitativos da pesquisa e por considerar que todos os outros alunos já passaram pelo processo de seleção quando foram selecionados para a realização dos cursos.

Esse trabalho é o resultado de uma investigação científica, com base no método da pesquisa qualitativa, da ação participante e das entrevistas abertas, transformada em Tese de Doutorado, compreendendo de forma detalhada a trajetória escolar de seis alunos dos cursos acima citados, do início de sua escolarização até a finalização dos cursos do Ensino Médio e Ensino Superior e de suas pretensões escolares para o futuro.

Esta teoria está pautada na obra de Pierre Bourdieu (1998, 1994, 1983, 1980, 1979, 1975, 1971, 1964) e colaboradores que tendem a explicar a função universal cumprida por todo sistema escolar em toda formação social em que a vigência de relações de dominação impõe sua transfiguração ideológica ou sua dissimulação cultural.

Na teoria da reprodução cultural de Bourdieu & Passeron (1975), o sistema de reprodução cultural se dá, particularmente, por meio da ação pedagógica do sistema escolar formal, isto é, por um conjunto de instrumentos das estratégias escolares que tendem à imposição arbitrária da cultura dos grupos ou classes privilegiadas aos grupos ou classes menos privilegiadas.

A teoria do sistema de reprodução cultural propõe-se por meio dos sistemas simbólicos em geral, do sistema social, do sistema cultural e do sistema escolar em particular, a reprodução das desigualdades entre os grupos ou classes sociais. Pela reprodução cultural, a escola contribui especificamente para a reprodução social.

Como a teoria da reprodução do sistema cultural implica a reprodução do sistema social, é de fundamental importância para esse trabalho que sejam explicitados os mecanismos de estratégias de reprodução cultural e de reprodução social.

Esses mecanismos das estratégias de reprodução, como afirma Muzzeti (1997), são explicados a partir dos fatores sociais de reprodução como fecundidade, matrimônio, profilaxia, educação etc., gerado por um mesmo princípio unificador, que é a disposição ou *habitus* em relação ao futuro, determinado pela probabilidade objetiva de reprodução do grupo, ou seja, pelo seu futuro objetivo.

Estudos nesta direção de Nogueira (1991, 1998, 2000), Muzzeti (1997, 1999), Antuniassi (1991, 1993) e Daltro (2000) apontam que em situações nas quais as condições

econômicas são desfavoráveis à escolarização, pode-se identificar um relativo êxito no Ensino Fundamental e Médio, quando se levam em consideração outros fatores não propriamente escolares tais como a mobilização familiar, o ambiente social e o tipo de trajetória social e escolar, entre outros.

Com essa questão posta, torna-se possível trabalhar com a seguinte problemática da pesquisa: Qual é a possibilidade de os alunos jovens e adultos assentados, acampados e quilombolas, alcançarem êxito escolar nos cursos do Pronera?

Com base nesta questão, formulamos algumas perguntas que procuraremos responder no decorrer de nosso estudo: Como se dá a reprodução do capital cultural? Como desvendar os mecanismos objetivos da causa do êxito e do fracasso escolar? É possível tornar os códigos culturais legitimados pelos assentados, acampados e quilombolas, como menos arbitrários? Como as políticas públicas de educação interagem com o Homem do Campo? Qual é a imagem que a educação, na condição de política pública produz e reproduz do Homem no meio rural brasileiro? Qual é o resultado alcançado até aqui em termos de resistência e transformação dos assentados, acampados e quilombolas frente às contradições culturais e educacionais do capitalismo?

Partindo, portanto, da questão teórica da reprodução cultural é que enfocamos como hipótese a possibilidade de êxito escolar nos cursos do Pronera, a partir das trajetórias escolares dos alunos assentados e da realidade sociocultural e econômica dos assentamentos na garantia da posse e da reprodução do capital econômico, capital social e capital cultural dos Alunos e dos seus familiares nos assentamentos.

No Primeiro Capítulo, apresentamos os fundamentos teóricos e metodológicos da problemática almejada e os principais conceitos teóricos utilizados para análises na pesquisa.

No Segundo Capítulo, apresentamos a origem do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera com o levantamento de dados quantitativos coletados em diversos documentos sobre os 10 anos de existência do Pronera nas áreas de reforma agrária no Brasil.

No Terceiro Capítulo, apresentamos o Movimento Estadual dos Trabalhadores Rurais Assentados, Acampados e Quilombolas – Ceta, desde a sua origem, formação e organização no interior dos assentamentos e ocupações para o desenvolvimento territorial no Estado da Bahia. Apresentamos essa realidade dos Assentamentos Rurais na região do

Médio São Francisco, mostrando as características gerais dos Municípios, instituições locais, acesso e luta pela terra, aspecto da produção agrícola e pecuária, estimativas do número de famílias e pessoas nos assentamentos. Dados pessoais quanto à idade, número de filhos e filhas, escolarização dos pais, ocupação e renda.

No Quarto Capítulo, apresentamos uma definição histórica dos movimentos sociais, com análises sobre sua gênese e evolução no contexto histórico da luta pela terra, da reforma agrária e da educação no campo do Brasil.

No Quinto Capítulo, apresentamos os dados obtidos nas entrevistas diretas e abertas realizadas com os seis alunos, em seus locais de residências e na presença dos seus pais e irmãos, seguindo um roteiro de entrevista com questões elaboradas em função da problemática que se almejou analisar: os discursos construídos por esses alunos sobre o campo ou espaços sociais nos assentamentos, capital econômico, capital social, capital cultural, arbitrário cultural, estratégias de reprodução, taxa de fecundidade, matrimônio, relação de trabalho, profilaxia, relação familiar com a escola, com os movimentos sociais, *habitus* primário, *habitus* reestruturado, estratégias de investimento escolar e trajetórias escolares.

1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA

1.1 ORIGEM, PROBLEMA E HIPÓTESE DA PESQUISA.

Na década de 90, com o Movimento Por uma Educação do Campo e da implantação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera, surgiu a oportunidade de fazer o trabalho de pesquisa denominado Movimentos Sociais, Reforma Agrária e Escolaridade: o caso dos alunos do Projeto Ceta na Bahia, que investiga os cursos do Ensino Médio e Ensino Superior do Pronera oferecidos aos alunos jovens e adultos do Movimento Ceta, nas áreas de reforma agrária no, Estado da Bahia.

O alcance dessa pesquisa permite verificar a possibilidade de êxito escolar dos alunos nos Cursos de Técnica Agropecuária Sustentável e de Pedagogia da Terra, quando são levados em conta, além do fator econômico, outros fatores como a mobilização familiar voltada para as atividades escolares do filho, as estratégias de investimento escolar, o tipo de trajetória social, taxa de fecundidade, laços matrimônios, ocupação, capital social e capital cultural familiar.

A problemática da pesquisa foi formulada com base na teoria da reprodução cultural que fundamenta a possibilidade de êxito escolar dos alunos das camadas populares a partir das suas trajetórias sociais, ao considerar para tanto o meio familiar em que estão inseridos. O problema da pesquisa foi formulado da seguinte maneira: como falar em êxito escolar nas camadas populares do meio rural brasileiro sem considerar a herança cultural familiar, que muitas vezes reflete em altas taxas de fecundidade, mercado matrimonial, profilaxia, ocupação e renda? Qual a estratégia de investimento escolar desenvolvida pela família para enfrentar essa realidade traduzida ao longo da história brasileira em fracasso escolar nas populações do campo?

Dessa forma levantamos algumas hipóteses da pesquisa que foram sendo consideradas ao longo do trabalho. Como hipótese geral da pesquisa constatou-se que, quando melhorada as condições materiais de existência das famílias nos assentamentos organizados pelo Ceta, aumenta a possibilidade de êxito escolar dos alunos. Como hipótese específica da pesquisa, constatou-se que a posse e reprodução do capital econômico, capital social e capital cultural, se deve à organização dos assentamentos, acampamentos e

quilombolas em redes de relações sociais duráveis desenvolvidas estrategicamente pelo Movimento Ceta.

O compromisso de êxito escolar dos alunos firmado com o Movimento Ceta está na possibilidade de retornarem aos seus locais de origem com os saberes técnicos e científicos adquiridos nos cursos do Pronera. Consideramos esse fator de participação como decisivo na forma estratégica de desenvolvimento territorial encampado pelo movimento Ceta. Esse é o sentido estratégico da rede de relações duráveis.

A principal tarefa do Ceta, portanto é garantir a sustentabilidade das ações afirmativas do governo pela Reforma Agrária e da transformação da questão agrária no Brasil. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera, portanto, é visto pelo Ceta, como o resultado do enfrentamento das lutas populares e da participação dos trabalhadores na implantação desse projeto. As políticas públicas de educação no campo são eficazes como exigências dos trabalhadores.

Dessa forma a luta pela educação é apenas mais um componente nessas redes de relações que se desenvolvem em estratégias para promover o fortalecimento das instituições locais, a consolidação de comunidades ativas e participativas, a construção do capital econômico, capital social e capital cultural, o planejamento territorial sustentável, a articulação de políticas e mercados e o financiamento de projetos produtivos, sociais, ambientais e culturais.

Essa é a meta do anseio maior dos Assentados da Reforma Agrária e possibilita a confirmação da hipótese da pesquisa sobre a posse e reprodução do capital cultural nos Assentamentos Rurais do Movimento Ceta e se concretiza pelas trajetórias escolares desses alunos, que, apesar das interrupções nos estudos anteriores, lutam com toda a garra pela posse do capital econômico, capital social e capital cultural, legitimados pela classe dominante.

A idéia de luta, disputa, contradição ou conflito entre as classes e frações de classe, está implícito na teoria de campo ou espaço social em Bourdieu (1994), que trata fundamentalmente das situações e posições relacionais no interior do campo. O conceito de campo ou de espaço social fala das relações que são estabelecidas como regularidades a serem aceitas no interior de um determinado campo.

Na concepção de Bourdieu (1994), o campo ou espaço social é uma construção teórica que representa situação e posição social distinta e diferenciada. A construção do

espaço social é realizada pela mediação das práticas e dos bens que cada grupo social, família ou indivíduo possuem, ou seja, dependendo das situações relacionais entre os grupos sociais, famílias ou indivíduos (Bourdieu, 1994, p. 29).

Na concepção de Bourdieu (1994), a teoria da luta de classe não se propõe a uma transformação revolucionária, mas se propõe a uma mudança de sentido e de atitude, pela posse e acúmulo do capital cultural, que reestrutura os campos ou espaços sociais de ações objetivas desses agentes sociais e diferencia suas posições no interior da ordem social.

A luta de classe aqui está restrita à existência do mercado de produção de bens simbólicos, que, dispostos e estruturados dentro de um campo simbólico, são reestruturados por um conjunto de ações objetivas, de natureza econômica, social e cultural, mudando a posição social dos indivíduos dentro dessa ordem estabelecida.

1.2 A TEORIA DOS CAMPOS OU ESPAÇO SOCIAL

Em termos teóricos, os espaços sociais são os pontos de partida na construção da pesquisa, que começa sempre pela observação das diferenças, dos dissensos, cisões e conflitos sociais. Os espaços sociais são construídos por posições diferenciadas, em confrontação de uns em relação a outros, e por relações de proximidade, de vizinhança, de interesses ou de distanciamento.

Cada grupo de posição corresponde a uma classe de gosto ou de práticas produzidas pelos condicionamentos sociais, associados às condições correspondentes de um conjunto sistemático de bens e de propriedades, vinculados entre si, e por uma afinidade de estilo.

Segundo Bourdieu (1994):

É preciso construir o espaço social como estrutura de posições diferenciadas, definidas, em cada caso, pelo lugar que ocupam na distribuição de um tipo específico de capital. Nessa lógica, as classes sociais são apenas classes lógicas, determinadas, em teoria e, se pode dizer assim, no papel, pela delimitação de um conjunto – relativamente – homogêneo de agentes que ocupam posição idêntica no espaço social; elas não podem se tornar classes mobilizadas e atuantes, no sentido da tradição marxista, a não ser por meio de um trabalho propriamente político de construção, de fabricação – sentido de E.P. Thompson fala em *The making of the English working class* – cujo êxito pode ser favorecido, mas não determinado, pela pertinência à mesma classe sócio-lógica (BOURDIEU, 1994, p.29)

Neste sentido, ao considerar as condições materiais de existência como fatores de distinção das classes, são consideradas dentro das relações de condições e posições de classes. Isto é, as classes só existem como disposição estrutural de uma sociedade. A relação é sempre de oposição, o bonito e o feio; o negativo e o positivo; à esquerda e a direita.

De modo geral, o princípio classificatório para a distinção entre as classes começa pela classe privilegiada economicamente e culturalmente. Numa estrutura social geral, portanto, é a classe alta ou a elite quem detém o gosto legítimo de uma sociedade, isto é, a distribuição desigual do capital cultural entre as classes.

Em relação às camadas populares, a questão do gosto, entretanto, difere totalmente das outras classes. Na visão de Bourdieu (2005), as condições materiais de existência servem como elemento de distinção entre as classes. No caso das camadas populares, a questão do gosto ou da estética estão mais relacionados às condições da natureza, ou seja, às condições objetivas de sobrevivência (p.04).

Na classe popular ou em fração dela, não é possível encontrar um estilo de gosto ou de prática semelhantes ao da classe alta. Ao recusar o gosto das representações formais da outra classe, a classe popular está próxima da natureza viva, daquilo que depende a sua sobrevivência, ou seja, a representação do que é bonito é aquilo que é bonito materialmente. Por exemplo, o pôr-do-sol é bonito pois tem uma representação da natureza. Da mesma forma, o tamanho do arado, a fortaleza de um animal, a boa colheita, a festa são elementos de distinção dentro da classe popular ou de fração dela. As estratégias mobilizadoras da classe popular estão relacionadas às necessidades primeiras de sobrevivência e de existência.

Ao contrário da estética da classe alta, a representação simbólica da classe popular está em recusar aquilo que é feio como produto da natureza. A seca, a praga, a fome são negativos por manterem uma relação de oposição com as condições de existência. Como diz Gramsci, citado por Setton (1989):

a cultura popular, a cultura do homem médio se caracteriza pela espontaneidade e incoerência, ou seja, se constitui pelo senso comum. À semelhança de Bourdieu, Gramsci coloca que a cultura popular se diferencia da cultura do culto por sua visão de mundo desagregada e heterogênea (SETTON, 1989, p. 171).

Isso, entretanto, não faz da classe popular, uma situação à parte. As classes existem dentro de uma estrutura de relações. Uma em oposição à outra. No caso das situações relacionais da classe popular, ela está predisposta, como a classe alta ou de fração dela, dentro de uma lógica de mercado, ou seja, dentro de um contexto de racionalização das práticas sociais, que separam aqueles que têm daqueles que nada têm. Como diz Bourdieu (1979a), para descrever a situação dos trabalhadores, como situação e posição de classe, predisposta na estrutura social:

Privados do apoio material e psicológico acarretados pelas redes de relações da sociedade camponesa e os grupos de parentes daqui por diante fragmentados pela emigração, por demais desamparados para poderem tomar uma consciência sistemática de sua condição e abranger numa mesma intenção ativa o presente suportado e o futuro desejado, mantidos num estado de frustração e de insegurança perpétuas que os leva a esperar por satisfação imediatas e aguardar o milagre capaz de arrancá-los de sua condição, os subproletários, camponeses sem terra, operários agrícola, desempregados, diaristas, serventes, estão prontos a ouvir todas as profecias escatológicas que, rompendo com a rotina da existência cotidiana, prometem-lhes reencontrar, mesmo que à custa de uma transformação radical da sociedade, um lugar no mundo, isto é, ao mesmo tempo a segurança material e o sentimento de segurança procurado por um novo enquadramento social. O milenarismo revolucionário e a utopia mágica são a única mira do futuro que se oferece a uma classe desprovida de futuro objetivo. Os trabalhadores se dividem de maneira distinta em dois grupos, os que são estáveis e fazem de tudo para assim permanecer, e os que são instáveis e que estão dispostos a fazer tudo para escapar à instabilidade (BOURDIEU, 1979a, p. 104).

Assim, ao buscarmos revelar as posições sociais dentro da classe popular, buscamos relacionar essas posições como práticas que organizam e legitimam o cotidiano popular, como práticas de racionalização, ou seja, que funcionam em torno de um referencial simbólico ou cultural constituído como um plano de vida ou um planejamento para o futuro, como diz Bourdieu (1994):

Algo como uma classe ou, de modo mais geral, um grupo mobilizado para e pela defesa de seus interesses, não pode existir senão ao preço e ao termo de um trabalho coletivo de construção inseparavelmente teórico e prático; mas nem todos os agrupamentos sociais são igualmente prováveis e esse artefato social que é sempre um grupo social tem tanto mais oportunidades de existir e subsistir de maneira durável quanto mais os agentes que se agrupam para constituí-lo já estejam mais próximos no espaço social (o que vale também para uma unidade fundada sobre uma relação afetiva, amorosa, seja ela ou não socialmente sancionada). Dito de outro modo, o trabalho simbólico de constituição ou de consagração necessário para criar um grupo unido (imposição de nomes, de siglas, de

signos de adesão, manifestações públicas etc.) tem tanto mais oportunidades de ser bem – sucedido quanto mais os agentes sociais sobre os quais ele se exerce estejam inclinados – por sua proximidade no espaço das relações sociais e também graças às disposições e interesses associados a essas posições em um mesmo projeto (político ou outro) (BOURDIEU, 1994, p.50).

Neste sentido, consideramos como práticas culturais dos assentamentos, entre outros indicadores, as “disposições” ou *habitus* dos grupos sociais, movimento social, famílias, indivíduos, em relação à posse de um tipo de capital, capital econômico, capital social e capital cultural, quando participa ou não da prática do mutirão, das reuniões, assembléias e encontros que são promovidos pelos movimentos e suas instituições, sindicato, associação, escola, igreja, etc., ao observarmos a relação diferenciada na maneira de se comportar, como fazer uma pauta, discutir, opinar etc.

O capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de intercâmbio e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis. Essas ligações são irredutíveis às relações e objetivos de proximidades no espaço físico (geográfico) ou no espaço econômico e social porque são fundadas em trocas inseparavelmente materiais e simbólicas cuja instauração e perpetuação supõem o reconhecimento dessa proximidade. O volume do capital social que um agente individual possui depende então da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do volume do capital (econômico, cultural ou simbólico), que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligada (BOURDIEU, 1998, p. 67).

Na visão de Antuniassi (1993), falando sobre os grupos de assentados rurais, diz da existência de um fio condutor ou *habitus* reestruturado que dá sentido ao grupo das famílias pioneiras que vivem dentro do assentamento e são caracterizadas pela sua aproximação anterior com o trabalho da terra.

As observações tiveram como foco privilegiado as famílias pioneiras, isto é, aquelas que lá estão desde o início do processo de assentamento e permanecem em Monte Alegre até 1992. Elas lutaram pela terra, desbravaram os terrenos para cultura, arrancaram troncos, às vezes com suas próprias mãos, levantaram as primeiras casas com material de emergência, lavraram, pela primeira vez, terras difíceis de cultivar e passaram pela prova de todos os conflitos vividos, desde a implantação do assentamento (ANTUNIASSI, 1993, p. 126-131).

No estudo “Trabalho e Escolarização das Crianças em Núcleos de Reforma Agrária no Estado de São Paulo”, Antuniassi (1991) mostra uma estreita relação entre pauperização da família e incorporação precoce da criança à força de trabalho, revelando que uma “melhoria” nas condições de vida leva os assentados rurais a resguardar seus filhos do trabalho rural, tendo em vista a frequência à escola. O estudo mostra que as limitações impostas às famílias nos assentamentos são marcadas pela ausência de escolarização. No caso das famílias pioneiras, foi constatado na pesquisa um esforço dos pais com a frequência escolar dos filhos, no sentido de um “investimento” de toda a família. Nas entrevistas com as famílias, a autora deixa claro a estratégia dos pais para que os filhos frequentassem até a 8ª série, obtendo o tão almejado diploma de 1ª grau.

A preocupação com a escolarização dos filhos é tão grande que a frequência escolar torna-se um “investimento” de toda a família. Em algumas famílias entrevistadas, percebe-se claramente que a obtenção do diploma escolar é um projeto familiar.” (...) A entrevista com uma das famílias com 6 filhos de várias idades deixou claras as estratégias dos pais para que os filhos frequentassem até a 8ª série, obtendo o tão desejado diploma de 1º grau (ANTUNIASSI, 1991, p. 34).

No dizer de Nogueira (1991):

Trata-se de verificar de que maneira e com que intensidade as condições de existência afetam, por um lado, o destino escolar nas suas várias dimensões, a saber: a duração da escolaridade, o lugar ocupado no aparelho escolar (tipo de ensino e de estabelecimento, os resultados escolares obtidos, e enfim, a própria vivência da experiência escolar). E outro, as estratégias escolares (e a frequência de uma dada estratégia) de que cada grupo social se utiliza. Dentre essas estratégias, vamos considerar as de maior impacto sobre a vida escolar: o investimento escolar, a transmissão doméstica e precoce do capital cultural, o recurso à escola particular, as atividades paraescolares. (NOGUEIRA, 1991).

No trabalho de dissertação de mestrado sobre as “Trajetórias de Vida de Assentados Rurais - um estudo da diferenciação escolar no Assentamento de Angical”, (Daltro, 2000), procuramos relacionar as condições materiais de existência e as regularidades escolares nas áreas de assentamentos. Investigamos as relações socioculturais mais duráveis dentro do

local e que são mediadas pelas práticas comunitárias e de ajuda mútua das famílias militantes do Assentamento:

Quando aqui entramos na Fazenda Sertaneja, no município de Angical, não se tinha nenhum animal para andar montado. E hoje de acordo a nossa luta, nós temos cerca de 30 mil cabeças de gado, por meio dos recursos de crédito do Procefa, que já dura quatro anos, mas estamos sabendo que o governo vai acabar. Aqui tem reformeiro que tem até 80 cabeças de gado, e se somos 1.038 colonos, então na média de 30 cabeças por família dão um total de 30 mil cabeças. Se eu for me basear em 10 mil matrizes, então essas parindo todo ano um bezerro, em dois anos vão para trinta mil, e já estamos no quarto ano. Então, é uma coisa que dá para acreditar na reforma (Liderança comunitária. Entrevista, Arcada, em fevereiro de 1999. DALTRO, 2000, p. 22).

Nas localidades onde a prática comunitária está mais presente, as escolas seguem num ritmo de maior regularidade e aprovação escolar, enquanto em outras localidades onde os assentados estão mais dispersos, a escola é bem mais irregular e os alunos sofrem mais com a evasão e a repetência.

Essas comparações ficaram bem mais visíveis quando foram relacionadas com os dados da Escola Comunitária Família Agrícola, que recebe os alunos do Assentamento para concluírem da 5ª à 8ª séries. Mostramos que nas localidades onde as famílias estão mais “estáveis”, o nível de participação e de interesse dos pais com essa escola e com a escolarização dos filhos é bem maior do que naquelas famílias que estão mais isoladas no Assentamento.

No texto citado, partimos assim da problemática teórica em admitir que a camada rural de um assentamento não fosse monolítica, embora homogeneizada em muitos de seus comportamentos, procuramos no interior das suas relações e práticas sociais quais as linhas de diferenciação, na busca de aí poder evidenciar as contradições, os conflitos, os comportamentos e formas culturais diferenciadas e existentes no local, reafirmando Medeiros (1994), na sua definição sobre os assentamentos rurais:

Enfocamos os assentamentos como espaços de diferenciação, tensão e disputa que se atualizam num conjunto de valores, lealdade, solidariedade, conhecimento etc. que tendem a fazer aflorar diferenças entre o que até então parecia ser homogêneo (MEDEIROS, 1994, p. 21).

Neste sentido, tratamos o campo social como um espaço de luta e de relações de poder que nos permitiram entender as estratégias de distinção de grupos com posições sociais diferenciadas. Por conseguinte, tratamos também de focar o campo da educação escolar no Assentamento de Angical como um jogo de forças que refletem a mesma situação de outros campos (econômico, político etc.) dentro do Assentamento e que são definidas como posições diferenciadas. As famílias, as associações e as escolas do local foram vistas como relações de forças, conflitos e mediações na definição de diferentes modelos de organizações e práticas culturais. O campo da cultura escolar, como um espaço de luta e de relações de poder, permite-nos entender as estratégias de distinção dos grupos com posições sociais diferenciadas.

No caso do Assentamento de Angical, foi-nos possibilitado observar, pelas posições de classe, a relação entre os grupos sociais (famílias, associações, escolas etc.), que têm trajetórias de definir uma prática social pela posse de um certo capital social, daqueles que não conseguem se organizar ou se organizam menos por não ter a posse deste capital social dominante no Assentamento.

As posições de classe dos grupos sociais do Assentamento são definidas como diferenciação na posse ou aquisição do capital econômico, capital social e capital cultural que organiza o cotidiano do local. Mesmo considerando nestes estratos sociais a ausência do capital econômico, capital social e do capital cultural, eles também se definem relacionalmente, ou seja, separando aqueles que se esforçam para ter alguma coisa daqueles que não se esforçam ou se esforçam pouco (DALTRO, 2000, p. 47).

Continuando o texto citado, ainda para exemplificar, quando da visita às casas das famílias entrevistadas, observamos situações em que as crianças não tinham lugar para estudar, outros que estudavam até debaixo da mesa e não tinham o material escolar necessário para o estudo (lápiz, borracha, apontador), confirmando assim o depoimento de uma professora que trabalha na escola do projeto sobre um aluno que não tinha o material para estudar:

Um dia um aluno não tinha borracha em casa e como tinha errado a tarefa, ele cortou um pedaço da sandália e tentou apagar o erro. A tarefa chegou suja e rasgada de tanto o menino apagar (Professora da Escola São Francisco do lavrador, localidade de Gameleira, junho de 1995, p. 49).

Outra situação semelhante foi a da professora quando perguntou ao aluno sobre a tarefa que tinha levado para casa e ele respondeu que os seus pais tinham retirado a folha do caderno para fazer cigarro à noite.

Já em outras situações, encontramos famílias nas quais as crianças estavam mais motivadas para a escola e sendo orientadas no estudo pelos pais e sendo reservado na casa um lugar para estudar e guardar os livros. Quando perguntamos ao senhor F. se com a escolarização dos seus onze filhos tinha mudado alguma coisa na vida deles no Assentamento, ele respondeu:

Imaginem se eu vivesse aqui com os meus onze filhos sem colocá-los na escola, seria um desastre. Se chega alguém aqui no meu lote, por exemplo, os meus filhos estão aí, se é para ler ou assinar, eles fazem. Então estou satisfeito (Presidente de Associação do Junco, Entrevista, em fevereiro de 2000, p 71).

Na localidade do Junco I, visitamos uma família que mora no Assentamento há mais de oito anos e nunca conseguiu sair da casa de pau-a-pique e os setes filhos nunca foram à escola. O marido e a mulher nunca foram à escola, não é sindicalizado e nunca ouviu falar no “Seminário”. Perguntamos o porquê de tal situação, e queixou-se o marido da situação de precariedade em que vivem no Projeto e da necessidade de os filhos trabalharem no lote para ajudar a família, ainda afirmando que “*escola não dá comida para ninguém*”.

Nas mesmas condições desta família de assentados, encontramos a cem metros de distância situações totalmente diferentes, como os casos da professora da Escola do Junco ou do presidente da Associação da mesma localidade, que afirmaram terem recebido o mesmo valor do crédito para habitação e suas casas são de tijolos, o que revela o cuidado com a organização dos espaços da casa, e todos os seus filhos estão na escola.

Na entrevista com o presidente da Associação do Junco, ficou confirmado que todos os seus filhos estão estudando. Os mais velhos concluíram a 4ª série na Escola Vida e Saber no Junco I e depois concluíram da 5ª a 8ª séries na Escola Família Agrícola onde concluíram o curso de Técnico Agrícola. A filha mais velha *F.* de 19 anos está cursando o primeiro ano do Magistério na cidade de Barreiras. A professora desta localidade tem o segundo grau completo, mora e trabalha com o marido no local desde 1987 e os seus dois filhos estudam na Escola Vida e Saber.

Situações como estas citadas acima permitem que nosso trabalho analise e interprete o contexto sociocultural da organização interna do Assentamento com a distinção e a diferenciação do “gosto” escolar das famílias dos trabalhadores assentados em Angical. Relacionamos sempre estas formas desiguais e diferenciadas do gosto pela escola com a análise das disposições culturais que foram adquiridas como significações legítimas no cotidiano do Assentamento.

Da mesma forma que tratamos o campo cultural total do Assentamento como espaço de lutas e de relações de poder, também definimos o espaço escolar a partir da situação e da posição social dos grupos e das famílias que definem suas práticas escolares como “gosto” ou não gosto pela escola. Isto é, da mesma forma que as famílias no Assentamento se distinguem em termos de posição social na busca de uma certa regularidade de vida no Assentamento, essas mesmas famílias também se diferenciam no gosto pela escola ao se preocuparem ou não com a escolarização dos seus filhos (DALTRO, 2000, p. 51).

1.3 A REPRODUÇÃO CULTURAL

A teoria da reprodução está contextualizada, segundo Gomes (1994), nas discussões sobre a Sociologia da Educação, envolvendo os paradigmas do consenso e o paradigma do conflito em educação, nas décadas de 60 e 70, no Brasil e no mundo.

A teoria do consenso em educação, a partir dos anos 60, foi substituída, no mundo inteiro por uma visão crítica em educação. A visão integradora da escola, capaz de desenvolver hábitos, atitudes civilizadoras e moralistas, tem sido relegada ao esquecimento. Apesar da influência do Estado em promover o controle sobre os indivíduos e as classes sociais, a pedagogia do conflito tem ocupado o espaço nos estudos e debates sobre o futuro da educação no mundo inteiro.

A partir dos anos 60 e 70, o paradigma do consenso passou a influenciar cada vez menos as análises sociológicas. Não que tivesse havido uma substituição rápida de um paradigma por outro, mas o que ocorreu foi a mudança da influência hegemônica do paradigma do consenso para o domínio do paradigma do conflito.

A sociologia da educação, pelo enfoque marxista, neomarxista e outras tendências críticas em educação, enfatiza os processos dissociativos da sociedade. A pedagogia do conflito, na sociologia da educação, aponta os fatores econômicos, políticos e culturais como fundamentais para compreender a educação como processo sócio-histórico da mudança social.

A Teoria do Conflito em Bourdieu & Passeron (1975) enfatiza os mecanismos pelos quais a educação, ou mais contritivamente, a escola, contribui para a reprodução de uma sociedade de classes. Para esses, a escola não inculca valores e modos de pensamento dominantes. Ela se limita, ao usar um código de transmissão cultural no qual apenas as crianças e jovens da classe dominante já foram iniciadas no ambiente da família, a permitir a continuação desses no jogo da cultura e a confirmar a exclusão dos filhos de pais das classes subordinadas.

Após a II Guerra Mundial, os debates e discussões sobre as desigualdades escolares e, conseqüentemente, sobre as condições para democratizar as oportunidades educacionais se intensificaram.

Segundo Muzzeti (1999), a escola primária na França, por exemplo, já havia se expandido. Agora, a ampliação do aparelho escolar se dava pela universalização do ensino secundário. A partir do final da década de 60 e início dos anos 70, começa-se a perceber que a expansão do sistema escolar não beneficiava igualmente a todos, e a mitologia da escola libertadora, da igualdade de oportunidades e da democratização do ensino começava a ser vigorosamente combatida. É nesse contexto que Pierre Bourdieu (1975) começa a formular sua tese.

Nas palavras de Muzzeti (1999):

O livro *A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de Ensino* publicado na França em 1970 e no Brasil em 1975, escrito em colaboração com J. C. Passeron, que os tornou conhecidos no mundo acadêmico, foi elaborado num momento em que, no mundo intelectual, acreditava-se, como já se viu, que o sistema escolar era libertador, que a igualdade de oportunidades escolares decorrentes da chamada democratização do ensino ocorrida nos países capitalistas desenvolvidos, dava a todos os agentes as mesmas chances de êxito escolar, de ascensão aos altos graus do sistema de ensino e às profissões socialmente mais prestigiadas. Assim, por exemplo, explicava-se o fracasso escolar pela ausência de dons, aptidões, uma explicação sempre individual. Na obra *A Reprodução*, os autores mostram que a escola longe de contribuir para a transformação social reproduz, na verdade, a sociedade em que se insere e, conseqüentemente, é preciso encontrar as causas sociais do fracasso escolar (MUZZETI, 1999, p. 53).

A teoria da reprodução de Bourdieu & Passeron (1975) trata de explicar a estruturação de um sistema de relações de força material entre os grupos ou classes sociais que se reproduzem por um sistema de relações de força simbólica e cultural, cujo papel é reforçar, por dissimulação, as relações de força material:

Todo poder de força simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força (BOURDIEU & PASSERON, 1975, p.19).

Na teoria da reprodução de Bourdieu & Passeron (1975), o sistema de reprodução cultural dá-se, particularmente, pela ação pedagógica do sistema escolar formal, isto é, por um conjunto de instrumentos das estratégias escolares que visam à imposição arbitrária da cultura dos grupos ou classes dominantes aos grupos ou classes dominadas:

... como trabalho de inculcação que deve durar o bastante para produzir uma formação durável, isto é, um *habitus* como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da ação pedagógica (AP) e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado (BOURDIEU & PASSERON, 1975, p.44).

Em suma, a teoria do sistema de reprodução cultural propõe, por meio dos sistemas simbólicos em geral e do sistema escolar em particular, a reprodução das desigualdades entre os grupos ou classes sociais. Pela reprodução cultural, a escola contribui especificamente para a reprodução social:

Numa formação social determinada o SE (sistema de ensino) dominante pode constituir o TP (trabalho pedagógico) dominante como TE (trabalho escolar) sem que os que o exercem como os que a ele se submetem cessem de desconhecer sua dependência relativa às relações de força constitutivas da formação social em que ele se exerce, porque ele produz e reproduz, pelos meios próprios da instituição, as condições necessárias ao exercício de sua função interna de inculcação, que são ao mesmo tempo as condições suficientes da realização de suas funções externas de reprodução da cultura legítima e de sua contribuição correlativa à reprodução das relações de força; e implica as condições institucionais do desconhecimento da violência simbólica que exerce, isto é, porque os

meios institucionais dos quais dispõe como instituição relativamente autônoma, detentora do monopólio do exercício legítimo da violência simbólica, estão predispostos a servir também, sob a aparência da neutralidade, os grupos ou classes dos quais ele reproduz o arbitrário cultural (dependência pela independência) (BOURDIEU & PASSERON, 1975, p.75).

Na obra de Bourdieu (1998), “A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura”, o autor desvenda as condições sociais e culturais que permitiram o desenvolvimento do mito do “Dom” em aptidões naturais e individuais que constituem as diferentes posições e situações dos alunos, quanto ao sucesso e fracasso escolar. E desmonta também os mecanismos pelos quais o sistema de ensino transforma as diferenças da desigualdade de destino escolar baseadas no Dom, para buscar o resultado dessa diferença na transmissão familiar da herança cultural.

Segundo Bourdieu (1998), não se pode explicar as desigualdades escolares, ou seja, as desigualdades dos resultados escolares dos agentes pela ausência de talentos, dons ou aptidões. É necessário encontrar as causas sociais.

Um dos mais importantes conceitos da obra de Bourdieu (1998) é o capital cultural, que se refere à competência cultural e lingüística socialmente herdada e que facilita o desempenho na escola. Neste caso, vale apenas frisar que a escola desenvolve uma dinâmica de classificação, sucesso e fracasso escolar, de acordo as posições e situações dos agentes envolvidos no processo escolar. Essas relações se dão entre as classes, classe dominante e classe dominada, mas também no interior de uma mesma classe ou fração de classe.

Como afirma Bourdieu (1988a: 5), essa herança cultural que cada família transmite à sua prole é constituída pelo capital cultural e pelo ethos, que difere em cada grupo social, segundo seu meio social de pertencimento. Segundo ele, essa herança puramente social, apropriada no interior da família, é constituída por um conjunto de saberes, informações, códigos lingüísticos, mas também por atitudes, disposições e posturas que, em sua visão, influenciam fortemente os êxitos escolares dos agentes (MUZZETI, 1999, p.55).

Nessas relações, os educandos provenientes de famílias desprovidas de capital cultural apresentarão uma relação com as obras de cultura veiculadas pela escola que tende a ser interessada, laboriosa, tensa, esforçada, enquanto para os indivíduos originários de meios culturalmente privilegiados, essa relação está marcada pelo diletantismo,

desenvoltura, elegância, facilidade verbal “natural”. Ocorre que, ao avaliar o desempenho dos alunos, a escola leva em conta, sobretudo - consciente ou inconscientemente - esse modo de aquisição e uso do saber ou, em outras palavras, essa relação com o saber.

Bourdieu (1998) ressalta ainda que essa herança cultural herdada diretamente do meio familiar, que é a responsável pelas desigualdades dos rendimentos dos agentes frente ao sistema de ensino, provém do *habitus* que pode ser definido como:

...sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser efetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto da obediência a regras, efetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (BOURDIEU, 1998, p. 114).

As condições materiais de existência próprias de um determinado grupo social e sua objetividade no contexto familiar constituem, segundo ele, uma mediação fundamental na produção das estruturas do *habitus*.

De acordo com Bourdieu (1983), as características de um tipo determinado de condições materiais de existência que pesam, pela necessidade econômica e social, sobre a família, produzem as estruturas do *habitus* que estão, por sua vez, no princípio da percepção e da apreciação de toda experiência posterior como, por exemplo, na atitude da família frente ao sistema de ensino.

Em sua visão, o *habitus*, sistema de disposições duráveis, é apropriado pelos agentes pelo processo de socialização vivenciado primeiramente no interior da família que funcionará como estruturas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que o passado do agente persiste no momento atual, reestruturado no presente e tende a subsistir nas ações futuras. Dessa forma, a educação apropriada pelos agentes no interior das relações familiares está no princípio da recepção da mensagem pedagógica proporcionada pela escola e, assim por diante, da reestruturação em reestruturação.

Em sua visão, o *habitus* é o produto das condições materiais de existência, subjetivamente apropriadas pelos agentes que impõem definições, atitudes e

comportamentos diferentes diante do possível, do provável, do certo ou do errado, que fazem alguns sentir, como naturais ou razoáveis, práticos, aspirações ou perspectivas que outros sentem como impensáveis.

Como afirma Bourdieu (1983), a prática é o produto da relação dialética entre uma situação e um *habitus*, entendido como:

...um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepção, de apreciações e de ações e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma, e as correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidos por esses resultados (BOURDIEU, 1983 p. 23).

Segundo Bourdieu (1983), o *habitus* “sistema de disposições duráveis”, apropriado num determinado contexto familiar, sob determinadas condições materiais, produz ações e práticas normalmente organizadas, consciente ou inconscientemente, para funcionar como estratégias de reprodução. Essas estratégias têm por objetivos, implicitamente, manter ou melhorar a posição de um determinado grupo na estrutura social e, tendo como princípio unificador o *habitus*, são objetivamente harmonizados para atender a esse fim.

Muzzetti (1997) interpretando Bourdieu diz:

Segundo Bourdieu (1974, 1989b), as estratégias de reprodução podem ser classificadas em: estratégias de fecundidade, que visam, em última instância, a diminuir os pretendentes ao patrimônio da família, limitando o número de descendentes ao patrimônio da família, limitando o número de descendentes ou recorrendo a técnicas indiretas como o casamento tardio, o celibato, ou até mesmo, o encaminhamento dos filhos ou das filhas ao sacerdócio; estratégias sucessórias, fundadas principalmente no costume e no direito, têm por objetivo transmitir o patrimônio para seus descendentes com o mínimo de desperdício; estratégias profiláticas, orientadas diretamente para manter a saúde dos agentes pertencentes ao grupo; estratégias econômicas, que incluem as operações de crédito, poupança e os investimentos econômicos em geral, visam, principalmente, a reproduzir ou aumentar o patrimônio econômico do grupo; estratégias de investimento social, que visam a garantir ao grupo relações sociais duráveis, mobilizáveis e úteis, funcionando como ponto de apoio entre os agentes e incluem, entre outras coisas, o sentimento de respeito entre eles; estratégias educativas, consciente ou inconscientemente orientadas para a reprodução do grupo, incluem os investimentos na escolarização dos filhos e das filhas, escolhas de estabelecimentos escolares, apelo a professores particulares etc.; estratégias matrimoniais são as práticas e ações, consciente

ou conscientemente orientadas para assegurar a reprodução biológica do grupo, sem ameaçar sua posição social na estrutura de classes, por meio do casamento com grupos equivalentes ou superiores no que se refere aos aspectos econômico-sócio-culturais e, finalmente, estratégias ideológicas, que visam a naturalizar os privilégios, ou seja, transformar as diferenças sociais em diferenças naturais, legitimando a dominação (MUZZETI, 1997, p. 31) .

Bourdieu (1979b, 1998) ressalta a interdependência entre as estratégias, como, por exemplo, entre as estratégias de fecundidade e as estratégias educativas. Em sua visão, a ambição e as oportunidades de prosseguir os estudos estão estritamente relacionadas com a restrição da fecundidade, pois uma prole numerosa limita o prosseguimento dos estudos pelos agentes que ela acarreta.

Bourdieu (1979b, 1998) salienta ainda que as estratégias educativas que incluem a transmissão precoce e doméstica do capital cultural, o recurso à escola particular, o apelo a professores particulares etc. influenciam fortemente a trajetória escolar dos agentes.

Como a teoria da reprodução do sistema cultural contribui na reprodução do sistema social, é de fundamental importância para esse trabalho que sejam explicitados os mecanismos de estratégias de reprodução cultural e de reprodução social. Isso implica também reconhecer a posição ideológica das frações das classes sociais em disputas.

No texto de Bourdieu (1979b) “As Estratégias de Reconversão: as classes sociais e o sistema de ensino”, esses mecanismos das estratégias de reprodução são explicados a partir de um mesmo princípio unificador e gerador do *habitus*, que é a disposição em relação ao futuro, que é determinado pela probabilidade objetiva de reprodução do grupo, ou seja, pelo seu futuro objetivo:

De acordo com a lógica desse modelo, a explosão escolar (que os autores muitas vezes se limitam a relacionar diretamente com a mudança tecnológica e com o crescimento correlativo da demanda de trabalhadores qualificados) aparece como o resultado de uma transformação global das funções da instituição escolar – ou seja, da estrutura das relações entre o sistema de ensino e a estrutura das relações de classe – que teve como princípio ou pelo menos, como “detonador” uma transformação do sistema das estratégias de reprodução das forças mais ricas em capital econômico das classes superior e média. Podemos estabelecer efetivamente que a transformação conjunta do sistema dos instrumentos de reprodução (e, em particular, do regime de herança) e do modo de apropriação do lucro econômico dá origem à intensificação da utilização do sistema de ensino pelas frações dirigentes e das classes médias que asseguravam anteriormente a reprodução de sua posição pela transmissão direta do capital econômico; dá origem também, por conseqüência, ao processo de inflação de títulos escolares, destinado a impor

a todas as classes e frações de classes, a começar pelas que mais se utilizam da escola, uma intensificação contínua da utilização escolar. (BOURDIEU, 1979b, p.107).

Anteriormente, quando falamos dos conflitos de interesses das classes de elites e de frações delas na França, que disputam o sistema de ensino entre elas pela busca das melhores escolas, citamos, por exemplo, As Escolas Politécnicas, as Escolas de Altos Estudos, que são oferecidas às frações das classes francesas que detêm o poder cultural, social e econômico:

Grandes Escolas, na França, são estabelecimentos de ensino superior que preparam para as posições de poder do aparelho de Estado ou do setor privado; são instituições altamente seletivas, nas quais se ingressa mediante concurso, e que funcionam sob o regime de internato. Entre elas estão a Escola Central, Escola Politécnica, Escola Nacional de Administração, Escola de Altos Estudos Comerciais, Instituto Nacional Agrônômico e as Escolas Normais Superiores (BOURDIEU, 1979b, 115).

Na concepção desses autores, isso se deve às posições privilegiadas que os membros de frações da classe dominante conseguem ascender nos aparelhos ideológicos do Estado e nas relações sociais que constroem na imposição de conhecimentos legitimados por eles:

De um lado porque, pela seleção social que realizam, as escolas do poder tendem a retirar ao menos uma parte considerável de seus alunos das frações dominantes da classe dominante (patrões, dirigentes do setor privado e altos funcionários); por outro lado, na medida em que elas os dotam de uma extensa rede de relações sociais que contribuem para sua integração da classe dirigente), de certo conhecimento das regras e das leis que regem o funcionamento do campo econômico, ou ainda de atitudes tais como o senso da autoridade e das hierarquias, elas tendem a reiterar e a reforçar a competência de classe transmitida de maneira difusa pela família, adaptando-se à gestão de empresas modernas, e também a legitimar tal competência, ou integrando-a a uma competência científica ou técnica ou, em outros casos, aparecendo como um substituto para estas (BOURDIEU, 1979b, p.116).

Em relação à reprodução do capital cultural entre os segmentos de frações da classe popular, pode-se dizer que esse modelo teórico da reprodução cultural e da reprodução social também se aplica à classe popular ou a uma fração dela. Na obra *A Reprodução*, de

Bourdieu & Passeron (1975), fala-se também do mercado escolar de menor prestígio na França. Mercado escolar são instituições de ensino público e privado que possuem capital cultural, capital social, capital econômico e que estão disponíveis no espaço social para serem escolhidas pelos agentes que detêm *habitus* e capital cultural, capital social e capital econômico. As escolas oferecidas para trabalhadores da classe operária, artesãos, imigrantes pobres e camponeses também têm muitas seleções e disputas.

Bourdieu & Passeron (1975) observa essa questão na realidade francesa:

Considerando-se que essa hierarquia se retraduz, ao nível da organização escolar, na hierarquia dos estabelecimentos de ensino secundário (do liceu ao C.E.T. passando pelo C.E.G. e pelo C.E.S.) e das seções (do clássico ao técnico); considerando-se que essa hierarquia dos estabelecimentos e das seções está estreitamente ligada, pela mediação da correspondência, entre a hierarquia dos graus e a hierarquia dos estabelecimentos, com a hierarquia das origens sociais dos docentes; considerando-se, assim, que as diferentes trilhas e os diferentes estabelecimentos atraem desigualmente os alunos das diferentes classes sociais em função de seu êxito escolar anterior e das definições sociais, diferenciadas segundo as classes, tipos de estudos de estabelecimentos, compreende-se que os diferentes tipos de currículos asseguram oportunidades muito desiguais de se atingir o êxito no ensino superior (BOURDIEU & PASSERON, 1975, p. 167).

Em relação aos camponeses, por exemplo, a reprodução social da classe camponesa se dá na relação do campo com a cidade, os camponeses tendem a reproduzir ou a imitar os mesmos objetivos dos setores médios e burgueses. Assim, da mesma forma, esse é o mesmo mecanismo de reprodução cultural que ocorre entre os camponeses na mudança de atitude, quando se trata do sistema de ensino:

O campesinato representa um caso-limite onde se vê com toda a clareza a relação entre as determinações objetivas e a antecipação de seus efeitos. É pelo fato de interiorizarem o seu futuro de classe, isto é, a representação que a burguesia citadina criou de seu futuro e do destino que ela lhes prepara, que os camponeses têm ações que tendem a ameaçar sua reprodução como classe. Em um sistema fundado na livre empresa e na democracia formal, não seria possível suprimir os camponeses sem sua cumplicidade: a imigração para as cidades, o envio dos filhos para estabelecimentos de ensino secundário e o casamento das filhas com cidadãos são algumas das ações pelas quais os camponeses conspiram contra o futuro de sua própria classe, tornando-se cúmplices daqueles que desejam seu definhamento. Tudo se passa como se, tendo perdido “o controle de suas próprias interações sociais”, os camponeses pudessem apenas sofrer os efeitos das leis da concorrência que, como diz Engels, se impõem a

eles, “a despeito da anarquia, na e pela anarquia”. É assim que o enfraquecimento da autonomia relativa que hoje em dia é concedida aos camponeses no domínio das trocas, tanto simbólicas como econômicas, autoriza certas práticas que, como a exportação de filhas da sociedade camponesa. De fato, a estatística demonstra que os filhos de camponeses, quando chegam a casar-se, esposam as filhas dos camponeses, enquanto as filhas dos camponeses esposam, sobretudo não –camponeses. Como a escola aparece como a única capaz de ensinar as aptidões que o mercado econômico e o mercado simbólico exigem com urgência cada vez maior, como a manipulação da língua francesa ou o domínio do cálculo e econômico, a resistência, até então oposta à escolarização e aos valores escolares, se dissolve. A submissão aos valores da escola redobra e acelera a negação dos valores tradicionais, que é o seu pressuposto. Desta forma, a escola preenche sua função de instrumento de dominação simbólica, contribuindo para a conquista de um novo mercado para os produtos simbólicos citadinos: de fato, já que ela não chega a dar os meios para se apropriar da cultura dominante, ela pode ao menos inculcar o reconhecimento da legitimidade desta cultura e daqueles que detêm os meios de sua apropriação. A dominação simbólica acompanha e redobra a dominação econômica (BOURDIEU, 1979b, p.165).

Nesta situação ou em outra situação em que se dá esta relação da distinção entre as classes, é possível, em termos probabilísticos, entender esse processo de reestruturação das posições sociais que se modificam, de acordo com a posse de capital econômico, social e cultural:

A unificação dos mercados econômicos e simbólicos (do qual a generalização do recurso ao sistema de ensino aparece como um dos aspectos) tende a transformar o sistema de referência pelo qual os camponeses situam sua posição na estrutura social: substitui o espaço social da vila, um microcosmo fechado, dotado de suas próprias hierarquias (por exemplo, a oposição entre o “grande” e o “pequeno” camponês), por um campo social mais amplo, no qual os camponeses em seu conjunto ocupam uma posição inferior e dominada. A especificidade da condição camponesa e, mais precisamente, da visão camponesa, do mundo social, residia no fato de que o sistema local de relações de interconhecimento e interdependência compunha o quadro de referência diante do qual os camponeses apreciavam sua posição social. A posição objetiva no universo social circundante desse campo dotado de suas hierarquias sociais próprias, de seus dominantes e dominados e de seus conflitos de classes não tinha qualquer efeito prático sobre a representação que os camponeses formavam de seu mundo e de sua posição nesse mundo. Entre os camponeses e sua verdade objetiva como classe (defendida unicamente pela atividade econômica e situação profissional, associadas a uma posição determinada nas relações de produção), interpunha-se a tela dos sistemas de relações sociais com bases locais que era tradicionalmente associado ao exercício da atividade agrícola. Um dos fatores da desmoralização camponesa, que se exprime tanto na escolarização dos filhos quanto na emigração ou no abandono das línguas locais, reside precisamente no desabamento da tela: o camponês apreende sua condição por comparação com a do pequeno funcionário ou do operário. A comparação não é mais abstrata e imaginária como antigamente. Ela se dá nas relações de concorrência real, todas as vezes que o camponês é obrigado a se medir com os não camponeses, particularmente por ocasião do

casamento. Dando praticamente preferência aos cidadãos, as mulheres manifestam abertamente por que elas têm esse poder e têm interesse nisso, a conversão da atitude em relação à condição camponesa que habita todos os membros da comunidade camponesa, mesmo quando não é expressa. Elas recordam, assim, os critérios dominantes da hierarquização social: medidos por essa bitola, os produtos da educação camponesa, principalmente as maneiras camponesas de lidar com as mulheres, têm muito pouco valor. Julgado segundo os critérios em vigor no mercado dominante, o camponês se torna “caipira” no sentido que a injúria cidadina dá a esse objetivo (...). Vemos imediatamente a aceleração que o sistema de ensino pode trazer ao processo circular de desvalorização. Em primeiro lugar, não há dúvida de que ele detém por si mesmo um poder de atração que pode ser suficiente para o êxito das estratégias de reforço pelas quais as famílias visam a situar os investimentos dos filhos mais sobre a terra do que sobre a escola – quando a própria escola não foi suficiente para desencorajá-los com suas sanções negativas. Esse efeito de “desculturalização” se exerce menos em virtude da própria mensagem pedagógica que por intermédio da experiência dos estudos e da condição de semi-estudante. O prolongamento da escolaridade obrigatória e o alongamento da duração dos estudos mantêm, de fato, os filhos de agricultores em situação de “colegiais”, ou até de “estudantes”, afastados por sua prática, sua maneira de ser e em particular seus ritmos temporais, do restante da sociedade camponesa. Essa nova experiência tende a tirar a realidade prática dos valores transmitidos pela família e a dirigir os investimentos afetivos e econômicos não mais para a reprodução da linhagem, mas para a reprodução pelo indivíduo singular, da posição ocupada pela linhagem na estrutura social. Dando-lhes a mesma formação que a dos filhos de assalariados (operários e empregados), eles também futuros assalariados, a escola lhes propõe como plausível, ou até provável, o acesso à condição assalariada e, portanto, à possibilidade de usufruir desde a adolescência do status de adulto dotado de uma renda pessoal e das prerrogativas ligadas a tal condição (BOURDIEU, 1979b, p. 167).

Neste sentido, estamos falando dos mecanismos das estratégias de reprodução que são improvisações regradas que permitem aos grupos, famílias e até mesmos aos indivíduos de ascender socialmente a outras posições ou se manter no mesmo lugar em termos de regularidade.

Segundo Bourdieu, (1998), esses mecanismos de reprodução são compreendidos do ponto de vista da fecundidade, do matrimônio, da profilaxia e da educação:

A estas estratégias negativas acrescentam-se todas as estratégias positivas, como as *estratégias sucessórias*, cujos vestígios codificados no costume ou no direito não representam senão o aspecto mais visível, estratégias abertamente orientadas para sua real função – transmitir o patrimônio, com o mínimo possível de degradação, de uma geração a outra – que devem, entre outras coisas, recuperar os fracassos das *estratégias de fecundidade*, como um número excessivo de filhos, ou inevitáveis acidentes da reprodução biológica (como um número excessivo de meninas). Mas é preciso também levar em conta, inseparavelmente, as *estratégias educativas*, conscientes e inconscientes – das quais as estratégias escolares das famílias e crianças escolarizadas são uns aspectos particulares – investimentos a prazo muito longo que não são necessariamente percebidos

como tais e que não se reduzem, como pensa a economia do “capital humano”, à sua dimensão estritamente econômica, ou até monetária, já que visam primordialmente a produzir agentes sociais capazes e dignos de receber a herança do grupo, isto é, de ser herdados pelo grupo; *as estratégias profiláticas*, destinadas a manter o patrimônio biológico do grupo, assegurando aos seus membros os cuidados contínuos ou descontínuos com o objetivo de preservar a saúde ou afastar a doença; *as estratégias de investimento social*, consciente ou inconscientemente orientadas para a instauração e manutenção de relações sociais diretamente mobilizáveis e utilizáveis, a curto ou longo prazo, isto é, para a transformação, operada pela alquimia da troca de dinheiro, trabalho, tempo etc. por obrigações duráveis, subjetivamente sentidas (sentimentos de reconhecimento, de respeito etc.) ou institucionalmente garantidas (direitos); *as estratégias matrimoniais*, caso particular das precedentes, que devem assegurar a reprodução biológica do grupo sem ameaçar sua reprodução social pelo casamento desigual e prover, pela aliança com um grupo ao menos equivalente sob todas as relações socialmente pertinentes, a manutenção do capital de relações sociais; por fim, *as estratégias ideológicas* que visam a legitimar os privilégios, naturalizando-os. De fato, sendo o produto do mesmo princípio, todas essas estratégias são objetivamente orquestradas, o que tende a excluir as incompatibilidades entre práticas necessariamente interdependentes – já que cada uma deve contar praticamente com as conseqüências da outra (BOURDIEU, 1998, p. 116).

Portanto, seguindo o modelo de Bourdieu (1979b), a estratégia de reconversão é o conjunto de ações e reações permanentes, a partir das quais cada grupo se esforça para manter ou mudar sua posição na estrutura social, ou mais exatamente, em um estágio da evolução das sociedades divididas em classes onde só mudando se pode manter, e cada grupo é obrigado a mudar para se manter:

É preciso abandonar a alternativa escolar da permanência e da mudança para compreender que a reprodução da estrutura das classes não tem como condição a eternização das diferentes classes sociais, como grupos concretos definidos pelo conjunto de suas características substanciais, tais como podem ser observadas em um dado momento do tempo. A reprodução da estrutura social, isto é, da distribuição das diferentes espécies de capital entre os grupos e as classes – das quais muitas características (renda, nível de instrução etc.) podem modificar-se sem que se modifique a posição, dominante ou dominada, que ocupam em relação aos outros grupos – pode realizar-se na e pela translação da estrutura todas as vezes que os membros das classes dominantes entrem em ordem dispersa, isto é, por ações e reações estatísticas, no jogo da concorrência, ou seja, na forma de luta de classes que lhes é imposta pela classe dominante (BOURDIEU, 1979b, p.176).

1.4 O CAPITAL CULTURAL

O conceito de capital cultural inicialmente foi usado por sociólogos e antropólogos para estudar as sociedades mais simples, mais homogêneas nas suas formas de vestir, de se comportar. Bourdieu (1971), por exemplo, usou o conceito de capital cultural para estudar as sociedades tradicionais: comparação na maneira de se comportar nos bailes entre os camponeses da Cabília (Argélia) e os camponeses do *Béarn*, região do Sul da França, onde ele nasceu.

Pierre Bourdieu nasceu em primeiro de agosto de 1930 na cidade de Denguin, França e morreu em 23 de Janeiro de 2002. Entrou em 1951 na *École Normale Supérieure* onde concluiu o Curso de Filosofia em 1954. Atuou como professor no Liceu de Moulins, como assistente na Faculdade de Letras de Argel e na Faculdade de Letras de Paris. De 1961 até 1964, foi orientador pedagógico da Faculdade de Letras de Lille. A partir de 1964 foi coordenador dos cursos na *École Normale Supérieure*. Ocupou o cargo de Diretor de Investigações na *École des Hautes Études en Sciences Sociales* e foi professor no *Collège de France*. Além disso, dirigiu a revista *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* e o *Centre de Sociologie Européenne*.

Dentre suas obras, as mais conhecidas são: *Les Héritiers* (1964), *L'Amour de L'Art* (1966), *La Reproduction: Éléments pour une théorie du Système d'enseignement* (1970), escrita em colaboração com J. C. Passeron, *Esquisse d'une théorie de la pratique* (1972), *La distinction* (1979), *Le sens pratique* (1980), *Homo academicus* (1984) e *La Noblesse d'État: Grandes écoles et esprit de corps* (1989).

Segundo Bourdieu (1998), no texto *As três formas do capital cultural*, a noção de capital cultural serve para reforçar a idéia sobre a desigualdade social e a desigualdade escolar. Em sua visão, o capital cultural está fundamentado em três dimensões: o capital cultural incorporado, que serve para definir a trajetória de sucesso ou fracasso do agente; o capital cultural objetivado que representa os bens culturais apropriados pelo condicionamento ou *habitus* nessa incorporação do capital cultural; e o capital cultural na sua forma institucionalizada que trata da legitimação da cultura pela classe detentora da posição no topo de uma dada estrutura de classe.

O conceito de capital cultural, em relação à educação, no entanto, foi trabalhado por Bourdieu, em 1964 e 1966, respectivamente, quando escreveu os livros *Les Héritiers e L'Amour de L'Art*, que são resultados de pesquisas estatísticas sobre o gosto cultural da sociedade francesa referido nos seus agrupamentos de classes sociais.

Les Héritiers e L'Amour de L'Art, por exemplo, são estudos que servem como denúncia da dominação da cultura da classe alta na França. *Les Héritiers*, por exemplo, estuda os estudantes na França, classificando-os segundo as suas origens, trajetórias culturais e estratégias de ensino, e são classificados por agrupamentos ou classes, segundo a posse do capital cultural nacional legitimado na França. Quanto maior o número de estudantes da classe alta nos ensino superior na França, maior a representação do arbitrário cultural dominante difundido nas universidades.

O tema central é o das relações culturais, a cultura vista como princípio de classificação social, como distinção social. A cultura refletindo o funcionamento do sistema escolar na França, na prática cultural e na frequência dos museus. A cultura vista como modo de decifração da vida cotidiana e revelando uma distinção de classe. Isto é, a cultura sendo analisada nas relações de exclusão ou de acesso aos bens culturais, capital cultural de um país, de uma região, de uma localidade.

A conclusão da pesquisa foi mostrar que as desigualdades de acesso escolar que se justificam por uma diferença econômica entre as classes, escondem, na verdade, as desigualdades culturais dos *habitus* culturais de classes estabelecidas na escola. Esses ensinamentos não se aprendem diretamente na escola, são experiências de primeiro grau que alguns alunos aprendem no meio cultural em que vivem, dependendo da família, da influência do meio cultural das elites francesas, dos ensinamentos e recomendações dos professores contratados para orientar na indicação dos cursos para os filhos da classe alta.

No caso da educação, por exemplo, segundo Bourdieu (1964), o sistema de ensino francês mostra como os que procuram as grandes escolas na França escolhem suas preferências. As carreiras intelectuais na França são disputadas por membros da classe alta. O sistema de classificação escolar na França vai selecionando os mais capazes e vai reproduzindo esta situação em todos os níveis. Daí a explicação do rigor dos membros das classes médias em cultivar nos filhos o gosto pela educação, música, teatro etc. Assim, também, fala-se das escolas de menor prestígio na França. As escolas oferecidas para camponeses, trabalhadores da classe operária também têm muita disputa.

Neste sentido, para estudar uma sociedade estruturada em classe, a classificação social entre as classes e dentro das classes começa sempre pela distinção dos valores, condutas e comportamentos que separam uma classe da outra. Sabemos que numa sociedade estratificada, a legitimação destes valores começa sempre pela classe alta ou sua fração. O que é objeto de distinção da classe alta em relação às outras classes é a tradição em cultivar o gosto pela alta cultura, que acaba sendo imitado pelas outras classes. São as outras classes, as classes médias e as classes populares que procuram desenvolver estratégias para imitar ou “vulgarizar” a classe alta. Nas classes médias, as estratégias na distinção ou no estilo de vida são consideradas como mera pretensão ou boa vontade destas classes em imitar o gosto cultural da classe alta. Entendemos por estilo de vida toda uma caracterização sociocultural que esteja se referindo ao gosto e consumo de um indivíduo ou grupo social.

Como já refletiu Bourdieu:

Compreender os gostos, fazer a sociologia dos gostos que as pessoas têm, de suas propriedades e suas práticas é, portanto, por um lado conhecer as condições em que produzem os produtos oferecidos e, por outro, as condições em que os consumidores são produzidos (BOURDIEU, 1983, p. 31).

Setton (1989), em estudos sobre o gosto em setores da classe média, procura avaliar o gosto cultural diferenciado dos professores de 1º e 2º graus da rede de ensino de São Paulo, de acordo com o tipo de faculdade em que cursaram a graduação.

...observamos uma diferença de gosto entre eles. Verificamos que o elemento responsável por estas variações de disposições culturais não é a origem social. Ou seja, a diferença de gosto não se explica pela diferença do capital cultural adquirido na convivência com um certo grupo ou classe social, mas explica-se pelo capital cultural apreendido pelos diferentes tipos de instituições de ensino que nossos informantes tiveram oportunidade de cursar. Isto é, distinguem-se os professores que cursaram as melhores faculdades paulistas (USP, PUC-SP) daqueles que cursaram faculdades de pouco renome intelectual. (SETTON, 1989, p. 74).

Segundo Bourdieu, essa familiarização com a cultura e com a linguagem só pode ser apropriada espontaneamente pelos agentes no interior de seu ambiente familiar pelo

contato cotidiano com livros, jornais, músicas etc. Ao lado disso, Bourdieu acrescenta que para que os agentes se apropriem dessa relação natural com a cultura e com a linguagem, ou seja, a proeza verbal e a competência cultural, sem qualquer esforço metódico, é necessário que a família possua inclinações para consumir os bens culturais considerados legítimos e que conseqüentemente incite seus descendentes a essas práticas culturais, como, por exemplo, idas a teatro, a concertos, visitas a museus etc.

Em sua concepção existe uma relação entre o nível de instrução da família e a inclinação em consumir os bens culturais, pois, para se consumir um bem cultural, apreciá-lo ou criticá-lo é necessário possuir os instrumentos para decifrá-lo. Além disso, observa que o nível de instrução da família influencia fortemente também a atenção dada a essas práticas culturais, como a discussão, frequência e a idade em que descendência inicia o consumo desses bens simbólicos.

Observa, ainda, que como essa relação natural com o saber é transmitida pela aprendizagem imperceptível proporcionada pela família, ela é percebida como tal pelos agentes e, como conseqüência, esses conhecimentos e posturas são atribuídos ao talento, ao dom e às qualidades congênitas (MUZZETI, 1999, p. 56).

Na visão de Bourdieu (1998: 53), a escola, por meio de seus veredictos tais como sanções, reprovações, advertências, etc., valoriza inconscientemente essa relação natural com o saber e a exige dos diferentes agentes. Conseqüentemente, a escola tende a excluir, de alguma forma, os agentes que não recebem essa herança cultural.

Muzzeti (1999) retrata esse pensamento:

(a escola)... uma instância oficialmente incumbida de assegurar a transmissão dos instrumentos de apropriação da cultura dominante que não se julga obrigada a transmitir metodicamente os instrumentos indispensáveis ao bom êxito de sua tarefa de transmissão, está destinada a transformar –se em monopólio das classes sociais capazes de transmitir por seus próprios meios, quer dizer, mediante a ação da educação contínua, difusa e implícita, que se exerce nas famílias cultivadas(...), os instrumentos necessários à recepção de sua mensagem e necessário para assegurar a essas classes o monopólio dos instrumentos de apropriação da cultura dominante, e por esta via, o monopólio desta cultura (MUZZETI, 1999, p. 56).

Lahire (1997), por sua vez, em “Sucesso Escolar nos Meios Populares: As razões do improvável”, procura desfazer o mito que sobre os alunos das classes sociais

subordinadas somente existe o fracasso escolar. O trabalho aponta que, ao contrário, as formas de sucesso nesses meios sociais são múltiplas e variáveis:

Alguns pais podem fazer da escolaridade a finalidade essencial e até exclusiva da vida dos filhos, ou mesmo de sua própria: pais que aceitam viver no desconforto para permitir que os filhos tenham tudo o que necessitam para “trabalhar” bem na escola, pais que sacrificam o tempo livre para ajudar os filhos nas tarefas escolares,... a escolaridade pode tornar-se, em alguns casos, uma obsessão familiar... (LAHIRE, 1997, p. 28).

Lahire (1997) diz:

Para que uma cultura escrita familiar, ou para que uma moral da perseverança e do esforço possam constituir-se, desenvolver-se e serem transmitidas, é preciso certamente condições econômicas de existência específica. O desemprego pode mudar a relação com o tempo na medida em que a precariedade econômica impede toda projeção realista do futuro: o distanciamento das formas organizadas de trabalho e a insegurança econômica são situações pouco favoráveis ao desenvolvimento de uma atitude racional em relação ao tempo. O mesmo capital, a mesma situação econômica podem ser tratados, geridos de diferentes maneiras, e essas maneiras são tanto o produto da socialização familiar de origem e de trajetórias escolares e profissionais, quanto da situação econômica presente (LAHIRE, 1997, P. 24 e 25).

Segundo Lahire (1997), a pluralidade de estilos de “sucesso”, às vezes torna-se improvável ou incerta. Às vezes é o projeto escolar, o superinvestimento escolar e/ou social que é posto em primeiro lugar; às vezes é o aspecto “família operária militante” que é superconsiderado (algumas famílias, por militarismo religioso, sindical, ou político, desenvolvem, independentemente do capital escolar inicial, um interesse cultural que leva em conta os livros, a palavra formal (p. 29).

Willis (1991), por sua vez, referindo-se a Bourdieu fala da escolarização das camadas populares para analisar as contradições culturais que se tem na escola. Na sua concepção essas contradições estão relacionadas à herança cultural adquirida por cada aluno. Willis (1991) dedica uma parte importante de seu livro à posição do aluno reconhecido como CDF pelos seus colegas:

Os conformistas da escola ou os cê-dê-efes para os rapazes – têm uma orientação visivelmente diferente. Não se trata tanto do fato de que eles apóiam os professores, mas antes do fato de que eles apóiam a própria idéia de professor (WILLIS. p. 26, 1991).

Ou ainda:

A queixa comum a respeito dos “rapazes” por parte dos professores e dos cê-dê-efes é que eles “desperdiçam tempo valioso”. O tempo para os “rapazes” não é algo que se cultive cuidadosamente e se gaste parcimoniosamente na realização de objetivos desejados no futuro (WILLIS, 1991, p. 44.).

Embora a questão dos alunos cê-dê-efes da classe operária em Willis (1991) não seja a problemática principal, e sim, os elementos da contra cultura-escolar, não se pode deixar de considerar essas rupturas e contradições que existem como práticas no interior da escola, particularmente no interior da classe trabalhadora onde as distinções nas frações de classe se materializam na aceitação ou não aceitação dos conhecimentos considerados como legítimos pela sociedade:

Qualquer turma escolar é, naturalmente, uma mistura de indivíduos que vão desde os “rapazes” até os cê-dê-efes. Os não – conformistas são uma minoria – embora com frequência não tão pequena quanto se crê – e existem outros padrões e vertentes de relação professor/aluno não desenvolvidos aqui – particularmente aqueles em ação no campo dos esportes. Além disso, em escolas em que uma considerável proporção de garotos de classe operária está propriamente em ascensão e se dirigindo para a universidade, a opção de ser algo como um cê-dê-efe pode ser vista de forma um tanto diferente (WILLIS, 1991, p. 112).

Outro aspecto importante que não se pode ignorar nesta relação de contradição entre a cultura escolar legítima e a cultura popular se refere à questão da valorização do certificado e do exame de qualificação que diferenciam as práticas dos diferentes grupos no interior da classe operária.

Na visão de Willis (1991), o estudo da cultura - não conformista - abre a discussão sobre os aspectos contraditório da cultura escolar. Para ele, a contradição que existe em

relação à educação e qualificação de alunos de classe operária são oportunidades criadas pelo impulso para cima realizado pela economia, e mesmo assim apenas em número relativamente pequeno para a classe operária.

Bourdieu & Passeron (1975), por sua vez, argumentam que a importância das qualificações e do conhecimento institucionalizados refere-se exclusivamente ao capital cultural por onde os grupos dominantes da sociedade tendem a assegurar o sucesso da sua prole e assim a reprodução da posição e do privilégio de classe. Os outros grupos sociais, por sua vez, tentam esse mesmo processo de reprodução, mas o sucesso alcançado como probabilidade dada nunca é o mesmo dos grupos sociais dominantes.

02. A ORIGEM DO PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA – PRONERA.

2.1 A ORIGEM DO PRONERA

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera¹ foi instituído em 16 de abril de 1998, por meio da portaria n ° 10/98, do então Ministério Extraordinário da Política Fundiária no primeiro governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso.

Segundo informações obtidas no III Seminário Nacional do Pronera em 2007, para o Balanço Político e Linhas de Ação Rumo aos 10 anos de sua existência, o Pronera, de 1998 a 2002, foi responsável pela escolarização e formação de 122 915 trabalhadores rurais assentados (PRONERA, 2007, p. 01).

De 2003 a 2006, promoveu acesso à escolarização e formação para 247.249 jovens e adultos assentados e capacitou 1. 016 profissionais egressos dos cursos de ciências agrárias para atuar na assistência técnica social e ambiental junto aos assentamentos de Reforma Agrária e Agricultura Familiar.

Em 2007, em nível nacional, mais de 60 mil jovens e adultos das áreas de Reforma Agrária participaram dos cursos do Pronera nos diversos níveis: Educação de Jovens e Adultos, 28. 574 trabalhadores em 23 projetos/convênios; Nível Médio Técnico, 2.874 trabalhadores em 65 projetos/convênios; e no Nível Superior, 5.194 trabalhadores em 36

¹ Foi em 1997, a partir do I Enera (Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária), em convênio com a UNB e outras instituições das Nações Unidas, que foi formado em 1998, o Pronera (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), em convênio com o MST. Esse programa recebeu 38 projetos de universidades para alfabetização de 94.697 adultos. Entre os anos de 1998 a 2003, o programa funcionou precariamente. (MOLINA, Mônica C. (Org.). A Educação na Reforma Agrária em Perspectiva, 2004, São Paulo: Ação Educativa; Brasília, PRONERA, p. 23).

projetos/convênios, envolvendo parceria com mais de 30 universidades públicas, além de Cefets, Escolas Família-Agrícola, Institutos de Educação e Secretárias Estaduais e Municipais de Educação (PRONERA, 2007, 01).

Outros dados sobre o Pronera foram levantados e estatisticamente comprovados pela Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária – Pnera, Região Nordeste, realizada pelo Incra/Inep no período de outubro a dezembro de 2005. A nível nacional foram recenseados 5.595 assentamentos localizados em 1.651 municípios, totalizando os assentamentos da Reforma Agrária do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - Incra instalados a partir de 1985. Para o cumprimento do seu objetivo principal, o Pronera coletou dados com três públicos: professores ou dirigentes de escolas localizadas nos assentamentos, presidente de associações de produtores rurais e famílias assentadas. A pesquisa foi coordenada pela Diretoria de Tratamento e Disseminação de Informações Educacionais/Inep e realizada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas – Fipe, vinculada à Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (FEA) da Universidade de São Paulo - USP, (PRONERA, 2005, p. 05).

A Pesquisa atingiu um universo de 524.868 famílias em todo o país, de uma população assentada de 2.549.605, em 5.595 assentamentos rurais do Incra. Em termos educacionais, o número de escolas nos assentamentos rurais em todo Brasil é de 8.679, perfazendo um total de 987.890 estudantes assentados. Esses números totais sobre os assentamentos no Brasil estão subdivididos nas regiões Nordeste, Norte, Centro Oeste, Sul e Sudeste. No Nordeste existem 2.546 assentamentos cadastrados pelo Incra, com 208.071 famílias assentadas, num total de 1.067.145 pessoas. Os números escolares no Nordeste são de 4.230 escolas e um total de 457.8810 estudantes assentados. A Região Norte tem um total de 1.082 assentamentos rurais, com um total de 167.932 famílias assentadas e com uma população assentada de 842.303. Em termos escolares, são 2.414 escolas e um total de 313.124 estudantes assentados. A Região Centro-Oeste tem 937 escolas e um total de 123.712 estudantes assentados. No Sul, são 662 escolas e um total de 45.271 estudantes assentados. Na Região Sudeste, são 476 escolas e um total de 47.973 estudantes assentados.

Em termos percentuais na distribuição dos assentamentos do Incra em 2005, os menores percentuais são representados em 08%, 12% e 15%, nas regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste, respectivamente, seguidos de um percentual de 19% na região Norte. O

maior índice na distribuição percentual dos assentamentos, de 46%, fica representado pela região Nordeste. Na distribuição percentual da população assentada pelo Incra, o maior índice está na região Nordeste com 42%, seguido do percentual de 33% da população assentada na região Norte. Os menores percentuais são representados em 5%, 6% e 14% nas regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste, respectivamente. Em relação aos percentuais de estudantes assentados, os menores índices são de 5% e 13% nas regiões Sudeste, Sul e Centro Oeste, respectivamente, enquanto nas Regiões Norte e Nordeste estão os maiores índices na distribuição percentual dos estudantes assentados, 32% e 45%, respectivamente (PRONERA, 2005,p. 06).

A Figura 01 mostra a distribuição percentual dos assentamentos, população assentada e estudantes assentados por região do Brasil.

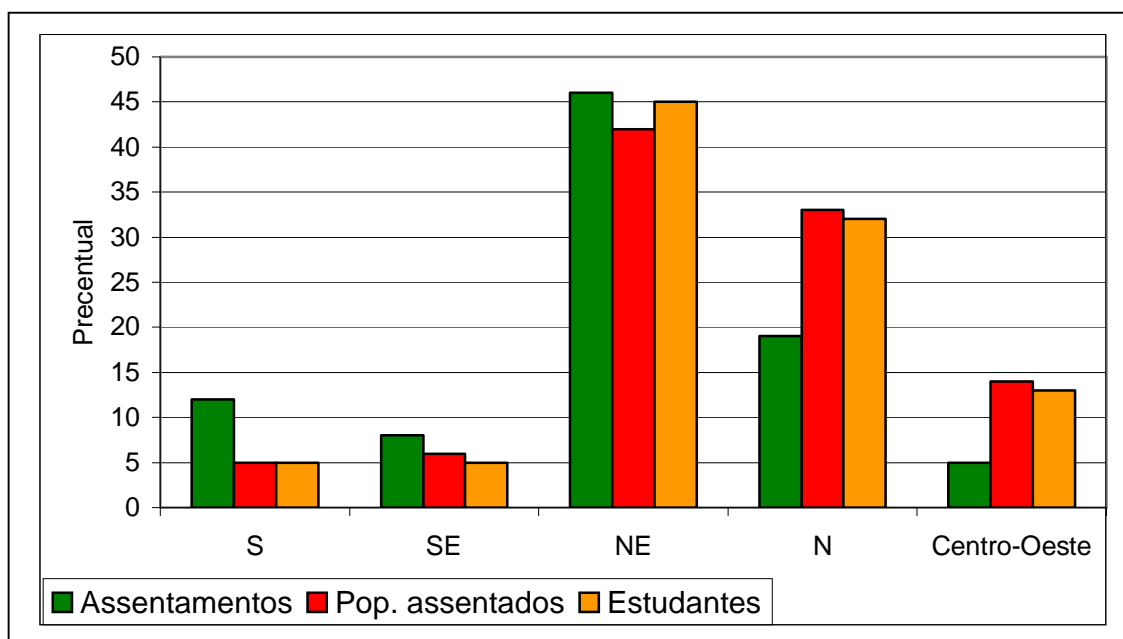


Figura 01. Distribuição percentual dos assentamentos, população assentada e estudantes assentados.
Fonte: MEC/Inep/Pronera – Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pnera – 2005.

Esse é o quadro geral da educação no campo em cada região e que não se diferencia muito do quadro geral da educação no campo em todo o Brasil. Em termos de análise, a maior parte das avaliações do sistema educacional brasileiro reconhece a dívida social com

os analfabetos adultos e os enormes desafios pendentes no campo em relação à qualidade do ensino, como nos revela Andrade (2004):

Olhando pelo prisma do meio rural, entretanto, o diagnóstico não enseja comemoração: 45% das crianças de 4 a 6 anos e 10% de 7 a 14 anos não freqüentavam escolas em 2004, seja pela inexistência de centros educativos próximos à sua moradia, pela falta de transporte escolar ou porque as miseráveis condições de vida de seus familiares lhes impunham trabalhar em casa ou na roça desde muito cedo. O analfabetismo absoluto era a condição à qual estavam submetidos três em cada 10 jovens ou adultos habitantes de zonas rurais, em uma população cuja escolaridade média não alcançava sequer quatro anos de estudos, tidos como patamar mínimo para uma alfabetização funcional. Essa situação de exclusão cultural extrema atingia também um quarto das crianças e adolescentes e jovens de 15 a 24 anos, dentre os quais havia quase um milhão de analfabetos. (CENSO DEMOGRÁFICO, 2000, IBGE, citado por ANDRADE, 2004 p. 19).

Como sabemos e os dados acima confirmam, na chamada zona rural do Brasil, as escolas, em sua maioria são pequenas, construídas com materiais inadequados e possuem instalações em situações precárias. Verifica-se que 48% dessas escolas têm apenas uma sala de aula, realidade concreta que não possibilita acesso à demanda de estudantes no campo, além de não propiciar as atividades escolares como um todo. Ainda que se constate que 22,8% das escolas no campo apresentam duas salas, elas tampouco solucionam a problemática. Esse é um dos motivos para que 70,5% das escolas de ensino fundamental atuem com turmas multisseriadas, isto é, várias séries ou ciclos em um mesmo espaço físico, ao mesmo tempo, com um único docente. Entre os motivos para a existência dessas turmas, 20% das pessoas entrevistadas disseram que faltam professores, 32% que não há salas de aula para distribuir os alunos e 8% explicaram que se trata de uma opção pedagógica. Além disso, 81% das escolas afirmaram que há poucos alunos em cada série ou ciclo, constatação que nos leva a afirmar que as turmas da escola no campo não podem seguir com o mesmo rigor do número mínimo de alunos exigido por turma na cidade (25), pois há que se considerar que a estrutura espacial e social no campo difere da cidade, o que demanda necessariamente construção de políticas públicas voltadas para as escolas no campo.

É com esse quadro desanimador da situação educacional no Brasil e particularmente da situação educacional no campo que passamos a enfocar especificamente a situação

quantitativa dos assentamentos no Estado da Bahia e dos municípios envolvidos diretamente no Curso Integrado de Nível Médio e Profissionalizante em Técnica Agropecuária Sustentável que está sendo realizado no Departamento de Educação e Ciências Humanas – Campus IX da Uneb na cidade de Barreiras – Região Oeste da Bahia e o Curso de Pedagogia da Terra que está sendo realizado no Departamento de Educação – Campus XV da Uneb na cidade de Bom Jesus da Lapa – Região do Médio São Francisco.

A Tabela 01 mostra a situação da educação no meio rural na Bahia.

Bahia						
Grandes Números do Ensino Básico - 2003						
Grandes Números	Níveis e Modalidades de Ensino					
	Creche	Pré-Escola	Fundamental	Médio	Especial	Jovens e Adultos
Escolas						
Total	1.138	11.204	23.321	1.474	190	3.315
Urbanas	834	3.803	6.750	1.314	174	1.477
Rurais	304	7.401	16.571	160	16	1.838
Matrícula						
Total	58.618	315.111	3.334.104	789.922	15.306	328.970
Urbana	47.511	220.233	2.199.039	757.313	15.059	268.520
Rural	11.107	94.878	1.135.065	32.609	247	60.450

Tabela 01. Grandes Números do Ensino Básico - 2003

Fonte: MEC/Inep – 2003.

2.2 ASSENTAMENTOS RURAIS E EDUCAÇÃO NO ESTADO DA BAHIA.

Na Bahia existem 30.435 famílias assentadas num total de 151.353 pessoas, numa área total de 1.166.946 de hectares. Nessa pesquisa sobre o Pnera - Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Região Nordeste, 2005, existem também outros dados em estimativas de pessoas assentadas no Estado da Bahia e nos municípios, por faixa etária, desde os 03 anos de idade até aos 18 anos ou mais, conforme explicitado na Tabela 02.

Faixa Etária	Número de Pessoas
Com até 03 anos	10.316
De 4 a 6 anos	9.488
De 7 a 10 anos	15.813
De 11 a 14 anos	18.674
De 15 a 17 anos	12.952
18 anos ou mais	84.110
Total de pessoas	151.353

Tabela 02. Estimativa de pessoas assentadas no Estado da Bahia em dezembro de 2005.
 Fonte: MEC/Inep – Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pnera – 2005.

Outros dados da Pesquisa do Pnera 2005 referem-se também à situação educacional geral dos assentados no Estado e nos municípios, levantados pelo Sistema de Informações de Projetos de Assentamentos (Sipra), do Incra – Bahia, desde o número daqueles que freqüentam a escola até aqueles que estão fora dela nos assentamentos. Essa caracterização ilustra a situação daqueles que estão na escola desde os 03 anos de idade até a situação daqueles que estão na escola com 18 anos ou mais.

A situação educacional dos assentados com até três anos no Estado da Bahia mostra que de um total de 10.316, apenas 450 assentados freqüentam a Escola, enquanto 9.866 estão fora da escola, ou seja, em termos percentuais, 95,6% dos assentados com até 3 anos não estão na escola. O número dos assentados fora da escola tende a diminuir na faixa dos 7 até os 10 anos. De um total de 15.813 assentados nessa faixa etária, 95,7% freqüentam a escola. Estão fora da escola 676 crianças. Desse total de crianças fora da escola, 75 assentados nunca freqüentaram a escola, não sabem ler e nem escrever e 450 crianças freqüentaram a escola desde a alfabetização até à 4ª série. A situação dos alunos de 11 a 14 anos é quase semelhante. A situação educacional dos assentados de 15 a 17 anos tende a decrescer um pouco. De um total de 12.952 assentados, apenas 10.262 freqüentam a escola, ou seja, um percentual de 79,7%. Já os que estão fora da escola somam um total de 2.690.

A situação dos assentados com 18 anos ou mais alcança um total de 84.110 assentados, sendo que apenas 10.741 assentados freqüentam escola, ou seja, apenas um percentual de 12,8% freqüenta escola. Os que estão fora da escola somam um total de 73.159 assentados, ou seja, 87,2% dos assentados estão fora da escola. Desse total, 18.778 assentados não sabem ler nem escrever.

Outros dados coletados sobre os municípios e assentamentos envolvidos no curso foram registrados como ilustração a fim de maior caracterização da situação dos municípios e assentamentos rurais dos alunos dos cursos em Técnica em Agropecuária e de Pedagogia da Terra.

No total, foram registrados 18 municípios em diferentes regiões do estado, com um total de 34 projetos de assentamentos rurais que foram ilustrados com dados quantitativos contendo as seguintes informações: nome do município, nome do projeto de assentamento, data de desapropriação e número de famílias assentadas (/INCRA / INEP, 2005, p. 33).

Pela quantidade de municípios e áreas de assentamentos pesquisados não achamos viável trabalhar com esse volume de informações, preferindo trabalhar apenas com os municípios e áreas de assentamentos dos seis alunos escolhidos para o trabalho de entrevistas, no sentido de aprofundar na particularidade de cada trajetória investigada.

A Tabela 03 mostra os municípios dos alunos da área em estudo.

Município	Área (ha.)	Nº. de Famílias	Nº. de habitantes
Santa Luzia	2.489	111	559
Bom Jesus da Lapa	92.222	1.868	9.435
Camacan	1.957	201	1.013
Cansanção	10.097	111	559
Carinhanha	35.122	1.559	7.853
Ibiquera	10.213	327	1.647
Ibirapitanga	1.238	89	448
Ibotirama	1.289	31	156
Ipira	3.266	81	408
Jacobina	2.920	97	489
Marcionílio Souza	17.069	650	3.274
M. de S. Francisco	7.137	153	771
Ourolandia	7.092	104	524
Paratinga	39.710	614	3.093
Santa Luzia	8.175	249	1.254

Serra do Ramalho	54.522	870	4.383
Sítio do Mato	65.009	1.293	6.514
Xique-Xique	63.779	671	3.380

Tabela 03. Famílias e áreas dos assentamentos por municípios em 2005
Fonte: MEC/INEP e MDA/INCRA/PRONERA – PNERA – p. 33, 2004.

MUNICÍPIO DE BOM JESUS DA LAPA/REGIÃO MÉDIO SÃO FRANCISCO

Cód. SIPRA	Nome do Assentamento	Ano	Área	Nº de Famílias
BA0107000	PA Proj. ESP. Quilombola Rio das Rãs	1996	29.590	500
BA0107000	PA Rio das Rãs II	1998	2.642	66
BA0239000	PA Boa Esperança	2000	1.642	7
BA0244000	PA Santa Rita	2000	8.594	270
BA0248000	PA Campo Grande	2000	4.369	120
BA0249000	PA São José/Campo Grande II	2000	7.000	120
BA0255000	PA Nova Volta	2000	9.241	128
BA0349000	PA Batalha	2003	14.947	450
BA0383000	PA Curral das Vargens	2004	9.213	95
PA0279000	PA Proj. Esp. Quilombola Pitombeira	2004	4.984	112
Total			92.222	1.868

Tabela 04. Relação de Assentamentos Existentes no Município
Fonte: MEC/INEP e MDA/INCRA/PRONERA – PNERA – p. 40, 2005.

Faixa Etária	Número de Pessoas
- Com até 03 anos	2.226
- De 4 a 6 anos	2.047
- De 7 a 10 anos	3.412
- De 11 a 14 anos	4.029
- De 15 a 17 anos	2.794
- 18 anos ou mais	18.146
Total de pessoas	32.654

Tabela 05. Estimativa de Pessoas Assentadas no Município
Fonte: MEC/INEP e MDA/INCRA/PRONERA – PNERA – p. 40, 2005.

MUNICÍPIO DE IBIQUERA/REGIÃO NORDESTE

Cód. SIPRA	Nome do Assentamento	Ano	Área	Nº de Famílias
BA0164000	PA Santa Clara	1998	5.445	206
BA0331000	PA Reunidas Cambuí	2002	1.438	40
BA0298000	PA Faz. Manduri	2004	3.330	81
Total			10.213	327

Tabela 06. Relação de Assentamentos Existentes no Município.

Fonte: MEC/INEP e MDA/INCRA/PRONERA – PNERA – p. 41, 2005

Faixa Etária	Número de Pessoas
- Com até 03 anos	4.233
- De 4 a 6 anos	3.893
- De 7 a 10 anos	6.488
- De 11 a 14 anos	7.662
- De 15 a 17 anos	5.314
- 18 anos ou mais	34. 509
Total de pessoas	62.099

Tabela 07. Estimativa de pessoas assentadas no Município

Fonte: MEC/INEP e MDA/INCRA/PRONERA – PNERA – p. 41, 2005.

MUNICÍPIO DE PARATINGA/REGIÃO MEDIO SÃO FRANCISCO

Cód. SIPRA	Nome do Assentamento	Ano	Área	Nº de Famílias
BA0064000	PA Riacho dos Porcos	1995	31.842	500
BA0205000	PA Nova União	1998	5.310	63
BA0294000	PA Santo Antonio	2004	1.234	40
BA0347000	PA Lagoa Dourada	2004	1.234	11
Total			39.620	614

Tabela 08. Relação de Assentamentos Existentes no Município

Fonte: MEC/INEP e MDA/INCRA/PRONERA – PNERA – p. 41, 2005

Faixa Etária	Número de Pessoas
- Com até 03 anos	6.728
- De 4 a 6 anos	6.188
- De 7 a 10 anos	10.314
- De 11 a 14 anos	12.180
- De 15 a 17 anos	8.447
- 18 anos ou mais	54.858
Total de pessoas	98.715

Tabela 09. Estimativa de Pessoas Assentadas no Município

Fonte: MEC/INEP e MDA/INCRA/PRONERA – PNERA – P. 42, 2005.

MUNICÍPIO DE SÍTIO DO MATO/REGIÃO MÉDIO SÃO FRANCISCO

Cód. SIPRA	Nome do Assentamento	Ano	Área	Nº de Famílias
BA0125000	PA Riacho dos Cavalos	1997	2.104	57
BA0131000	PA Mangal II	1997	8.179	100
BA0126000	PA Reunidas José Rosa	1997	2.730	56
BA0135000	PA Nova Esperança	1998	6.500	102
BA0136000	PA Vale Verde	1998	26.913	474
BA0180000	PA Quilombola Barro Vermelho	1998	7.000	150
BA0190000	PA Mangal I	1998	3.000	52
BA0304000	PA Conceição	2001	2.027	45
BA0306000	PA São Caetano II	2001	2.881	50
BA0316000	PA São Felipe	2002	2.080	35
BA0351000	PA Marolândia	2002	909	22
BA0352000	PA Talismã	2003	1.286	150
Totais			65.609	1.293

Tabela 10. Relação de Assentamentos Existentes no Município

Fonte: MEC/INEP e MDA/INCRA/PRONERA – PNERA – P. 42, 2005.

Faixa Etária	Número de Pessoas
- Com até 03 anos	9.085
- De 4 a 6 anos	8.355
- De 7 a 10 anos	13.926
- De 11 a 14 anos	16.445
- De 15 a 17 anos	11.406
- 18 anos ou mais	74.071
Total de pessoas	133.288

Tabela 11. Estimativa de Pessoas Assentadas no Município
 Fonte : MEC/INEP e MDA/pronera- PNERA/ P. 43, Dezembro de 2005.

MUNICÍPIO DE SANTA LUZIA/ REGIÃO SUL

Cód. SIPRA	Nome do Assentamento	Ano	Área	Nº. de Famílias
BA0021000	PA FAZ POÇO	1987	1. 848	68
BA0259000	PA TERRA DE SANTA CRUZ	2000	383	25
BA0195000	PA CONJUNTO COARY	2001	258	18
Total			2.489	111

Tabela 12. Relação de Assentamentos Existentes no Município
 Fonte: MEC/INEP e MDA/INCRA/PRONERA – PNERA – p. 156, 2005.

Faixa Etária	Número de Pessoas
- Com até 03 anos	7.818
- De 4 a 6 anos	7.191
- De 7 a 10 anos	11.985
- De 11 a 14 anos	14.153
- De 15 a 17 anos	9.816
- 18 anos ou mais	63.746
Total de pessoas	114.709

Tabela 13. Estimativa de Pessoas Assentadas no Município
 Fonte: MEC/INEP e MDA/INCRA/PRONERA – PNERA – p. 156, 2005.

2.3 ACESSO A TERRA E DIVISÃO TERRITORIAL NA BAHIA – REGIÃO DO MÉDIO SÃO FRANCISCO – MSF²

Segundo informações da Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia – (SEI, 2002) o Estado da Bahia está dividido em regiões econômicas, com um total de 16 regiões e 417 municípios (2002, p. 18). Das 16 regiões Econômicas que integram o Estado da Bahia, 04 regiões estão envolvidas nos projetos dos cursos em Agropecuária Sustentável e em Pedagogia da Terra. São as regiões Oeste, Nordeste, Centro Oeste e Sul da Bahia³. Dessas regiões citadas, a região Oeste da Bahia foi delimitada para área de estudo por agregar o maior número de municípios e alunos que participaram dos cursos citados. A Região Oeste da Bahia engloba as Regiões Econômicas (RE) 14-Médio São Francisco e 15 - Oeste, abrangendo uma área de 157.737 km, equivalendo a 27,8% do território do Estado, com trinta e sete municípios⁴ e uma população de 750.422 habitantes, representando 63% do total do Estado, sendo 60% na área rural e 40% nas zonas urbanas.

²A região do Médio São Francisco corresponde ao estirão navegável do rio São Francisco entre Pirapora (MG) e Juazeiro na (BA) e Petrolina (PE), com cerca de 1.371 km de extensão. <http://www.ahsfra.gov.br/rio2.htm>.

³ Universidade do Estado da Bahia/ Pró-Reitoria de Extensão/ Pronera. Projeto do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Agropecuária Sustentável. Documento Impresso, Salvador/Bahia, p., 12, 2005 a 2007.

⁴Angical, Baionópolis, Barra, Barreiras, Bom Jesus da Lapa, Brejolândia, Buritirama, Canópolis, Carinhanha, Catolândia, Cocos, Correntina, Cotegipe, Cristópolis, Feira da Mata, Formosa do Rio Preto, Ibotirama, Iuiú, Jaborandi, Malhada, Mansidão, Matina, Morpará, Muquém de São Francisco, Paratinga, Riachão das Neves, Riacho de Santana, Santa Maria da Vitória, Santa Rita de Cássia, Santana, São Desidério, São Félix do Coribe, Serra do Ramalho, Serra Dourada, Sítio do Mato, Tabocas do Brejo Velho e Wanderley. (Cadernos CAR, Salvador, nº 08, 1995, p. 15).

No entanto, na perspectiva geográfica dos movimentos sociais, utilizamos o conceito de desenvolvimento territorial para definir os movimentos sociais que atuam na luta pelo acesso e posse da terra, como movimentos socioterritoriais⁵ na Região do Médio São Francisco.

As informações que se seguem sobre a Região Territorial do Médio São Francisco – MSF têm por base os estudos do grupo de pesquisa GeograFAR, do curso de Geografia no Instituto de Pós-Graduação de Geociência, da Universidade Federal da Bahia – UFBA, sobre o acesso a terra e desenvolvimento territorial em diferentes regiões do Estado da Bahia.

A delimitação da área de abrangência do estudo foi definida a partir da classificação de Regiões Econômicas feita pela Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI) com sobreposição da divisão territorial da SDT para o Território do Velho Chico (TVC). Assim, têm-se como área de estudo os municípios de Barra, Bom Jesus da Lapa, Brejolândia, Brotas de Macaúbas, Buritirama, Carinhanha, Feira da Mata, Ibotirama, Igaporá, Iuiú, Malhada, Matina, Morpará, Muquém do São Francisco, Oliveira dos Brejinhos, Paratinga, Riacho de Santana, Serra do Ramalho e Sítio do Mato. O conjunto desses 19 municípios compõe a área de estudo que aqui se denomina de “Região do Médio São Francisco (MSF)” (GeograFAR, 2006, p. 13).

Na região Oeste da Bahia, os Cursos de Agropecuária Sustentável e de Pedagogia da Terra funcionam com a presença de alunos oriundos das áreas onde o Movimento Ceta está localizado nos espaços territoriais do Estado da Bahia, divididos em 7 regionais: Regional Bom Jesus da Lapa, Regional do Médio São Francisco, Regional Senhor do Bonfim, Regional da Chapada, Regional Recôncavo, Regional Sul e Regional Sudeste. No total são 79 alunos de 19 municípios e 23 assentamentos rurais de diferentes regiões do Estado, como pode ser observado na figura 03:

⁵ Movimentos sociais de luta pela terra, numa perspectiva geográfica, que além de ter o território como triunfo, este é essencial para sua existência (FERNANDES, 2000b; 2004; 2005).

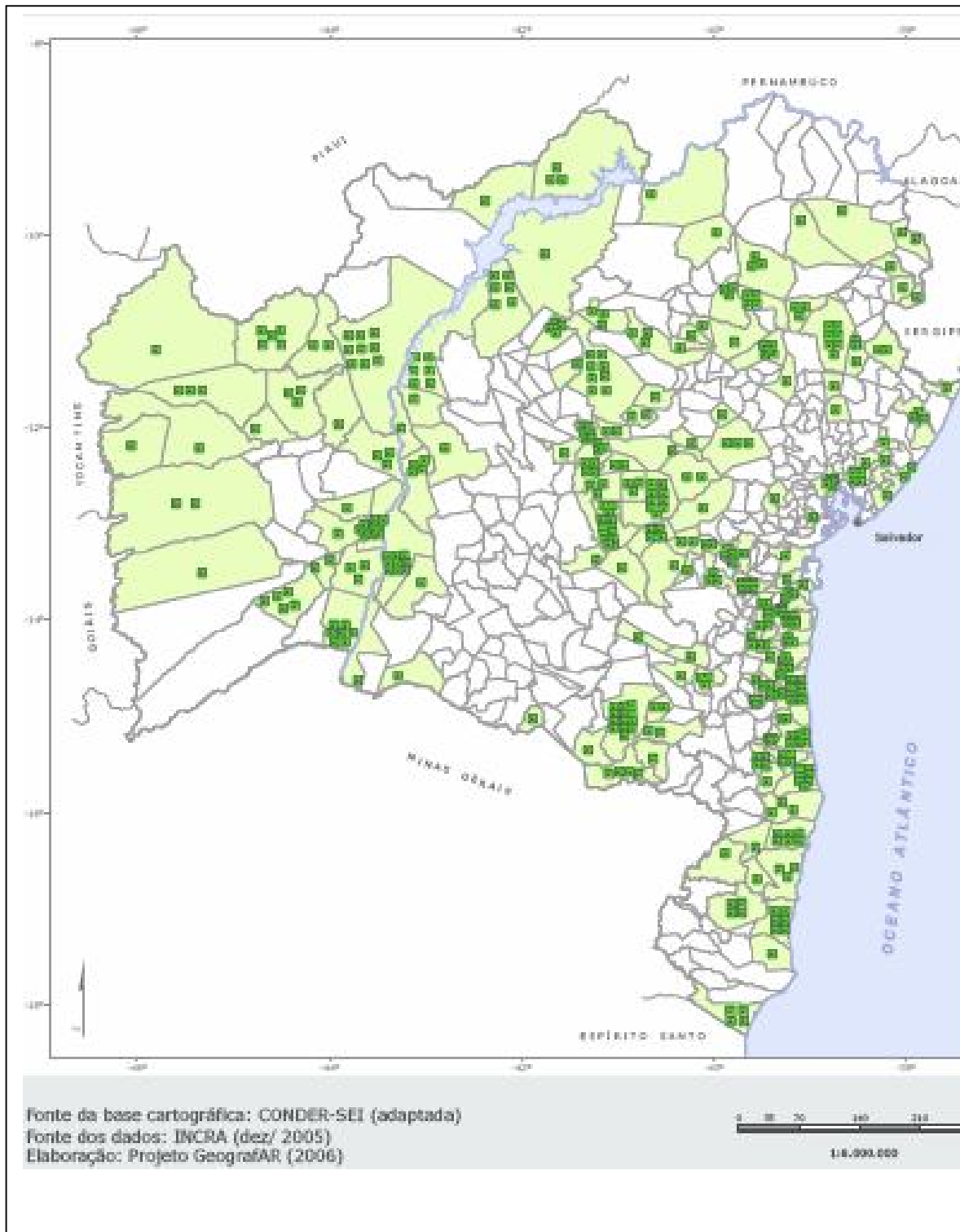


Figura 03. Projetos de assentamentos de reforma agrária na Bahia.
 Fonte: Projeto GeograFAR, 2006.

Em todas as regiões territoriais do Estado, existe alguma modalidade educacional do Pronera desenvolvida nos assentamentos, que são estruturados pelos movimentos sociais e que, de certa maneira, são espaços sociais entrecortados pela lógica do poder, competição, monopólio, interesse diverso, egoísmo, inveja, num jogo de táticas, estratégias e trajetórias distintas.

Esse contexto explica a forte atuação dos movimentos socioterritoriais de luta pela terra na Bahia, resultando no significativo número de 30.000 famílias acampadas no Estado em 2004 (MST, 2005) e, portanto, uma significativa demanda por terra. Nas áreas com forte concentração de população acampada e também assentada, (INCRA/BA, 2004), a paisagem nas rodovias expressa a estratégia de ocupação massiva dos movimentos sociais: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Coordenação Estadual dos Trabalhadores Acampados, Assentados e Quilombolas (Ceta), Movimento de Luta pela Terra (MLT), Movimento de Libertação de Sem Terras (MLST), Organização Luta no Campo (OLC), Organização Terra e Luta (OTL) e Movimento Terra Trabalho e Liberdade (MTL). Ganhou expressão, mais recentemente, a atuação da Central das Associações de Fundo e Fecho de Pasto (CAFP) e a Coordenação Regional de Remanescentes de Quilombos (CRRQ). Têm-se ainda as entidades de representação como a Federação dos Trabalhadores na Agricultura no Estado da Bahia (Fetag), a Central Única dos Trabalhadores (CUT), Pólo de Unidade Camponesa (PUC) e a Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar (Fetraf). Enquanto entre as organizações de apoio se encontram a Comissão Pastoral da Terra (CPT), a Fundação de Desenvolvimento Integrado do São Francisco (Fundifran), a Fundação de Apoio aos Trabalhadores do Sisal (Fatres), entre outras, como as organizações ambientalistas. (GEOGRAFAR, 2006, p. 06).

Pela abrangência territorial das regiões, dos municípios e dos assentamentos, o trabalho de coleta de dados e informações se concentrou na região do Médio São Francisco, figuras 04 e 05, valorizando o espaço territorial com maior número de assentamentos, densidade populacional e maior concentração fundiária. A regional do Médio São Francisco é também a maior área de atuação do Movimento Ceta e onde está concentrado o maior número de estudantes dos cursos indicados para a pesquisa.

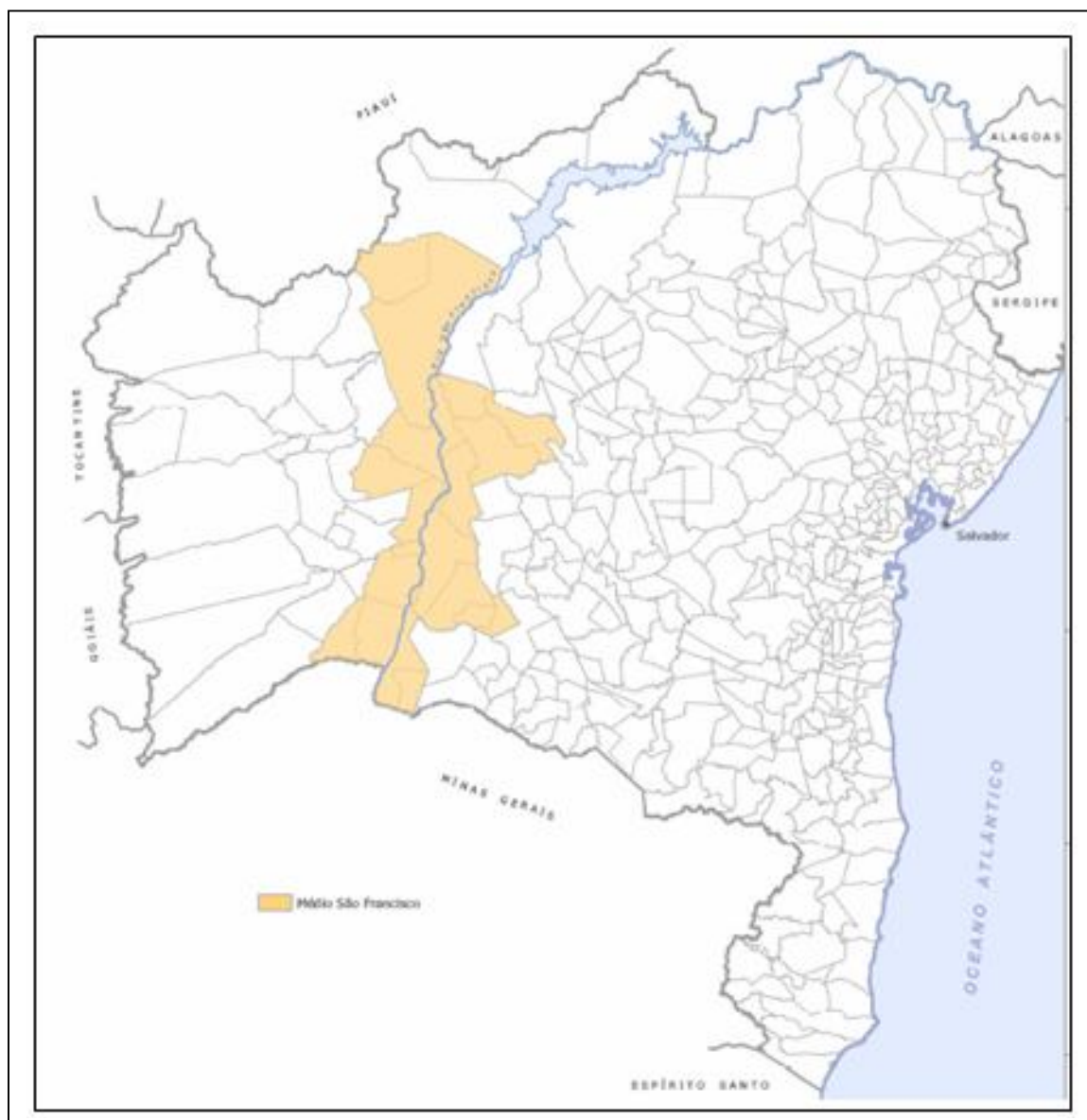


Figura 04. Região do Médio São Francisco no Estado da Bahia.
Fonte: Projeto GeograFAR, 2006.

Conforme as figuras 04 e 05, esta regionalização foi um recurso utilizado, tendo em vista, a dinâmica estabelecida no processo de delimitação do Território do Velho Chico - TVC. Vários municípios “entraram” e “saíram” do território, o que corresponde à dinâmica de articulação das forças sociais e dos agentes que atuam em sua constituição. A regionalização da SEI como Região Econômica do Médio São Francisco foi definida em outros parâmetros e, por isso, constitui-se com limites mais “estáveis”.

A compreensão da dinâmica regional foi feita, inicialmente, a partir do levantamento de material bibliográfico e da coleta de dados secundários. Estas informações permitiram que se elaborasse uma série de cartogramas que refletem espacialmente as relações observadas no estudo. Para a discussão neste documento, serão utilizados os cartogramas da área de abrangência da síntese das diversas formas de acesso a terra e do Índice de Gini para a área de estudo (Projeto GeograFAR, 2007, p. 13).

Dentre as diversas instituições e organizações que atuam na região, como Comissão Pastoral da Terra (CPT) e a Fundação para o Desenvolvimento Integrado do São Francisco (Fundifran), deu-se destaque para o Movimento dos Trabalhadores Assentados, Acampados e Quilombolas do Estado da Bahia (Ceta), movimento social de apoio às questões da luta pela terra na área de estudo que será focado no próximo capítulo.

O rio São Francisco era chamado pelos nativos de Pará ou Opará. Numerosos grupos indígenas povoavam a região: Rodelas, Pimenteiras, Cariris, Chicriobas, Caiapós, entre outros. Alguns eram velhos ocupantes, outros vindos do leste e do norte a partir do avanço dos colonizadores e lhes ofereceram séria resistência.

A ocupação do Vale do São Francisco remonta ao século XVI, quando se incentivou, pelas doações de terras, a expansão econômica da Região, surgindo os primeiros povoados e arraiais. Somente a partir século XIX, a Região do oeste da Bahia começou a ganhar contornos próprios no seu processo de desenvolvimento, ancorada na navegação fluvial. A ocupação e distribuição da população na região foram orientadas, nesse primeiro momento, pelos cursos dos rios Corrente, Grande e Preto, todos afluentes do Rio São Francisco.

Os europeus chegaram ao rio São Francisco já na segunda metade do século XVI. Não faltou presença da Igreja Católica nas primeiras entradas. Em 1552, o jesuíta Luiz Gran levou seus missionários até o rio São Francisco. Na época, também os padres capuchinhos participaram de várias missões. As terras descobertas eram doadas aos cabos de guerra das bandeiras (Projeto GeograFAR, 2007, p. 19).

Introduzindo o gado e guerreando “o gentio bárbaro”, os capitães achavam-se merecedores das terras conquistadas, como revelam os pedidos encaminhados ao rei de Portugal, na época. Gabriel Soares de Sousa obteve a patente de capitão-mor do rio São Francisco, saindo de Salvador em 1591 em grande expedição, apoiado por duzentos índios cativos fornecidos pelo governador Francisco de Sousa, para “prosseguir nos seus descobrimentos”. A principal finalidade da expedição era alcançar supostas jazidas de ouro e esmeraldas. Mais tarde, em 1627, Francisco Dias de Ávila dirigiu uma expedição na qual combateu os índios acroás, pelo que foi recompensado com sesmarias na margem do rio São Francisco (p. 19).

O sistema das sesmarias, instituído em Portugal no reinado de Fernando I (1367-1383), visava à ocupação das terras e ao desenvolvimento da produção, pelo que ficava condicionada a posse da sesmaria ao seu cultivo efetivo. Foi transplantado e adaptado às terras brasileiras. Apesar das restrições estabelecidas, a aplicação deste estatuto jurídico permitiu a formação de imensos latifúndios no Brasil. Um dos maiores foi o morgado Guedes de Brito, instituído no século XVII, mais conhecido como Casa do Conde da Ponte ou simplesmente Casa da Ponte, que incluía terras no MSF. Nos seus domínios havia muitos arrendatários, principalmente pecuaristas, mas também agricultores e garimpeiros. Também havia numerosos posseiros, que ocupavam as terras sem reconhecimento legal. Posteriormente, muitas posses ilícitas seriam legalizadas por meio de arrendamentos, sob pressão dos procuradores dos titulares absenteeístas.

No entanto, o efetivo processo de ocupação colonial ocorreu a partir do começo do século XVII e esteve ligado à expansão da atividade pecuária. A expansão desta atividade pelo interior do Brasil começou pelos sertões da Bahia. Reservando os massapés do Recôncavo para a cultura da cana, o governo português, por meio de Carta Régia de 1701, proibiu a pecuária a menos de 10 léguas da costa atlântica. A ocupação foi realizada basicamente pela iniciativa privada, não constituindo um processo contínuo. As longas distâncias também induziram ao desenvolvimento da policultura para o auto-abastecimento (lavouras consorciadas de algodão, milho e feijão, além de mandioca, arroz e cana-de-

açúcar), que também produziam excedentes comercializáveis. As tropas constituíam o principal meio de circulação de mercadorias.

Com a descoberta de minas no Alto São Francisco, a economia de todo o vale teve um grande impulso, e as regiões mineiras passaram a constituir um atrativo mercado para o gado. A corrida para as minas determinou o surgimento de vários núcleos de povoamento em toda a extensão do vale, constituídos em torno aos “currais” ao longo do rio. Estes núcleos foram responsáveis pelo estabelecimento de ativos mercados de gado e de produtos vegetais. O rio São Francisco, pela sua localização entre a região aurífera e a capital da colônia (Salvador), desempenhou o papel de grande caminho, pelo qual se lhe atribuiu a denominação de “rio da integração nacional”. Mais tarde, com a mudança da capital de Salvador para o Rio de Janeiro (1763) e o esgotamento da produção aurífera, o impulso inicial de colonização da área viu-se arrefecido. Assim, o comércio de Minas voltou-se para o mar, o rio perdeu o papel de grande caminho e a região do MSF sofreu um retrocesso, embora o rio mantivesse durante muito tempo um papel importante no transporte e na comunicação nacional.

Na Bahia, o principal centro algodoeiro estava na região sudoeste, expandindo-se no MSF, principalmente pela área limítrofe com essa região nos atuais municípios de Igaporã, Matina, Iuiu e Riacho de Santana.

A agropecuária da região sempre esteve sujeita a significativas flutuações por causa das freqüentes secas, que provocavam o desabastecimento generalizado, chegando a dizimar a população por causa da fome. Uma das secas mais terríveis foi registrada entre 1857 e 1861 e outra entre 1887 e 1891. Muitas pessoas morriam e outras emigravam, sendo que entre estas últimas, algumas não conseguiam chegar a destino, perecendo no caminho, dificultando a contabilização precisa do número total de vítimas. Como a seca não era um fenômeno local, os gêneros alimentícios escasseavam e os preços aumentavam assustadoramente, prejudicando mais aqueles com menos recursos. Mas também o excesso de chuvas provocava sérios problemas, principalmente para a população ribeirinha. A evolução dos meios de transporte e comunicação mitigou parcialmente essas calamidades.

O sistema de vinculação política às autoridades portuguesas e seus delegados, tanto no período colonial como na República, gerou e reforçou o fenômeno do mandonismo local ou coronelismo. Não seria exagero dizer que, para a maioria dos habitantes da região, o Estado era quase uma abstração. Suas representações de existência, como a polícia, a

justiça e o fisco, eram dominadas pela vontade dos chefes locais. Isolada, a região continuou voltada para a pecuária extensiva e para a extração vegetal. A pecuária incluía a criação de bovinos, caprinos e, em menor medida, de ovinos, enquanto o extrativismo estava ligado a vários produtos: cera de carnaúba, carvão, madeira e borracha da maniçoba. Este último produto trouxe um repentino auge e a região recebeu significativos fluxos migratórios entre 1891 e 1912. Após esta data, a produção entraria em declínio devido à crise da borracha provocada pela concorrência asiática.

Na República Velha, os projetos de melhoramento no Vale do São Francisco não saíram do papel, com raríssimas exceções. Durante a Segunda Grande Guerra (1939-1945), o Rio São Francisco transformou-se em única via de comunicação entre o Nordeste e o Centro-Sul do país, uma vez que a rota marítima estava interrompida e a Rodovia Rio-Bahia se encontrava em processo de construção. Esta rodovia foi iniciada na década de 1930, sendo concluída e asfaltada na década de 1960.

Segundo estudos levantados pelo grupo GeograFAR (2007), para cumprir o preceito constitucional, em 1948, deu-se a criação da Companhia do Vale do São Francisco (CVSF). Recebia o organismo dotação orçamentária de 1% da renda nacional, voltada às áreas de saúde, educação, transporte, energia, além de controle da utilização das águas, desenvolvimento da irrigação, reflorestamento e defesa dos interesses coletivos, inclusive pela desapropriação das áreas necessárias.

Articulada com a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (Sudene), criada em fins da década de 1950, a CVSF, que seria mais tarde substituída pela Superintendência do Vale do São Francisco (Suvale) e tempos depois pela Codevasf, implementou vários projetos que, sem dúvida, resultaram na criação de obras de infraestrutura e de pólos de desenvolvimento como, por exemplo, o de Juazeiro/Petrolina e Pirapora/Jaíba, mas se mostraram ineficientes no combate à pobreza e ao “atraso” de amplos setores da população ribeirinha, merecendo, portanto, críticas de estudiosos da problemática regional.

A divisão político-administrativa do Território do Médio São Francisco se iniciou no período colonial. Observa-se a criação de dois municípios ainda no século XVIII, que são, em ordem de criação: Paratinga (1745) e Barra (1752). Já no século XIX, havia cinco municípios: Carinhanha, Brotas de Macaúbas, Riacho de Santana, Bom Jesus da Lapa e Oliveira dos Brejinhos. Os demais municípios foram criados no século XX.

Na década de 1970, o MSF ainda era definido como “uma região profundamente arcaica, amolecida pela pobreza, drenada pelas migrações, com longa tradição de violência política praticada por jagunços e coronéis” (CEAS, 1973).

O isolamento implicou uma organização econômica e social que, atravessando o tempo, mantém até hoje alguns traços característicos. A “nobreza” das famílias equivaleria ao tempo de sua permanência no local, sendo comuns as lutas armadas entre povoados e cidades capitaneadas por seus coronéis.

O MSF foi uma zona de fortes coronéis e um dos lugares onde este fenômeno mais resistiu ao tempo. Além do isolamento e do tipo de colonização, os fenômenos do mandonismo e da violência estão diretamente associados à concentração da posse da terra. Uma região que se fechou sobre si mesma, desenvolvendo uma cultura local com tipos sociais característicos, como o cabra, o coronel, o cangaceiro, o vaqueiro, o barqueiro, o pescador, o ribeirinho e outros que muitas vezes se confundiam numa mesma pessoa, de acordo com as circunstâncias e as necessidades.

Segundo Souza (1997), a população que possuía dívidas com o coronel não poderia abandonar a região. Por isso, fugia-se, abandonando os bens materiais, levando o indispensável, partindo ao escurecer evitando estradas movimentadas. Nas brigas entre os coronéis, normalmente o governo aguardava o resultado para apoiar o vitorioso.

Existiram normas extorsivas nos contratos de trabalho, que variavam da “meia” para a “terça”, a “quarta” e até a “quinta”. Isso se manteve durante muito tempo como costume na região. Tradicionalmente, era comum o lavrador morar com sua família na propriedade obtendo um pequeno terreno para fazer uma roça. Todos os contratos eram feitos oralmente sem nenhuma garantia para o agricultor, exceto a promessa do proprietário (CEAS, 1973).

Na pesquisa realizada pelo Centro de Estudos e Ação Social (Ceas, 1973), observava-se que a situação sanitária, como seria possível prever, era dominada por doenças da pobreza, como esquistossomose, tifo, chagas, febre amarela, disenteria, malária, tuberculose e lepra, além daquelas provocadas por carência nutricional, havendo também alta mortalidade infantil. A falta de saneamento e o analfabetismo reforçavam estes problemas. Neste período, os investimentos governamentais estavam voltados para os cerrados brasileiros, incluindo a parte mais a oeste da Bahia, investindo-se na

modernização da agricultura e na construção de estradas orientadas para o escoamento da produção.

Em termos culturais, o isolamento permitiu a sobrevivência do tradicionalismo e do folclore. O catolicismo mesclou-se com lendas e crenças de origem indígena. Algumas festas trazidas pelos primeiros colonizadores, como as Marujadas, Festas do Divino Espírito Santo e Cavalhada, mantiveram-se com as devidas adaptações.

Nesse estudo realizado pelo Ceas, em 1970-71, a região encontrava-se pouco integrada, não sendo possível identificar “pólos” que exercessem efeitos dinamizadores sobre o conjunto da região. Nesse estudo, também foram identificados vínculos de dependência externa com outras regiões, o que reforçava a idéia de baixo grau de articulação interna.

Durante todo este período, desenvolveu-se na região um modo de vida que articulava a agricultura de vazante e de sequeiro, a pesca e a pecuária, e que se manteve quase inalterado.

A partir do final da década de 1970, destaca-se uma maior intervenção governamental no MSF, em especial com o apoio da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (Sudene) para o desenvolvimento de projetos agropecuários e de irrigação e com a construção de rodovias. As ações com o objetivo de modernizar e dinamizar a região foram institucionalizadas no início de 1972, com a criação do Provale (Decreto Lei nº 1.207, de 07. 02.1972). Este projeto priorizava a proteção das margens e melhoria da navegabilidade do rio São Francisco; obras de urbanização, infra-estrutura social e de saneamento; implantação de projetos de reflorestamentos e de irrigação; criação de parques nacionais; e construção de rodovias, dentre elas a BR-242 que liga Barreiras a Ibotirama. A construção da ponte sobre o rio São Francisco foi outro importante traço de desenvolvimento do MSF, uma vez que permitiu a conexão entre Salvador e Brasília. O resultado dessas intervenções promoveu uma reorganização produtiva e, como consequência, a valorização fundiária e um novo arranjo regional.

Neste processo, Barra, antiga “rainha” foi crescentemente deslocada como centro regional. A articulação rodoviária prezou o município de Ibotirama e Bom Jesus da Lapa, deixando Barra completamente isolada.

Bom Jesus da Lapa se destaca como o único município com perímetros irrigados da região do MSF, onde se concentra o maior volume de investimentos e a melhor infra-

estrutura urbana. Situado em um entroncamento rodoviário estratégico, que liga Salvador a Barreiras e Brasília, Bom Jesus da Lapa foi dinamizado pela construção de uma das três pontes existentes sobre o rio São Francisco, além do seu papel como centro de turismo religioso que contribui para sua ampla dotação hoteleira e comercial.

O município de Ibotirama também foi beneficiado pela construção de uma ponte e constitui uma via de articulação rodoviária entre o centro-oeste e o litoral. Nas décadas de 80 e 90, o processo de urbanização se consolida em todos os municípios da região, em consonância com o ocorrido em outras regiões do país.

A economia da região tem forte ligação com a agropecuária. A agricultura se implantou no vale em paralelo com o processo de povoamento. Em princípio, voltada para a subsistência, a agricultura conserva até hoje as mesmas características, sendo que a exploração pecuária sempre teve maior significação econômica devido às condições edafoclimáticas. De maneira geral, os pequenos produtores, proprietários ou não, têm ocupado áreas de vazantes ou algumas ilhas disseminadas sobre o leito do rio, sujeitas a desaparecer com as enchentes.

Nas vazantes cultivavam-se culturas temporárias como: milho, feijão, mandioca e arroz, e a produção obtida nos brejos voltava-se praticamente para o abastecimento intraregional. A cana-de-açúcar não atingiu o mesmo nível de importância alcançado na região litorânea, mas na região havia e ainda há um conjunto de pequenos engenhos que produziam rapadura e/ou aguardente, sendo a cana também utilizada como reserva forrageira. O algodão se destaca como a cultura comercial mais antiga da região. Nos brejos, na parte das ilhas que não fica submersa durante o inverno e na beira do rio é onde são produzidas múltiplas espécies de fruteiras, com destaque para o coco e a manga.

A região do MSF acompanha o leito do rio São Francisco que a atravessa e divide de sul a norte. Limita-se a oeste com a região Oeste, ao norte com o estado do Piauí e com o Baixo Médio São Francisco, a leste com as regiões de Irecê, Chapada Diamantina e Serra Geral e ao sul, faz divisa com o estado de Minas Gerais. Com clima variando de seco a subúmido, a totalidade de seu território está inserida no semi-árido nordestino.

Outros dados sobre a população, educação e concentração fundiária na região do Médio São Francisco serão apresentados por meio de dados secundários, permitindo uma leitura mais articulada das várias dimensões e processos que conformam a área de estudo.

Segundo o SEI (2002), a região do MSF se distribui por 53.876,80km², correspondendo a 9,54% da área total do Estado. Em 1991, a população total era de 361.042 habitantes, sendo 235.726 habitantes da área rural e 125.316 de população urbana, correspondendo a 65,29% e 34,71%, respectivamente. No ano 2000, a população total passa para 386.737 habitantes, sendo 225.773 habitantes da área rural e 160.964 da área urbana, correspondendo a 58,38% e 41,62%, respectivamente. É interessante observar que, embora não tenha ocorrido um aumento significativo da população total, houve uma mudança interna entre percentuais da população urbana e rural, mostrando uma tendência de urbanização, apesar de a população ainda estar concentrada nas áreas rurais.

As informações sobre educação indicam que a região do MSF vem acompanhando as mudanças nas taxas de educação que ocorrem em todo o Estado. Nas duas últimas décadas a taxa de alfabetização cresceu, assim como a taxa bruta de frequência à escola, indicador componente do IDHM-Educação, no qual entra com peso de 1/3, sendo a razão entre o número total de pessoas de todas as faixas etárias que freqüentam o fundamental, o ensino médio e o nível superior e a população de 7 a 22 anos e que praticamente dobrou, passando de 46,85% para 82,48% para o MSF de 1991 a 2000.

Verifica-se que houve aumento do percentual de crianças que freqüentam o ensino fundamental, passando de 61,05% para 94,00%, muito provavelmente como consequência da implementação do Fundef. A região acompanha e até supera a tendência da Bahia. Há ainda indicadores de defasagem escolar de um ano para crianças de 7 a 14 anos que era de 63,82% e passou para 47,15% em 2000.

Esta informação aliada àquelas de maternidade juvenil revelam a importância de se estabelecer uma estrutura de ensino e de informações aos jovens, evitando a maternidade prematura, que em muito influencia na redução do rendimento e na defasagem escolar.

Ainda neste contexto, a defasagem escolar unida ao reduzido percentual de adolescentes que freqüentam o ensino médio (11,68%) em 2000 demonstra a necessidade de gerar mecanismos que permitam a manutenção dos jovens na escola com qualidade de ensino e perspectivas de futuro.

A média de anos de estudo aumentou entre 1991 e 2000, mas ainda é muito baixa, mesmo quando comparada aos modestos indicadores baianos, com média de 4,46 anos, tendo sido de 2,65 anos de estudo para pessoas com idade superior a 25 anos para o MSF em 2000. É especialmente reduzida a proporção de jovens freqüentando ensino superior na

Bahia, 3,06% e, em especial no Médio São Francisco, que apresenta menos de 1% de sua população freqüentando o ensino superior. Mesmo em Bom Jesus da Lapa, onde há um campus da Uneb, em 2000, somente 1,05% da população de 18 a 22 anos declarou estar cursando ensino superior.

No aspecto de saúde e educação, observou-se que a população do MSF obteve alguma melhoria entre os períodos considerados, 1991 a 2000, no entanto, os dados observados revelam uma situação bastante precária e que carece de um olhar mais cuidadoso do Estado para com este território.

Quanto aos itens de primeira necessidade que seriam água encanada e banheiro, verifica-se que, apesar de apresentar relativa melhoria, o percentual de pessoas que vivem em domicílios com estes itens é extremamente reduzido, aproximadamente 40% com água encanada e 34,42% adicionando a este item o banheiro, no ano de 2000. Indicador menor que a média do Estado que foi de 60%. Esta característica implica condições de qualidade de vida e de higiene comprometendo a saúde daqueles que habitam este território.

Com relação à energia elétrica, houve um crescimento e no ano de 2000, 58,57% dos domicílios apresentavam este benefício, sendo que no Estado o valor encontrado foi de aproximadamente 80%. Atualmente, este montante deve ser maior, haja vista o Programa Luz para Todos em parceria dos Governos Federal, Estadual e Municipal, iniciado em 2004 com o objetivo de levar luz para o meio rural. Ele busca beneficiar aquelas famílias que habitam as localidades com menores índices de IDH e as famílias com mais baixa renda, cenário típico do território do MSF.

Outro aspecto relevante a ser analisado no Médio São Francisco diz respeito à desigualdade na distribuição da terra, sem dúvida, pano de fundo para o desempenho dos dados vistos anteriormente. Segundo o último Censo Agropecuário (1995/96), 14.512 estabelecimentos, correspondendo a 40,12%, têm menos de 10 ha e ocupam uma área de 53.685 ha, ou seja, 2,14% da área total da região. Mais de 82% dos estabelecimentos desta região, um número de 29.763, têm menos de 50 hectares por estabelecimento, e ocupam 15,75% da área, ou seja, 395.650 hectares. No outro extremo, apenas 1% das propriedades ocupam mais de 1.000 hectares por propriedade, 332, em quase 50% da área do território, 1.246.041 hectares.

A concentração da terra pode ser dimensionada pelo cálculo do Índice de Gini, indicador que mede o grau de concentração de um bem, neste caso a terra. Os valores mais

próximos de um indicam maior concentração, e quanto mais próximo de zero, mais desconcentrado.

Neste contexto, observa-se que o histórico geral dos municípios é de concentração. De acordo com os dados mais recentes, doze dos dezenove municípios do Médio São Francisco (66,67%) apresentam um grau de concentração “forte a muito forte”. Destes, destacam-se os municípios de Barra, Sítio do Mato e Malhada, com 0,959; 0,928 e 0,910, respectivamente. Estes três municípios situam-se à margem do rio São Francisco, localização historicamente disputada pelos grandes proprietários de terra.

No outro extremo tem-se o município de Serra do Ramalho com um índice de 0,410, considerado segundo a classificação utilizada como de “fraca a média”. É interessante observar que o município de Serra do Ramalho teve origem no Projeto Especial de Colonização (PEC) implantado em 1975 para abrigar a população atingida pela usina hidrelétrica de Sobradinho, nos municípios de Carinhanha e Bom Jesus da Lapa, tendo sido emancipado e constituído como o município de Serra do Ramalho em 1989. Não obstante ter sido a ocupação estabelecida em parcelas individuais iguais para cada família – o que deveria corresponder a uma distribuição equitativa e a uma classificação do Índice de Gini de “nula a fraca” – o que se observa é que seus dez anos de emancipação já apontam para uma tendência de concentração da propriedade da terra. No entanto, pode-se observar que outros municípios tão jovens como o de Serra do Ramalho, criados e emancipados pela forma tradicional, têm apresentado grau de concentração ainda mais elevado como: Buritirama (0,849); Feira da Mata (0,769); Iuiú (0,710); Matina (0,710); Muquém do São Francisco (0,885) e Sítio do Mato (0,928).

2.4 MUNICÍPIOS E ASSENTAMENTOS PESQUISADOS NA REGIÃO DO MÉDIO SÃO FRANCISCO

Neste item do trabalho de pesquisa, foram examinados alguns efeitos da estratégia de territorialização dos movimentos sociais, que atualizam dentro dos municípios nos espaços de reforma agrária.

Para examinar esse processo, foi selecionada a área com identificação dos municípios na região do Médio São Francisco, localizados em áreas reformadas, com maior e menor número de assentamentos, conforme dados obtidos com o grupo de estudos GeograFAR (2006).

A partir da relação do número de assentamentos, foram relacionados dois municípios, Sítio do Mato e Paratinga, caracterizando os assentamentos conforme os dados obtidos no estudo citado. A pesquisa foi complementada por entrevistas com os representantes dos movimentos sociais e estudantes dos assentamentos nos cursos do Pronera, Agropecuária Sustentável e Pedagogia da Terra.

O Município de Sítio do Mato se localiza no polígono das secas, região econômica do Médio São Francisco, e foi criado em 1989, quando desmembrado de Bom Jesus da Lapa, sendo o segundo município em concentração de projetos de assentamento e número de famílias assentadas da área, como pode ser observado na figura 06:

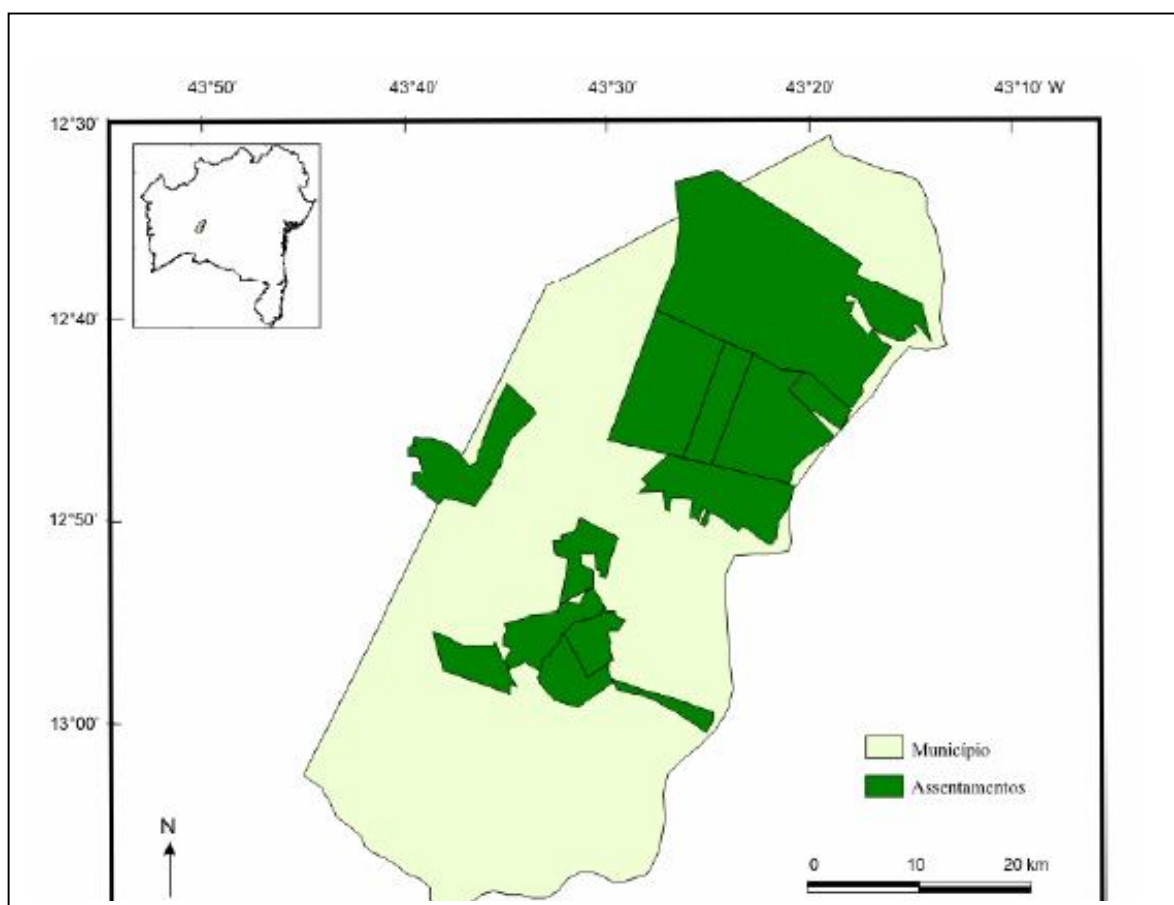


Figura 06. Projetos de assentamento no município de Sítio do Mato
Fonte: Projeto GeograFAR, 2006.

A partir da década de 1970, a ação da Sudene, Codevasf, incentivos fiscais e créditos subsidiados atraem investidores de outros estados para a região, que não raro se apropriavam de áreas devolutas ocupadas por posseiros. A década de 1980 configurou a transição de uma economia tradicional para outra mais dinâmica, moderna, de utilização intensiva de capital, para o desenvolvimento da pecuária, principal atividade econômica da região, seguida da fruticultura irrigada (principalmente banana e manga).

A ocupação das terras, que passou a ser tratada como reserva de valor, gerou os conflitos sobre a posse, com violência sobre as diversas comunidades tradicionais que têm seu modo de vida desenvolvido pelo vínculo com o rio e/ou com a terra, produzindo com a agricultura de vazante e de sequeiro, com a pesca e a criação de animais: comunidades de Fundo de Pasto, Ribeirinhas, Remanescentes de Quilombos e outras. Nesse contexto, a CPT adequou sua atuação à demanda das centenas de trabalhadores rurais explorados e/ou ameaçados de expropriação, apoiando-os e possibilitando o nascimento e fortalecimento das organizações sociais que até então atuam em Sítio do Mato: Ceta, Associação Trabalho e Luta (ATL), Coordenação Regional de Remanescentes Quilombolas (CRRQ) e sindicatos e associações autônomas. Contam ainda com o apoio da CPT e Fundifran pioneiras na luta, bem como da Fetag e mais, recentemente, a Articulação do Semi-Árido (ASA) e as Cooperativas de assistência técnica representadas pela Associação de Assistência Técnica e Assessoria aos Trabalhadores Rurais e Movimentos Populares (Cactus) e pela Cooperativa de Trabalho do Estado da Bahia (Coteba).

Sítio do Mato concentra assentamentos com uma população originada de diversas relações de produção com as grandes propriedades agropastoris, bem como Comunidades Negras Rurais Quilombolas que tiveram suas posses invadidas e, vítimas de expropriação com muita violência, buscaram o Incra como único meio de garantir sua reprodução.

A base econômica dos assentamentos de Sítio do Mato é a pecuária bovina complementada com ovinos e aves para consumo e as culturas tradicionais de feijão, milho, sorgo, gergelim e mandioca com a produção de farinha. São também cultivados em pequena escala o sorgo e a palma para suporte dos bovinos e mais recentemente tem sido implementada a produção de mel.

Vale ressaltar que a diversidade de categorias e de organizações de apoio não consegue constituir-se em potencialidade para o desenvolvimento dos assentamentos, pois a disputa política dificulta a articulação entre elas e o poder público municipal, que,

reconhecendo a força potencial da população dos assentamentos, se articula diretamente com grupos de assentados ou com as associações, como estratégia para minar a força dos movimentos e organizações. Esse contexto configura uma ausência de unidade para a luta, refletindo na realidade dos assentamentos, que também se fragmentam internamente com a constituição de mais de uma associação, sob orientação de diferentes organizações que disputam a hegemonia em um mesmo espaço.

No Município de Sítio do Mato existem 12 áreas de assentamentos da reforma agrária do Incra, perfazendo um total de 65.609 hectares, 1.293 famílias assentadas e estimativa populacional de 98.715 pessoas.

É destaque, entretanto, a organização das Comunidades Negras Rurais Quilombolas, que trabalham com unidade e articulação e ganham a visibilidade necessária para seu reconhecimento e justas conquistas. Importante também são as iniciativas positivas que estão sendo implementadas para fortalecer a base comunitária dos assentamentos, a exemplo do Curso de Pedagogia da Terra oferecido pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb), por meio do Programa Nacional de Educação para áreas de reforma agrária (Pronea), fruto de conquistas das organizações, que oferece o 3º grau de uma educação com o resgate cultural e a valorização do modo de vida camponês. Muitos dos assentados participam do programa, sendo alguns deles professores das comunidades quilombolas.

O Município de Paratinga está localizado no oeste baiano e foi criado em 1745, o primeiro município criado na região do MSF, com uma população estimada em 27.679 habitantes, sendo 18.612 residentes na zona rural e 9.067 na sede do município, 14.053 homens e 13.626 mulheres, segundo o Censo 2000 realizado pelo IBGE, com uma taxa de alfabetização de 72% na população acima de 10 anos.

A base econômica dos assentamentos de Paratinga é a pecuária bovina complementada com ovinos e aves para consumo e as culturas tradicionais de feijão, milho, sorgo, gergelim e mandioca, com a produção de farinha. São também cultivados em pequena escala o sorgo e a palma para suporte dos bovinos e tradicionalmente a pesca nas lagoas da região e a produção de cachaça no Vale de Santo Onofre.

No aspecto de saúde e educação, observou-se que a população de Paratinga obteve alguma melhoria entre o período de 1991 a 2000, no entanto, os dados observados revelam

uma situação bastante precária e que carece de um olhar mais cuidadoso do Estado para com o município.

Continuando a relacionar os dados da área de estudo com os dados encontrados para o município, tem-se a seguir uma análise dos aspectos econômicos observados via Produto Interno Bruto Municipal e consumo de bens, que contribuem para o desenho do cenário socioeconômico de Paratinga. Neste aspecto, verifica-se por que houve crescimento na presença dos serviços de primeira necessidade e na aquisição de bens de consumo.

No aspecto da caracterização fundiária, no município de Paratinga é gritante a desigualdade na distribuição de terra. O índice de concentração da terra em Paratinga é de 0,651, considerado de médio para forte pelo índice de Gini.

No Município de Paratinga existem 04 áreas de assentamentos da reforma agrária do Incra, perfazendo um total de 39. 710 hectares, 614 famílias assentadas e estimativa populacional de 98.715 pessoas, como pode ser observado na figura 07:

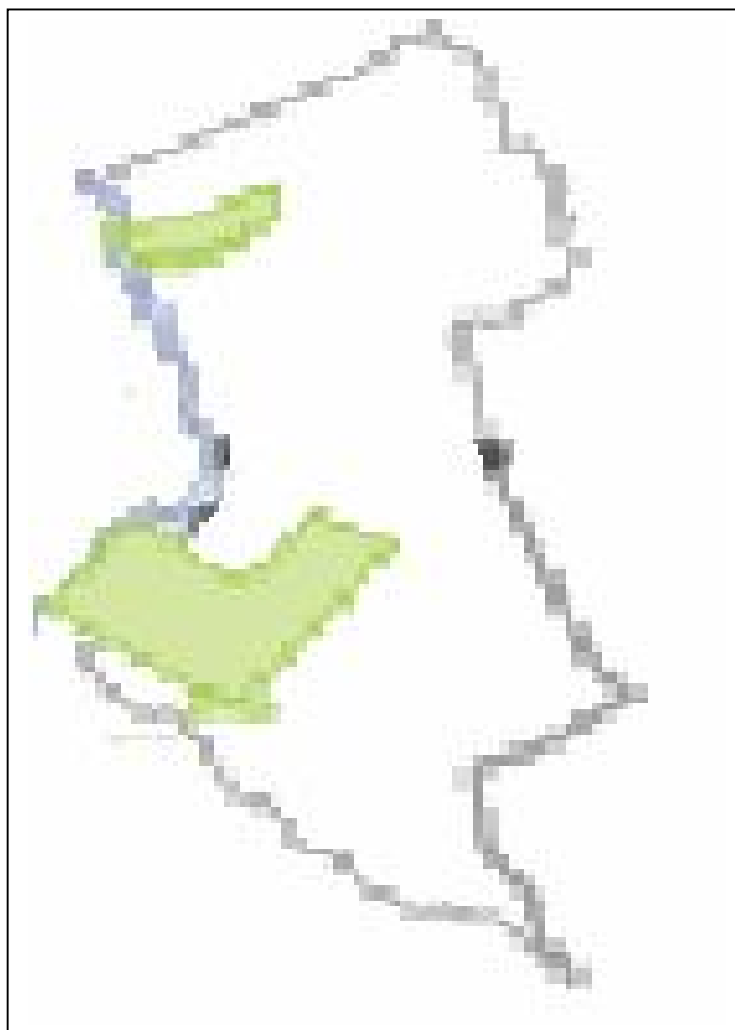


Figura 07. Projetos de assentamento no município de Paratinga.

No início da década de oitenta, essas áreas de assentamentos para fins de reforma agrária foram palco de conflitos entre latifundiários e posseiros que reivindicavam a posse e uso da terra. Na coleta de dados das áreas pesquisadas, observamos a presença de estudantes dos cursos do Pronera em todos os assentamentos.

O Projeto de Assentamento de Nova União foi desapropriado em 1998, com área total de 5.310 ha e um total de 63 famílias:

Pontos Fortes	Apoio Externo
<ul style="list-style-type: none"> - Associação - Rio São Francisco - Trator - Energia - Solo - Casa de Farinha - Estrada BA - Lagoa - Estrada Boqueirão - Produção - Umbu/Jenipapo/Jatobá/Tamarindo - Grupo de jovens 	<ul style="list-style-type: none"> - ASA – 1MC - Pronera - EQUIPE de Ates - Fundifran - Pronaf - EBDA - Ceta - Programas Sociais - Revitalização do Velho Chico - Conselhos municipais - Mobilização em Abril - Política Territorial
Pontos Fracos	Ameaça
<ul style="list-style-type: none"> - Água para consumo - Crédito - Comercialização - Escola - Participação dos sócios - Estradas para o Rio - Saúde 	<ul style="list-style-type: none"> - Seca - Interferência política - Barbeiro - Entrada de pessoas estranhas no assentamento

Fonte: ATES – Assessoria Técnica Socioambiental. Diagnóstico Familiar Participativo, Documento Impresso, Ibotirama, pg. 27, 2006.

O Projeto de Assentamento de Lagoa Dourada foi desapropriado em 2004 com área total de 1.234 ha e um total de 11 famílias.

Pontos Fortes	Apoio Externo
<ul style="list-style-type: none"> - União dos associados - Recursos hídricos (Lagoa V. Chico) - Legalização do assentamento - Crédito apoio e habitação - Solo agricultável - Gestão administrativa - Educação (Pronera) - Agente de Saúde - Rebanho 	<ul style="list-style-type: none"> - Programa Ates - Programas sociais - Conab – comercialização - Ceta - Fundifran - Revitalização do RSF - Políticas pública BNB-Pronaf - Fumac/CAR/CMDRS
Pontos Fracos	Ameaças
<ul style="list-style-type: none"> - Frequência nas reuniões - Distância da Fonte de água - Crédito de apoio e habitação insuficiente - Mancha de solo - Mensalidade em atraso - Frequência escolar (Pronera) - Capacitação - Manejo/comercialização/estradas 	<ul style="list-style-type: none"> - Outros atores sociais - Comunicação - Continuidade da Ates - Convivência com o semi-árido - Carvoarias - Interferência Política

Fonte: ATES – Assessoria Técnica Socioambiental. Diagnóstico Familiar Participativo, Documento Impresso, Ibotirama, pg. 40, 2006.

3. O PROJETO DE EDUCAÇÃO DO MOVIMENTO CETA NA BAHIA

3.1 A ORIGEM DO MOVIMENTO CETA

O Movimento dos Trabalhadores Assentados, Acampados e Quilombolas do Estado da Bahia (Ceta) tem sua origem pelo menos três décadas atrás, nos anos 80, quando a Igreja Católica fez a opção preferencial pelos pobres inspirada na Teologia da Libertação e

nos seus seguidores, que clamavam por justiça social aos pobres e oprimidos, vítimas do estado autoritário brasileiro, do desenvolvimentismo e da ação dos latifundiários e grileiros na concentração de terras.

Os dados coletados até aqui sobre a trajetória do Movimento Ceta na Bahia foram baseados nos estudos do grupo de trabalho Geografar. O levantamento de dados sobre o movimento Ceta também contou com os dados obtidos nos relatórios de campo da CPT de Salvador e na Regional Ceta do Médio São Francisco, na cidade de Bom Jesus da Lapa. A escolha da região do Médio São Francisco, como território delimitado para o estudo da pesquisa, se deve à localização dos cursos do Pronera investigados e também pela presença pioneira do movimento Ceta nesta região.

O Ceta tem se destacado pela sua presença na região do Médio São Francisco juntamente com outras entidades. O movimento Ceta passou por várias fases que se refletiram em mudanças na sua denominação: de 1995 a 1999 atuou como “Comissão de Assentados e Áreas de Conflito da Bahia”; de 1999 a 2002, como “Coordenação Estadual dos Trabalhadores Assentados e Acampados da Bahia”; e a partir de 2002 vem atuando como “Movimento dos Trabalhadores Assentados, Acampados e Quilombolas do Estado da Bahia”.

É possível identificar a dinâmica da organização e sua capacidade de articulação com diferentes grupos sociais. Participam do Ceta, além de trabalhadores sem terra, os quilombolas e os trabalhadores urbanos. Destacamos que essa peculiaridade se deve, sobretudo, à sua vinculação com a Comissão Pastoral da Terra (CPT), principal assessoria do movimento Ceta, que tem entre os fundamentos o respeito à diversidade e ao protagonismo dos atores sociais.

Já falamos da influência dos setores progressistas da Igreja no seio da sociedade brasileira e também dentro do movimento Ceta. Na visão do grupo de estudo Geografar (2007), essa mudança de rota na trajetória da Igreja Católica deve ser entendida principalmente a partir do Concílio Vaticano II (1962-1965) e da formulação prático-teórica da Teologia da Libertação.

Após o Concílio Vaticano II, que redefiniu o caminho da Igreja, fazendo sua opção preferencial pelos pobres, aconteceram no continente latino americano mais duas Conferências Episcopais: a de Medellín, na Colômbia, em 1968, e a de Puebla, no México, em 1979, fundamentais para essa nova prática no continente. Foi encaminhada, dentre outras, a formação das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), das pastorais e do Conselho Missionário Indianista (Cimi) (GeograFAR, 2007, p. 226).

Dentro das pastorais sociais da Igreja, cabe centrar na Comissão Pastoral da Terra (CPT) e sua vinculação com o Movimento Ceta. A CPT surge no Brasil em 1975 no governo Geisel, com Dom Pedro Casaldáliga e sua luta contra a opressão sofrida pelos posseiros e seringueiros na Amazônia. A partir daí, a entidade se materializa na ação junto aos trabalhadores rurais, comunidades tradicionais e camponeses que lutavam pela permanência e acesso a terra.

Na Bahia, antes da formação da CPT, em 1976 (durante o governo Roberto Santos), já havia um trabalho junto aos trabalhadores rurais. A construção da Barragem do Sobradinho, em Juazeiro, foi o estopim para a necessidade de se formalizar uma organização que estivesse ao lado dos trabalhadores para que estes fossem indenizados e seus direitos reconhecidos.

Conforme dados obtidos, a CPT resolveu realizar uma pesquisa em dezembro de 1994 em 35 áreas de ocupações e conflitos e em 37 áreas de assentamentos no estado da Bahia, com o objetivo de diagnosticar a situação das áreas onde trabalhava. O problema dos conflitos fundiários já era notado pelos agentes das entidades, imprensa, órgãos públicos e principalmente pelos trabalhadores que sofriam com a realidade que permeia o campo.

Diante dos resultados do diagnóstico, a Comissão Pastoral da Terra (CPT), Comissão de Justiça e Paz (CJP), Associação de Advogados dos Trabalhadores Rurais no Estado da Bahia (AATR/BA), Coordenadoria Ecumênica de Serviços (CESE), Serviço de Assessoria às Organizações Populares Rurais (SASOP) e a Central Única dos Trabalhadores (CUT) decidem realizar um encontro com os trabalhadores das áreas estudadas para trocar experiências e conseguir delinear uma linha de atuação, fortalecendo a luta e pressionando o Estado no caminho de proporcionar políticas públicas para o campo. Em novembro de 1995, é realizado o Encontro de Assentamentos e Áreas de Conflitos da Bahia, que contou com a presença, além das entidades promotoras acima citadas, da Pastoral Rural de Teixeira de Freitas, da Fundifran, MST, da Associação dos Pequenos Agricultores do Estado da Bahia (Apeab) e da Paróquia de Angical. Estavam presentes também 41 trabalhadores e assentados de diversas áreas. Houve neste primeiro encontro a participação de um número significativo de entidades com notória inserção na sociedade civil (GeograFAR, 2007, p. 228).

A partir daí, foram então discutidos os problemas levantados pelos próprios trabalhadores. As questões referentes a terra estavam ligadas principalmente à lentidão dos processos de desapropriação. Já havia também naquele momento uma preocupação referente à discriminação das terras públicas, principalmente na região do Médio São Francisco. A forte especulação imobiliária se refletia sobretudo na supervalorização de terras que estavam em processo de vistoria e aquisição pelo Incra. A situação dos assentamentos não foi relatada de forma diferente da que havia sido constatada na pesquisa: carência e precariedade de escolas; carência e oferecimento restrito até a 4ª série do ensino fundamental de cursos; ausência de postos de saúde, inclusive nas proximidades; estradas precárias; e falta de acesso à água.

Ficou evidente que os próprios trabalhadores do campo e da cidade tinham a compreensão da importância e dos desafios na luta pela reforma agrária como uma luta de toda a sociedade. Foi também questionada, no plenário, a disputa entre os grupos que lutavam pela reforma agrária, e que isso propiciava falta de articulação entre os trabalhadores. Foi então proposta uma pauta de reivindicação dos assentamentos e áreas de conflitos para os órgãos públicos, reivindicando, dentre outras coisas, acesso menos burocrático a créditos e mais recursos e infra-estrutura (água e estradas).

Constituiu-se a “Comissão dos Assentados e Áreas de Conflitos da Bahia” com o dever de se articular nas regiões, compreender a realidade e organizar as lutas e mobilizações. Foram então definidas as regiões de atuação: Região Nordeste, Oeste, Sul e Extremo Sul, Centro e Sudeste. Marcou-se um segundo encontro para o ano seguinte

Neste segundo encontro, em junho de 1996, a Comissão voltou a se reunir para avaliar os avanços, constatando-se que os problemas identificados permaneciam e que a falta de recursos para deslocamentos e a desarticulação nos assentamentos e de seus representantes, dentre outros problemas, delimitavam sua trajetória. Da pauta de reivindicações encaminhada às instâncias responsáveis, pouco ou quase nada tinha sido solucionado. Isso serviu de reflexão sobre a importância de fortalecer a organização.

Portanto, reforçar essa articulação era tarefa posta. Neste sentido, foi tirado como encaminhamentos o fortalecimento das associações – sem reduzir estas associações à aquisição de créditos – propondo a criação de centrais de associações. Criar um “fundo de viagens” de modo que cada assentamento contribuísse para as despesas com viagens dos representantes. Construir, em nível regional, fóruns de reforma agrária onde se pudesse

discutir a questão. Mesmo não tendo nenhuma vinculação partidária, a Comissão deveria cobrar dos políticos de esquerda uma atuação mais efetiva sobre o tema. Incentivar o relacionamento com outras organizações, como CUT e MST, para articular as lutas. E que a Comissão deveria ser composta somente de trabalhadores, sendo que as entidades entrariam somente com o apoio. Neste sentido, a CPT e a Fundifran (Fundação do Desenvolvimento Integrado do São Francisco) se comprometeram a realizar cursos de capacitação para os trabalhadores, além da definição dos pilares da Comissão Terra e Água, Produção, Comercialização, Infraestrutura e Organização.

Os anos de 1997 e 1998 foram conturbados para a sua organização, haja vista o debate nacional em torno da questão agrária, efeito do massacre de Eldorado dos Carajás, ocorrido em 1996. O Governo Federal e os estaduais propunham uma “reforma agrária negociada”, onde fosse constituído um pacto entre o Estado e os movimentos sociais para que o processo fosse encaminhado de forma “mais pacífica e ordeira”.

Neste sentido, foram adotadas medidas como a criação do Programa Cédula da Terra que substituíu o instrumento de desapropriação pelo mercado de terras. Também no bojo desse processo, foi proposta a “municipalização e descentralização da reforma agrária”, em que a responsabilidade e poder de definir as diretrizes para a reforma agrária passariam para as prefeituras. As medidas propostas causaram polêmica e uma série de divergências.

Em 1998, a proposta de pacto foi discutida dentro da Comissão de Assentados, em que foi colocado que a Coordenação de Reforma Agrária e Associativismo (Cora) da Secretaria de Agricultura, Irrigação e Reforma Agrária do Governo da Bahia, estava disposta a assumir o compromisso com os assentados. No pacto, os governos estadual e federal se comprometeriam a investir o mesmo montante de recursos. Por parte dos movimentos, estes se deveriam comprometer a “não realizar ocupações de terras no prazo de três meses” (de 1º de abril a 31 de junho de 1998). O MST, MLT/Fetag e a Comissão Estadual de Assentados deveriam, além disso, acompanhar os trabalhadores na execução das obras. Caso uma das partes não efetivasse seus compromissos, o pacto estaria desfeito. O pacto acabou não se efetivando (GeograFAR, 2007, p. 230).

Ainda em 1998, se aprofunda a discussão na Comissão referente à sua identidade. Considerava-se que o modelo de Comissão já estava “esgotado”. Como poderia se organizar a nível estadual, regional e até mesmo local para encaminhar as demandas dos

trabalhadores? Como garantir uma legitimidade política e jurídica frente aos órgãos públicos? Como conseguir autonomia jurídica, política e financeira?

A solução definida foi que a Comissão desse lugar a uma “Coordenação de Assentados e Acampados da Bahia”. A estrutura organizacional seria composta de coordenações regionais, com um número variado de coordenadores a depender do tamanho da regional e do número de municípios que elas abrangeriam e de uma coordenação estadual, composta por dois representantes de cada regional. A escolha dos coordenadores se daria a cada seis meses. Os representantes seriam eleitos em assembléias regionais, onde todo assentado e assentada teriam direito a voz, a votar e a ser votado.

Porém, as dificuldades eram ainda persistentes, já que havia pequena participação na contribuição financeira de áreas e associações; falta de capacitação e cursos de formação de lideranças; pouca participação dos trabalhadores nas plenárias; falta de identificação das bases com a Coordenação; e falta de transporte e recursos para locomoção dos coordenadores.

Algumas estratégias foram tomadas como a formação de Conselhos de Reforma Agrária, com o objetivo de reforçar o apoio e a discussão na base, e também para se ter maior presença; reivindicar a execução de obras, como construção de postos de saúde, creches, entre outras demandas; e realizar seminários regionais para aproximar as bases da organização.

Nessa discussão dos rumos tomados pela entidade, apareceu o comprometimento com a questão de gênero, sugerindo que lotes viessem também em nome das mulheres e que o Procerá incluísse a mulher como beneficiária. Surgem, também, os debates sobre os Planos de Desenvolvimento Sustentável dos Assentamentos (PDSA). Conseguiu-se viabilizar o Pronera, uma grande conquista para a educação (GeograFAR, 2007, p. 231).

Sobre a questão da assistência técnica, os problemas eram diversos em termos de quantidade e qualidade. Com a extinção do Lumiar, a situação havia piorado. A proposta da Coordenação foi de pensar um projeto próprio de assistência técnica, forçar o governo a credenciar e fiscalizar as empresas que prestam assistência e promover nas regiões e nos assentamentos seminários sobre o tema.

O número de ocupações cresce e o Ceta também aposta nas mobilizações como forma de ganhar representatividade nas bases dos trabalhadores rurais. Nesse sentido, são reforçadas as participações em marchas nacionais e cresce a articulação com o MST. A partir daí foi organizada uma mobilização em que foi ocupada, em 2000, a sede do Inbra por ambos. Em abril de 2001, ocorre uma marcha histórica para os movimentos sociais da Bahia, reunindo o MST e o Ceta, partindo de Feira de Santana até o Inbra em Salvador, quando este órgão foi novamente ocupado. As reivindicações colocavam na ordem do dia as demandas dos movimentos e cobravam mais agilidade na execução da reforma agrária no Estado.

Como consequência dessas ocupações, o Inbra decide, em acordo, realizar 75 vistorias exigidas pelo Ceta e pelo MST, sendo 31 delas em áreas acompanhadas pela Ceta. Além disso, a CDA comprometeu-se a acrescentar 20% aos recursos destinados à infra-estrutura. Conquistas como essas demonstram a força que a Coordenação vinha adquirindo no processo de luta social.

Por outro lado, a ocupação serviu para colocar novamente a discussão sobre a identidade do Movimento. Foi avaliado que a CPT – principal assessoria do Movimento – teve uma postura, durante a ocupação e em outros momentos, que não colocava os trabalhadores como protagonistas da sua própria história. Em relato dos trabalhadores, a “assessoria era muito bem-vinda, mas é necessário que os coordenadores se capacitem e sejam portadores das decisões e iniciativas (...)”. Debateu-se que o Ceta só teria sua autonomia quando conseguisse se reunir, planejar e organizar mobilizações próprias, entre outros aspectos.

Nesse sentido, o Ceta deveria deixar de ser uma simples Coordenação e passaria a ser, efetivamente, um Movimento. No entanto, diversas questões ainda precisavam ser solucionadas como a carência de recursos para possibilitar comunicação; as trocas de experiência e reuniões; a necessidade de capacitação; o conhecimento efetivo da realidade das áreas de assentamentos e ocupações; a confecção de jornal próprio; a criação de banco de dados; e o reforço das finanças da entidade. Além disso, ainda existia o desafio de oferecer respostas, a nível estadual, sem esquecer as especificidades regionais.

O ano de 2002 se situa como um marco nesse processo de consolidação do movimento. Nesse ano, foi proposta pela primeira vez, a elaboração do regimento interno do então “Movimento dos Trabalhadores Assentados e Acampados da Bahia”. A sigla

permaneceu a mesma, pela própria visibilidade alcançada no Estado. Foram realizadas as primeiras plenárias regionais e uma estadual para definir a linha política do movimento e aprovar entre outras coisas o estatuto.

Os princípios que regiam o Ceta eram: protagonismo dos trabalhadores; participação democrática; respeito ao meio ambiente; solidariedade; relações eqüitativas de gênero; e visão integrada e autonomia. Isso na luta pela promoção da vida digna dos trabalhadores e trabalhadoras do campo. A promoção da cidadania seria uma busca constante para a materialização das demandas e aspirações desses atores sociais.

Foi realizada novamente uma marcha de abril, junto com o MST, que durou três dias, com outros dez de negociação com o Incra. Planejaram-se as atuações que seriam realizadas ao longo do ano pelo Movimento, o que demonstrou claramente uma tomada mais no sentido de planejar e organizar suas ações. E paralelamente a isso, foi ocupada a Usina Itapetingui, no município de Amélia Rodrigues.

Em 2003, aprofundam-se as ações de planejamento, promovendo junto com as entidades parceiras cursos de formação de lideranças. Consegue mobilizar, sem a participação do MST, 1.500 trabalhadores, quilombolas e fundos de pasto em caminhada a Salvador pressionando o governo a atender as suas reivindicações.

É também nesse ano que o Movimento Ceta centraliza seu foco de preocupação para a educação. Constitui-se então seu Projeto Político Pedagógico (PPP), em que são expressas as linhas para as quais a educação no campo e para o campo deveriam ser direcionadas, demonstrando, sobretudo, a maturidade e a experiência que o Movimento vem adquirindo no processo de luta social.

O ano de 2004 constitui também um ano chave para a compreensão da complexidade e da articulação que o Movimento Ceta vem alcançando. Neste ano, realiza-se a Segunda Plenária do Movimento Ceta que encaminha entre outras deliberações a inclusão do termo “Quilombola” à sua sigla, passando a se denominar “Movimento dos Trabalhadores Assentados, Acampados e Quilombolas da Bahia”. Esse aspecto precisa ser mais aprofundado e esclarecido.

Muito antes do surgimento do Ceta, a própria Comissão Pastoral da Terra já vinha acompanhando e trabalhando junto a áreas remanescentes de quilombos. Muitas delas estavam lutando pelo seu reconhecimento pelo Estado. Se antes a luta dessas comunidades passava pela estratégia de se esconder, agora a tática para sua sobrevivência é ganhar

visibilidade. O Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), da Constituição de 1988, diz que “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”.

Em 1995, havia ocorrido em Brasília a Marcha Zumbi dos Palmares, em comemoração aos trezentos anos de sua morte, uma dos símbolos da luta contra a escravidão e por igualdade étnico-racial. Esta Marcha situa-se como um ponto forte de articulação das comunidades negras, tanto rurais quanto urbanas. No que diz respeito às comunidades negras rurais quilombolas, esta marcha serviu para que um ano depois, em 1996, fosse criada a Coordenação Nacional Quilombola, a Conaq, já referida neste estudo. Essa entidade reivindicou naquele momento, entre outras coisas, o direito a que as próprias comunidades pudessem se auto-reconhecer. Agregando 22 (vinte e dois) estados da Federação, ela conseguiu ser porta-voz da luta que acontecia no dia-a-dia das comunidades.

Então, no ano 2004, durante a segunda Plenária, além de incorporar o termo quilombola à sua sigla, o Movimento Ceta – a partir das demandas das comunidades – funda-se a Coordenação Regional Quilombola, a CRQ.

Já vinham sendo formadas em outros estados, a exemplo no Maranhão e no Rio de Janeiro, organizações estaduais que estariam representando essas comunidades tanto a nível estadual quanto a nível nacional. Na Bahia, ainda não existia força suficiente para formar a articulação estadual, mas na região do Médio São Francisco isso foi possível, por ter uma das maiores concentrações de quilombos da Bahia e ter sido palco da primeira área remanescente de quilombo reconhecida e titulada – o Quilombo do Rio das Rãs – marco histórico da luta. Assim, passou-se a agregar na sua composição dez comunidades quilombolas da região. É neste contexto que o Decreto nº. 4.887/03, já referido neste documento, traz um novo marco regulatório para o processo de reconhecimento, titulação e promoção de desenvolvimento socioambiental de territórios quilombolas. A partir daí, a luta quilombola ganha maior visibilidade e a possibilidade de articulação aumenta. (GeograFAR, 2007, p. 234).

Com esse processo, o Ceta vê, como uma maneira de ter mais visibilidade e força, a tática de fazer mobilizações conjuntas com outros movimentos sociais rurais e urbanos. É o início da chamada Articulação Rural Urbana. A primeira ação dessa Articulação foi a ocupação, em 2004, do prédio da Coordenação do Desenvolvimento Agrário (CDA) em

Salvador. Cerca de 1.600 trabalhadoras e trabalhadores rurais de várias regiões do Estado, bem como trabalhadores urbanos, comunidades quilombolas e de fundo de pasto se uniram nessa ação. Estavam presentes a Pastoral Rural de Paulo Afonso, o Movimento dos Trabalhadores Desempregados (MTD) e o Movimento de Fundo de Pasto.

Segundo Bartolomeu Guedes, coordenador estadual do Ceta, em entrevista ao Jornal A Tarde em 28.04.2004: “Na maioria dos assentamentos feitos falta quase tudo, as famílias não têm como sobreviver”. A morosidade do Estado frente à questão agrária no estado, e a falta de execução das obras que estavam previstas no plano de reforma agrária do Incra podem ser apontados como causas da ocupação. Segundo entrevista com Bartolomeu, em 2005, foram chamados pelo governo do Estado cerca de 2.000 policiais para expulsar os trabalhadores do local. Assim, em 2005, a tática foi mais ousada. Foram feitas ações em Salvador, pela ocupação do prédio do Incra, com mais de 1.500 trabalhadores. O alvo foi o Governo Federal e foram feitas críticas à política econômica e à política agrária e agrícola do governo. Além, é claro, de cobrar as demandas por regularização fundiária, créditos, infra-estrutura, entre outras.

Em Ubaitaba, no sul do Estado, na Usina do Funil, responsável pela distribuição de energia na região Sudeste, Sul e Estremo Sul, uma ocupação com 500 manifestantes teve como alvo o Governo Estadual e a inexistência de política agrícola, agrária e de emprego e renda. Dentre as conquistas da mobilização, podem-se destacar: vitorias em 141 áreas, infra-estrutura para os assentamentos, cestas básicas para as ocupações rurais e urbanas, acesso dos trabalhadores às políticas de distribuição de renda como a Bolsa Família, entre outras conquistas.

O processo e a experiência na luta social fizeram com que essa articulação demonstrasse cada vez mais ousadia e organização, expandindo suas ações para outras regiões do Estado, para além do Médio São Francisco. E, em 2006, foi feito um processo de descentralização das mobilizações. Em Salvador, cerca de 600 trabalhadores ocuparam a Companhia de Desenvolvimento Urbano do Estado da Bahia (Conder). Em Ibotirama, Médio São Francisco, 600 manifestantes interditaram a BR 242, que liga a Brasília. No Sul, juntamente com os indígenas que reivindicam a regularização de suas terras, ocuparam a BR 101. Na Chapada, interditaram a BA 410 e em Capim Grosso a BR 407.

Além de alcançar maior visibilidade, a descentralização das ações se torna eficaz também do ponto de vista da logística, pois estão mais próximas das bases e diminui o custo das mobilizações.

Em 2006, o Ceta deu início à sua participação nos cursos do Pronera com o Ensino Superior e Médio em parceria com o governo federal e a Universidade do Estado da Bahia - Uneb, com os cursos de Pedagogia da Terra, Letras, Agronomia e Ensino Médio em Agropecuária Sustentável, respectivamente, nas cidades de Bom Jesus da Lapa e Barreiras, localizadas na regional Ceta do Médio São Francisco.

Assim segue o Movimento Ceta com sua trajetória de lutas e organização dos trabalhadores assentados, acampados e quilombolas, liderando no Estado da Bahia cerca de 14 mil famílias de trabalhadores rurais, protestando e reivindicando por políticas públicas e ações afirmativas do governo, implantando programas para o setor agrícola e melhorando a educação com os cursos do Pronera, com o Ceta participando ativamente dos cursos: desde o curso de alfabetização à 4ª série, do ensino médio em agropecuária sustentável até os cursos de nível superior em parceria com a Uneb e o governo federal. A figura 08 mostra a regionalização do movimento Ceta no Estado da Bahia.

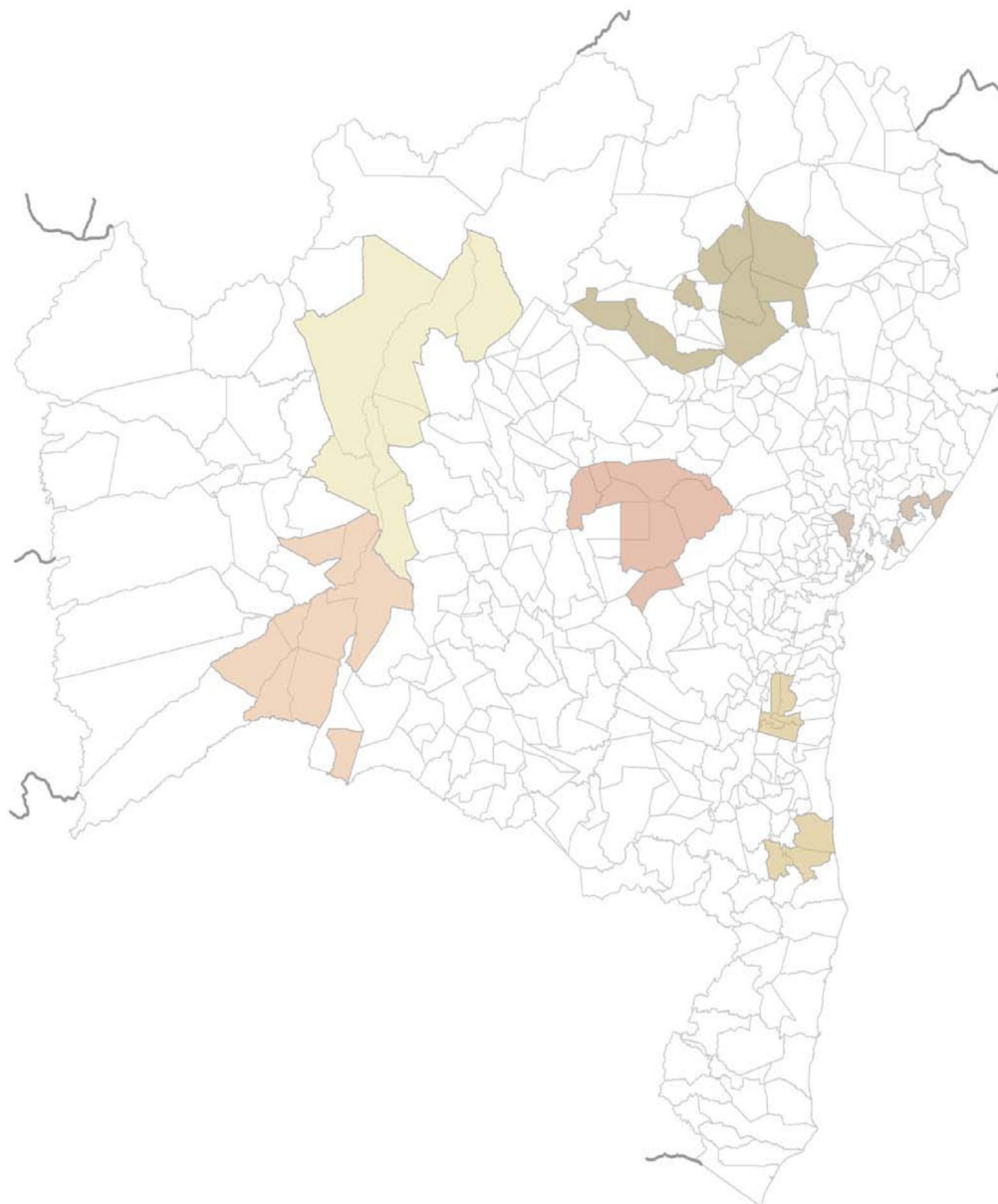


Figura 08: Regionalização do Movimento Ceta no Estado da Bahia
Fonte: Projeto GeograFAR, 2006.

3.2 O CURSO DE ENSINO MÉDIO EM AGROPECUÁRIA SUSTENTÁVEL.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pronera previu o desenvolvimento de um processo de educação e capacitação de jovens e adultos em áreas de assentamentos de reforma agrária, de forma continuada, estendendo a formação dos assentados da alfabetização até a educação superior.

A proposta do movimento Por Uma Educação do Campo, concebida pelos movimentos sociais e por seus ideólogos, construiu sua relação com instituições públicas por meio de parcerias com universidades federais, estaduais e comunitárias de todas as regiões territoriais. As experiências construídas pelos movimentos sociais camponeses e organizações correlatas, especialmente por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera dimensionaram a idéia e o conceito de Educação do Campo, interagindo com as outras dimensões da vida do campo. A criação de cursos em todos os níveis proporcionou a elaboração de monografia em diversas áreas do conhecimento.

A Universidade do Estado da Bahia - Uneb vem atuando de forma prioritária nas áreas de assentamentos rurais nas 16 regiões econômicas do Estado da Bahia. Atualmente a Uneb, por meio do Pronera, desenvolve o programa junto a 14 departamentos, atingindo aproximadamente 80% dos assentamentos rurais do Estado, com a participação de estudantes, docentes e, sobretudo, com os movimentos sociais que atuam no campo. Nesses departamentos, a maioria deles instalados no interior, existem diferentes modalidades de cursos implantados pelo Pronera, que atingem desde o ensino superior (graduação), ensino básico, até os cursos de Alfabetização de Jovens e Adultos - EJA.

O Pronera foi implantado na Uneb, Universidade do Estado da Bahia, em 1999 com o Projeto de educação e capacitação de jovens e adultos em áreas de reforma agrária. Foram alfabetizados 3.821 assentados e 173 puderam concluir o ensino fundamental por meio de um projeto de escolaridade de 2º segmento. Após a conclusão deste curso, os movimentos sociais solicitaram a continuação do programa e em 2001 foi implantado o Curso de Ensino Médio na modalidade Normal, possibilitando dar continuidade aos estudos e formar novos educadores comprometidos com a Educação do Campo (UNEB, 2005).

O Curso de Ensino Médio na modalidade Normal foi desenvolvido com 76 alunos. Inicialmente eram 80 estudantes, distribuídos em 2 turmas: uma turma com 60 alunos vinculados ao MST, no Assentamento 1º de Abril, município de Prado no Extremo Sul da Bahia; e uma turma com 20 alunos ligados ao Ceta, na cidade de Bom Jesus da Lapa. Em dezembro de 2003, este curso foi concluído. Estes jovens e adultos trabalhadores foram formados sob uma perspectiva voltada para as construções teórico-práticas em favor de um projeto educacional do/para o campo.

O Projeto do Curso Integrado de Ensino Médio e Profissionalizante em Técnica Agropecuária Sustentável faz parte do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária e se desenvolve em parceria com o Incra/Uneb/Ceta. O Curso Integrado de Nível Médio e Profissionalizante em Técnica Agropecuária Sustentável, coordenado pela Uneb, foi programado para atingir um total de 195 Assentados ou filhos de assentados da Reforma Agrária das Regiões Extremo Sul, Oeste, e Nordeste da Bahia. O Curso do Ensino Médio em Agropecuária vai garantir aos participantes a continuidade dos estudos em curso superior. O curso profissionalizante oferece a terminalidade, a nível médio, em técnica agropecuária sustentável, tão importante para a preservação do meio ambiente e conseqüentemente para a melhoria da qualidade de vida.

Na Região Oeste da Bahia, no Departamento de Educação e Ciências Humanas, Campus IX de Barreiras, funciona uma turma do curso em Técnica Agropecuária Sustentável, com um total de 45 alunos. Inicialmente estava previsto para começar com 50 alunos das diferentes regiões do Estado, nas Regionais organizadas pelo Ceta, que envolvem um total de 18 municípios e 23 áreas de assentamentos, conforme dados levantados nos questionários.

O Curso em Técnica Agropecuária Sustentável conta com a participação da Superintendência Regional do Incra, da Secretaria da Educação do Estado da Bahia - SEC/BA e do Movimento Estadual dos Trabalhadores Rurais Assentados, Acampados e Quilombolas – Ceta, além da Uneb de Barreiras, responsável pela coordenação pedagógica do curso.

Essa integração institucional, concebida pelo Incra e o Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA, como uma participação Tripartite⁶, tem apresentado algumas dificuldades no funcionamento, principalmente na parte operacional do projeto, com atrasos na liberação dos recursos, o que tem preocupado os estudantes, professores e representantes dos movimentos dos assentados, quanto à continuidade do curso⁷.

O Curso está organizado em dois tempos: TE – Tempo Escola que é presencial e TC – Tempo Comunidade em que os alunos aplicam os conhecimentos técnicos científicos. O Curso presencial tem duração de três anos (2006 a 2008), com carga horária total de 3.560 horas/aula. O curso é realizado de forma intensiva durante os turnos matutino e vespertino dos meses de abril, maio, junho/setembro, outubro e novembro, em cada trimestre, dos três anos do curso num total de 12 meses letivos.

CONSTRUÇÃO CURRICULAR

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA			
	TE	TE	TE	TOTAL
Administração e Economia Rural	-	60	-	60
Agricultura Geral e Orgânica	60	-	-	60
Antropologia	-	40	-	40
Alimentos e Alimentos de Animais	50	-	-	50
Biologia	90	80	80	250
Construções e Instalações Rurais	-	50	-	50
Criação de Animais de Grande Porte	-	-	60	60
Criação de Animais de Pequeno Porte	-	60	-	60
Culturas Anuais	-	60	-	60
Culturas Perenes e Regionais	-	-	60	60
Arte e Cultura	20	20	20	60
Educação Física	40	40	40	120
Extensão Rural	-	-	50	50

⁶PRONERA. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária/ Manual de Operações, Documento Impresso. MDA/INCRA, Brasília, 1998, p. 05.

⁷UNEb - / PRONERA. Projeto do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Agropecuária Sustentável. Custos totais do projeto. Documento Impresso, Salvador/ Bahia, pg. 55-57, 2005/2007.

Filosofia	30	30	30	90
Física	60	60	60	180
Geografia	60	60	60	180
História	60	60	60	180
Horticultura	60	-	-	60
Informática Básica Aplicada	40	-	-	40
Irrigação e Drenagem	-	60	-	60
Língua Estrangeira Moderna (Espanhol)	-	-	60	60
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	120	120	110	350
Máquina e Mecanização Agrícola	50	-	-	50
Manejos Sustentáveis de Ecossistemas	-	-	50	50
Matemática	120	120	110	350
Química	90	60	60	210
Sociologia	50	-	50	100
Tec. De Prod. de Orig. Vegetal e Animal	-	-	60	60
Desenho e Topografia	60	-	-	60
Uso, Manejo e Conservação do Solo	-	50	-	50
Seminário temático	30	30	30	90
SUBTOTAL	1090	1060	1050	3200
ESTÁGIO SUPERVISIONADO			360	
TOTAL GERAL			3560	

O Curso presencial da região Oeste é ministrado no Centro de Treinamento de Líderes de Barreiras e no campo experimental do curso de Agronomia da Uneb. O Curso semi - presencial é ministrado nos assentamentos dos cursistas e o estágio supervisionado no Assentamento Quilombola Barro Vermelho, no município de Sítio do Mato.

O Curso de Agropecuária Sustentável visa a uma educação para concluintes do Ensino Fundamental e Ensino Médio da Zona Rural, considerando a cultura, as características, as necessidades e os sonhos dos que vivem no campo. O curso desenvolve atividades curriculares e educacionais compatíveis com o termo “sustentável” e utiliza metodologias agrícolas salutaras ao meio ambiente, não expondo os agricultores assentados ao contato com substâncias tóxicas, técnicas ecológicas de pastagens nativas, entre outras.

O adjetivo “sustentável” coloca em evidência uma questão de fundamental importância para o projeto. Os assentamentos devem ser sustentáveis. Isto é, devem ser espaços de construção de um modelo sustentável de agricultura que se contrapõe à degradação ambiental causada pelo homem e, acima de tudo, devem contribuir para superação da pobreza e da exclusão social, contribuindo para a redução da enorme dívida social. O adjetivo coloca em evidência os eixos norteadores da proposta.

A agricultura sustentável é aquela que se sustenta: utiliza metodologias agrícolas salutares ao meio ambiente, não expõe os agricultores ao contato com substâncias tóxicas, produz alimentos estruturados capazes de prover os elementos minerais necessários ao nosso metabolismo e garante retorno econômico aos agricultores.

A proposta está, portanto, centrada na agroecologia e coloca em evidência a fragilidade de uma agricultura centrada no enquadramento técnico da produção agrícola, no crédito subsidiado e na utilização intensiva de insumos industriais (fertilizantes químicos e biocidas). De fato, a agroecologia é uma bandeira dos Movimentos Sociais e se destaca como uma “modernidade alternativa” – um futuro diferente – alicerçada nas noções e significações de coletivo, de comunidade e na compreensão de que o homem é um ser integrado ao ecossistema.

Por exemplo, apesar da proibição ou uso limitado de 113 produtos agrotóxicos em vários países, 29 deles são permitidos no Brasil pela Portaria nº. 10/DISAD, 12/03/85. Isso é, em parte, responsável pela alta taxa de veneno na nossa corrente sanguínea, de 572,6 ppb (parte por bilhão), sendo a mesma de 43,3 na Argentina, de 22,7 nos EUA, e de 14,4 ppb na Inglaterra, e por ser o Brasil o terceiro maior consumidor de agrotóxicos do mundo (UNEP, 2005, p. 11).

Em consonância com as bandeiras dos Movimentos Sociais, o projeto busca contribuir com a implantação nos assentamentos de uma agricultura saudável, comprometida com a recomposição e preservação ambiental, com a criação de passagens rurais esteticamente mais rica e com a geração de emprego e renda.

A Cirandeira é outra novidade introduzida no curso e tem como objetivo facilitar o tempo de estudo das alunas que têm filhos e são trabalhadoras estudantes. A cirandeira é representada por uma pessoa contratada pelo projeto do curso, ocupando a função de babá, para ficar com os filhos dos alunos durante os períodos de aula presencial. Essa foi uma

reivindicação do movimento social dos assentados e dos professores do curso que exigem um tempo exclusivo de dedicação ao estudo.

A participação do movimento social dos assentados está presente em todas as etapas do curso e tem como responsabilidades e atribuições a mobilização das comunidades nos assentamentos, o encaminhamento de demandas do curso para a Universidade, a participação do processo de planejamento e o encaminhamento de informações e sugestões para o funcionamento do curso. Assumem assim, efetivamente, a co-responsabilidade de efetivação no andamento de todas as etapas do curso.

O movimento social dos assentados foi organizado por lideranças de cada assentamento e é representado pelo Ceta – Movimento Social dos Trabalhadores Rurais Assentados, Acampados e Quilombolas e está organizado em 03 esferas: local, regional e estadual.

Dentro de cada assentamento, existem demandas sociais e os trabalhadores assentados se organizam em comissões e se mobilizam para reivindicar melhorias nos assentamentos. Existe um calendário de lutas denominados por eles de período de mobilização. Todos são convocados, inclusive os alunos do curso de Técnica Agropecuária Sustentável, que é formado na sua maioria por lideranças e por filhos e filhas de lideranças do movimento social de cada assentamento.

A principal tarefa do Ceta é garantir a sustentabilidade das ações afirmativas do governo pela Reforma Agrária e da transformação da questão agrária no Brasil. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera, portanto, é visto pelo Ceta, como o resultado do enfrentamento das lutas populares e da participação dos trabalhadores na implantação desse projeto. As políticas públicas de educação no campo são eficazes como exigências dos trabalhadores.

Neste sentido, podemos afirmar que a educação nos assentamentos rurais deve ser considerada do ponto de vista da *práxis* e da participação do projeto político do movimento social dos assentados no contexto da denominação dada por eles de “revolução democrática”, como será apresentado no quarto capítulo desse estudo.

O Alcance do nosso trabalho de pesquisa, no entanto, se limitou a certificar a possibilidade de êxito escolar nos Cursos de Técnica Agropecuária Sustentável e de Pedagogia da Terra, que ao fazerem parte dessa movimentação por uma educação do campo, possibilitaram mudar de maneira substancial a realidade da educação no campo.

O alcance da nossa pesquisa permite verificar o posicionamento dos alunos por meio de suas trajetórias escolares, repletas de impedimentos, interrupções e fracassos escolares, mas cheios de esperança em ver um dia a transformação dessa realidade com o acesso escolar de qualidade no ensino básico, mas também no ensino superior.

Essa é a meta do anseio maior dos Assentados da Reforma Agrária e possibilita a confirmação da hipótese final da pesquisa sobre a posse e reprodução do capital cultural nos Assentamentos Rurais do Movimento Ceta e se concretiza pelas trajetórias escolares desses alunos, que, apesar das interrupções nos estudos anteriores, lutam com toda a garra pela posse do capital cultural, capital social, capital econômico, legitimado pela classe dominante. A aquisição desse capital tem permitido, sem dúvida, uma mudança de posição dos movimentos sociais no interior do campo da educação, tornando-se realidade uma posição ascendente e de transformação da educação no campo.

3.3 O CURSO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR EM PEDAGOGIA DA TERRA

Os cursos denominados de Pedagogia da Terra têm sua origem nas experiências de cursos formais de formação de educadores iniciado pelo movimento dos trabalhadores rurais sem terra, objetivando qualificar o trabalho educativo desenvolvido nas escolas públicas dos assentamentos e acampamentos como parte da luta pela reforma agrária. É sabido que o Campo Brasileiro tem ficado ausente das Políticas Públicas Brasileiras. No tocante à escola, esta tem sido um modelo da escola urbana, mesmo que o campo se apresente com outra lógica de desenvolvimento, outra cultura e tempos diferentes, somando-se a isso as crianças que estão nos acampamentos, e os assentamentos têm uma vida encharcada de experiências e luta junto aos seus pais no processo de conquista da terra.

O primeiro Curso de Pedagogia da Terra iniciou-se em 19 de janeiro de 1998 na Universidade Regional do Nordeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí com sede no município de Ijuí. Em 1999, outras turmas iniciaram cursos de pedagogia em parceria firmada com a Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes, com a Universidade

Estadual do Mato Grosso – Unemat. Em 2001, teve início outra turma na Universidade Federal do Pará – UFPA.

Posteriormente, parcerias com a Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Universidade Federal de Rondônia, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – Uergs também estão somando experiências de formação de educadores e educadoras do campo.

A primeira turma do curso de graduação em Pedagogia reuniu boa parte do coletivo nacional de educação do MST e iniciou-se com grandes expectativas. O entusiasmo foi tanto que, a partir de 1999, foram iniciadas turmas de Pedagogia em outras universidades, o formato da solicitação geralmente tinha e tem como elementos teóricos a constituição de uma turma específica para nossos estudantes do MST, incluindo uma forma diferenciada de organização curricular, geralmente em etapas alternadas e também de vestibular, condições dignas de estudo e de moradia nos locais de formação da turma. Houve adequações na base curricular do curso de Pedagogia já existente na universidade em vista das demandas de conhecimentos relacionados à educação do campo, geralmente não considerada nestes currículos.

O nome Pedagogia da Terra surgiu de forma casual. Apareceu inicialmente com o nome de um jornal que a primeira turma decidiu fazer para contar aos demais estudantes quem eram estes novos frequentadores da universidade, que para muitos pareciam esquisitos demais com sua agitação, seus bonés e bandeiras vermelhas, suas crianças, seu jeito. O batismo foi uma espécie de intuição política e pedagógica da turma sobre uma diferenciação que precisava ser destacada e de uma raiz que não deveria ser abandonada, especialmente diante da insistência com que a Universidade passava a chamá-los de “acadêmicos”.

Quando os estudantes do MST passaram a se chamar de pedagogos e pedagogas da terra, estavam demarcando e declarando este pertencimento: antes de universitários somos sem terras, temos a marca da terra e da luta que nos fez chegar até aqui.

O nome Pedagogia da Terra foi incorporado pelas universidades e já se tornou linguagem comum. Mais o que mais importa para o movimento e o estudante de Pedagogia da Terra é o respeito à identidade que, aos poucos, se constitui nesta relação entre os movimentos sociais do campo e a universidade.

Estamos dizendo que a trajetória das turmas de pedagogia do MST, e agora também de outros movimentos, está constituído um determinado jeito de estar na Universidade, de ser um estudante universitário e de fazer formação de educadores cuja marca simbólica tem sido este nome: Pedagogia da Terra.

Essa identidade do curso da Pedagogia se apresenta em duas dimensões. Na primeira dimensão a Pedagogia da Terra vem se constituindo como crítica aos formatos mais tradicionais do Curso de Pedagogia e à concepção de educação ainda dominante na Universidade. Trata-se de uma “crítica prática” ou de uma “resistência afirmativa”. Ou seja, em cada turma, vai se ajustando o jeito de fazer o curso e nesses ajustes, que têm muito de contraponto, vai se formatando esta crítica.

Na segunda dimensão, a Pedagogia da Terra considera o tempo e a atividade como partes de formação. Em todas as turmas, a organização do currículo do curso se dá por meio de etapas intensivas, em que o tempo de estudo na universidade acontece de modo geral em quatro meses concentrados no início e na metade do ano. Trata-se de um cronograma que viabiliza a presença de pessoas que moram distante da sede da Universidade, tornando possível para eles permanecerem em seu local de trabalho como educadoras nos outros meses do ano. Estão entrando na Universidade pessoas que querem estudar para não ter que sair do campo. São de movimentos sociais que já descobriram a importância do estudo na formação dos sujeitos capazes de fazer as transformações necessárias a um novo projeto de desenvolvimento do campo.

Estão entrando na Universidade os pobres do campo, pessoas que provavelmente não teriam o direito ao estudo universitário se não fosse seu vínculo com o movimento social, pessoas que expressam em todo seu ser as marcas da exclusão, da discriminação, da dominação.

Estão entrando na Universidade pessoas que não vêm em nome próprio, foram indicados por um coletivo e suas expectativas não podem ser apenas individuais, precisam compreender e atuar nos objetivos da organização que garantiu sua vinda para o curso.

Estão entrando na Universidade pessoas que participam de um movimento social e que já partilham entre si uma identidade de luta, de propósitos, de símbolos, de feitos de ser e de conviver. As pessoas podem até não se conhecer, mas já chegam com laços construídos e se vêem como membros de uma mesma comunidade, de origem e de destino,

algumas chegam com esta identidade já bem consolidada, outras têm um pertencimento no coletivo ainda fraco.

O processo de formação da identidade coletiva dos sujeitos da Pedagogia da Terra tem como pedagogo principal o próprio movimento social, estes educandos não seriam o que são e como são, nem estariam neste curso se não fosse sua participação no movimento. É o movimento que aciona, organiza e dá o tempero da atuação das diferentes matrizes pedagógicas presentes no processo da educação destas pessoas: a cultura, o trabalho a situação de expressão e a resistência a ela, o próprio Estado.

No Estado da Bahia esta conquista dos povos do campo vem sendo ratificada por iniciativas da Uneb em parceria com a Secretária Estadual de Educação e Cultura - SEC e o Incra, por meio do Pronera, quando ofereceu o Curso de Ensino Médio na Modalidade Normal. Todavia, os anseios dos educadores e educadoras do campo são pelo ingresso na Universidade, pois compreendem, como afirma Gadotti (2000), que “é tempo de aprender”, de ter assegurado um direito que lhes foi usurpado pelas condições da sobrevivência. Neste sentido, ao propor este curso a Uneb mais uma vez assume seu papel como Instituição comprometida com uma política efetiva de inclusão social, que não se resume a uma rotina de rituais burocráticos, mas desponta como iniciativas, como afirma o mestre Paulo Freire, que visita o amanhã a partir de hoje, que acolhe o grito dos participantes da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo: “Educação do Campo, direito nosso, dever do Estado”.

O Pronera traduz-se num espaço de possibilidades para a construção do curso de Pedagogia da Terra, onde estes educandos que ora cursam o Ensino Médio poderão continuar sua formação. Ademais, esta exigência social encontra amparo legal na Lei 9394/96 em seu artigo 62 ao exigir que os educadores deverão ser licenciados em cursos de graduação plena para o exercício do magistério na educação básica. Por outro lado, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002) em seu Artigo 3º afirmam:

O Poder Público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referência a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independentemente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível técnico (UNEB, 2003, p. 8).

O Curso de Pedagogia da Terra da Uneb foi identificado como Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação nas séries iniciais do ensino fundamental em educação de jovens e adultos e gestão dos processos pedagógicos escolares e/ou outros espaços educativos.

Os movimentos sociais do campo na Bahia entenderam que a conquista da terra não é suficiente. É preciso uma vida digna, expressamente cidadã. Os homens e mulheres que tiveram seus direitos usurpados compreenderam que a Reforma Agrária também precisa expandir-se no direito à escola, a uma educação do campo que considera sua cultura, suas características, necessidades da vida no campo e seus sonhos.

Este avanço foi significativo. A Pedagogia proposta por esses movimentos destaca o papel dos camponeses como agentes ativos diante do pedido de socorro do planeta, afirmando a proposta de uma educação comprometida com a construção do conceito de cidadania planetária.

É importante ressaltar que a Pedagogia que se propõe possui como pressuposto a compreensão de uma prática educativa que se defronta dialogicamente com os camponeses, mediada pela realidade dos assentados. A primeira tarefa será romper com concepções anticientíficas que consideram os camponeses preguiçosos, ignorantes, incapazes e, muitas vezes, ingratos diante das “verdades” difundidas pela ciência. A ação pedagógica deve ser entendida, assim, como uma atividade criadora na qual os próprios educandos também assumem um papel de agentes da ação educativa, como afirma Gadotti (2000):

A nossa Pedagogia da Terra, como o canto do poeta, não pertence àqueles e àquelas que a escreveram, mas àqueles e àquelas que dela necessitam em sua luta cotidiana por uma escola melhor, por um mundo melhor. Desejamos que seja uma pedagogia cheia de esperança onde afloram os valores humanos fundamentais: a amizade, o respeito, a honestidade, a admiração, a ternura, a emoção, a solidariedade, a aproximação entre o simples e o complexo, a atuação, a leveza, o carinho, o desejo e o amor (GADOTTI, 2000, p. 20).

Destaca-se ainda que os pedagogos formados deverão atuar diretamente nas escolas dos assentamentos garantindo a implementação de ações pedagógicas que valorizem as experiências de produção e de vida dos camponeses assentados, contribuindo para a

consolidação do processo ou organização e de resistência frente às forças econômicas e políticas adversas. A qualificação desses educadores e educadoras é um desafio agora assumido pela Uneb com a realização do Curso Superior de Pedagogia da Terra em caráter experimental para assentados da Reforma Agrária e pelos movimentos sociais.

Vale a pena ressaltar que esta proposta de criação do curso de Pedagogia da Terra se inscreve no âmbito de um curso experimental oferecido pela universidade, por meio da política de formação continuada, sendo que posteriormente poderá ser incorporado a seus cursos regulares.

O Quadro dos Componentes Curriculares é gerado a partir do contexto, da realidade dos docentes/discentes, extrapolando a formalidade disciplinar estabelecida pela concepção verticalista de currículo como grade, gavetas isoladas que não se comunicam. Portanto, este currículo acolhe os desejos, as necessidades, os sonhos, as opacidades que ocorrem no seio das práticas educativas. O currículo no curso de Pedagogia da Terra traz o marco referencial do pensamento complexo. Complexo como complemento entre os diferentes saberes e emoções e à complexidade da teia da vida.

A realidade socioeconômica e cultural deverá ser constantemente resgatada no interior das práticas curriculares, nas diferentes disciplinas para construir a relação de compromisso do pedagogo para com estes contextos, uma vez que a “atividade docente é práxis”. Assim, não se pode isolar em formulações teóricas, mas em respostas às demandas apontadas pelas diversas situações ocorrentes nas práticas pedagógicas vivenciadas por estes educadores.

Os eixos temáticos se desdobram em disciplinas, oficinas, seminários, atividades de pesquisa, atividade nos assentamentos, monografia. O curso será desenvolvido no período de 08 semestre entre o TE (tempo-escola) e TC (tempo-comunidade).

A combinação entre um tempo na escola e um tempo de volta à comunidade foi a opção metodológica assumida, com detalhes diferenciados, desde a primeira turma do Pronera no Brasil. A inspiração veio da chamada “pedagogia da alternância” e atende a algumas exigências específicas deste processo formativo, tais como: não tira os educadores do seu trabalho nos assentamentos e acampamentos, apenas implica ajustes para viabilizar a presença no curso durante três meses ou um pouco mais durante cada ano; vincula mais diretamente o currículo do curso com as demandas concretas de formação dos participantes, à medida que implica um ir e vir constante entre diferentes práticas e estudos

teóricos; faz das próprias práticas pedagógicas nas comunidades parte integrante do currículo e da formação dos educadores no curso; e permite um processo de ajuste ou transformações na Proposta Pedagógica do curso, em função das pessoas envolvidas, direta ou indiretamente, com seus resultados.

04. MOVIMENTOS SOCIAIS, REFORMA AGRÁRIA E EDUCAÇÃO NO CAMPO

4.1 CONCEPÇÕES TEÓRICAS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

Considera-se movimento social do ponto de vista terminológico, como ação, deslocamento de força, confrontação entre os opostos, antagonismo e conflito de classe. Do ponto de vista conceitual, existem outras definições dos movimentos sociais que se expressam desde as correntes teóricas do liberalismo econômico, que remonta ao século XVIII, com a idéia de cidadão pertencente ao Estado, mas também de cunho marxista na análise da sociedade de classes com o advento da indústria, até as tendências teóricas culturais dos novos movimentos sociais, com novos sujeitos/objetos a partir da segunda metade do século XX.

Consideramos os movimentos sociais como uma dinâmica gerada pela sociedade civil, que se orienta para a defesa de interesses específicos. Sua ação se dirige para o questionamento, seja de modo fragmentário ou absoluto, das estruturas de dominação prevalecentes, e sua vontade implícita é transformar parcial ou totalmente as condições de crescimento social. (SCHERER-WERRERS, 1987, p. 217).

Evidentemente que existe uma série de variáveis destas correntes teóricas e conceituais, múltiplas correntes teóricas, como afirma Gohn (1997), mas acreditamos que, para estudar os movimentos sociais, o importante é ressaltar o caráter dualista que historicamente foi concebido e definido pelos movimentos sociais. Usualmente

classificam-se os movimentos sociais de forma dualista: religioso-seculares, reformistas-revolucionários, violentos-pacíficos (GOHN, 1997, p. 330).

Essa visão clássica do caráter dualista dos movimentos sociais constituiu a origem e a evolução histórica desses movimentos, desde o início das relações sociais, nos primórdios dos tempos, estabelecendo diferenças entre homens livres e escravos, cidadãos e plebeus, nobres e servos, burgueses e proletários, exploradores e explorados, dominadores e dominados. Os movimentos sociais sempre se moveram desta maneira até os dias de hoje, dinamizando as relações sociais entre os homens, sujeitos e atores de suas histórias.

Para entender, entretanto, o caráter dualista dos movimentos sociais, será preciso inicialmente considerar a estrutura de relação social de uma sociedade, da qual os movimentos sociais fazem parte. Essa compreensão se refere exclusivamente ao conceito de classe social, que por sua vez se manifesta nas relações materiais de existência. No marxismo, as classes sociais se expressam nas lutas entre os homens que a cada momento surgem na história.

A análise dos movimentos sociais sob o prisma do marxismo refere-se ao processo de lutas sociais voltadas para a transformação das condições existentes na realidade social, de carência econômica e/ou opressão sociopolítico e cultural. Analisar os movimentos sociais é analisar o processo de luta histórica das classes e camadas sociais em situação de subordinação.

A análise marxista sobre os movimentos sociais, entretanto, não se resume à análise do movimento operário. Para esse estudo, vamos priorizar a visão marxista a partir dos anos 80 e 90, em que começam a se destacar os movimentos sociais não-operários, tais como os reivindicatórios de bens públicos e de melhorias coletivas.

O enfoque que estamos querendo para uma interpretação dos movimentos sociais parte dos trabalhos do jovem Marx (1982) e dos seus estudos sobre a consciência, a alienação e a ideologia. Essa tendência do pensamento de Marx se refere ao pensamento histórico humanista, que teve como continuação o pensamento de Gramsci, Lucak's e a Escola de Frankfurt, após a II Guerra Mundial.

Em suma, o que é destacado nos estudos marxistas contemporâneos é que os movimentos sociais não surgem espontaneamente, o que esses estudos refletem são as

origens dos participantes desses movimentos, os interesses, assim como os programas ideológicos que fundamentam suas ações.

Ilse Scherer-Warren (1997) exemplifica, a partir de citações da própria obra de Marx sobre os movimentos sociais, e conclui:

A manifestação de interesses comuns e a realização dos que vivem sob as mesmas condições de exploração criam possibilidade de uma consciência de classes. Quando as classes conscientes geram um movimento social e uma organização de classe, desenvolvem uma ideologia própria de classes (SCHERER-WARREN, citado por GOHN, 1997, p. 117).

A distinção e a autonomia dos movimentos sociais, distantes de uma visão única e centralizada na relação de força capital-trabalho, têm, no pensamento de Gramsci (1987) e na visão neomarxista, uma contribuição fundamental para compreender esses movimentos.

A questão da hegemonia popular ou da contra-hegemonia em Gramsci (1987), por exemplo, foi trabalhado a partir do estudo da cultura popular, das tradições, do folclore e das reivindicações das massas urbanas. Na visão de Gramsci, os movimentos sociais seriam compreendidos como o fermento básico de tais mudanças, agentes canalizadores dos elementos novos e inovadores (GRAMSCI, citado por GOHN, 1987, p.).

Jean Lojkine (1987), por sua vez, entendia os movimentos sociais como o lugar de decomposição da hegemonia dominante. O lugar de aparecimento de uma nova hegemonia. Lojkine esboça uma primeira definição de movimento social como aquele que se caracteriza primeiramente pela capacidade de um conjunto de agentes das classes dominadas se diferenciar dos papéis e funções pelos quais a classe dominante garante a subordinação e a dependência dessas classes dominadas com relação ao sistema socioeconômico em vigor (LOJKINE, citado por GOHN, 1987, p. 198).

E ainda:

O alcance histórico real de um movimento social pode ser definido pela análise de sua relação com o poder político? O que permite qualificar esse desafio será a análise do conteúdo ideológico e político das reivindicações apresentadas pelo movimento social, das ações propostas realizadas. Ou seja, essa análise permite qualificar a capacidade de questionamento da hegemonia política da classe ou fração de classe dominante (GOHN, 1987, p. 198).

A análise de Thompson (1987) também considera importante levar em conta as experiências históricas e culturais das pessoas para compreender os novos movimentos sociais. Essas experiências das pessoas se manifestam não apenas como idéias objetivas, mas também sentimentos, valores, consciência, enfim, experiências acumuladas que se sedimentaram. Experiência como *práxis* que envolve uma reflexão pessoal e do grupo social, experiência como um produto que surge na luta, na luta de classe.

O aspecto mais relevante da análise de Thompson é que ele vê as classes como um processo em formação. São as lutas que as formam. Não se ignoram as condições materiais objetivas, elas são cruciais, porém sem um poder de determinação exclusivo e final. As classes se constroem na luta, daí a importância do conceito de experiência.

Para a análise dos movimentos sociais populares, o legado metodológico de Thompson nos leva a observar o cotidiano das camadas populares no sentido de apreender como o vivenciam. A situação de carência ganha relevância, não pela objetividade da coisa em si, mas pela forma como as pessoas vivenciam as carências. Os sentimentos de injustiça e de exclusão surgem desta vivência e podem, em determinados contextos, expressar-se socialmente como revolta. São momentos de ruptura da ordem na vida das pessoas e não da ordem social mais ampla. Thompson retoma a idéia marxista da classe como sujeito, da classe como categoria histórica, ampliando seu significado, como relação. A consciência vai sendo gerada na luta. Não há um projeto político previamente demarcado, ele se constrói na *práxis*.

Em resumo, gostaríamos de retornar aqui a análise inicial sobre a gênese dos movimentos sociais e refletir sobre sua evolução complexa, ao mesmo tempo que afirmamos o caráter multiplicador dos movimentos sociais nas análises de suas diversas matrizes teóricas, sem, no entanto, perder a característica principal, que seja nos movimentos sociais objetivistas ou não objetivistas, mas que dentro de uma razão dualista se caracterizem pela ação transformadora das relações sociais, no sentido de buscar mudanças nas relações entre pobres e ricos, entre exploradores e explorados, entre dominadores e dominados, entre classes ricas e classes pobres. Gohn (1997) procura compreender essa ação múltipla e diversificada dos movimentos sociais sem perder o sentido transformador desses movimentos, sem perder a distinção que os diferenciam e os legitimam em revolucionários, reformistas e conservadores, da seguinte forma:

Os movimentos sociais são fluidos, fragmentados, perpassados por outros processos sociais. Como numa teia de aranha, eles tecem redes que se quebram facilmente, dada sua fragilidade; como as ondas do mar que vão e voltam, eles constroem ciclos na história, ora delineando fenômenos bem configurados, ora saindo do cenário e permanecendo nas sombras e penumbras como névoas esvoaçantes. Mas sempre presente (GOHN, 1997, p. 05).

Neste sentido, gostaríamos de incluir neste conceito os movimentos sociais de educação, que evoluíram a partir do surgimento da ação de novos sujeitos históricos, ou seja, por meio do conceito de cidadania, como abaixo delineamos, a fim de proporcionar uma mudança qualitativa nos movimentos sociais de educação, principalmente o movimento de educação na década de 80 em defesa da escola pública, gratuita e de qualidade.

Se olharmos para o passado, por exemplo, as lutas e as propostas dos anos 40 e 50 demarcaram um novo tempo para a educação brasileira, em uma sociedade que havia crescido economicamente e tinha um sistema educacional arcaico. O movimento em Defesa da Escola Pública dos anos 50 foi a expressão máxima desse processo, que buscou construir as bases e as diretrizes para a universalização da escola pública.

Gohn (1995), ao contextualizar a História das lutas dos movimentos sociais no período da Fase Populista de 1945 – 1964, retrata a luta pela construção da cidadania brasileira, quando fala do movimento por uma Reforma de Base na Educação:

Este foi uma das mais longas lutas pela educação no Brasil. Iniciou-se em torno do Projeto de Lei que criava uma legislação geral para o país, no campo educacional. Em 1949, Gustavo Capanema, ex-ministro de Getúlio, deu um parecer que levou ao arquivamento do Projeto. Em 1951 ele foi desarquivado, como a Mensagem n.º 605, e tramitou na Comissão de Educação e Cultura por cerca de cinco anos e meio. Em 1957 ele retornou a discussão no Plenário da Câmara e passou por uma longa disputa entre os defensores da escola pública e gratuita, que reunia intelectuais como Anísio Teixeira, Florestan Fernandes, e outros, e os defensores da escola particular, entre os quais se destacou a figura de Carlos Lacerda (GOHN, 1995, p. 94).

4.2 MOVIMENTOS SOCIAIS E A EDUCAÇÃO

Para analisar a natureza e o interesse desses movimentos sociais de educação, Buffa, Arroyo e Nosela (1987) fazem uma reflexão histórica desse contexto histórico da educação brasileira a partir das décadas de 40 e 50. Historicamente, a relação movimentos sociais e a educação têm um elemento de união, que é a questão da cidadania:

As palavras cidadão e cidadania trazem à lembrança, naturalmente, as famosas declarações dos Direitos do Homem e do Cidadão. Tais declarações, surgidas no processo da Revolução Francesa do século XVIII, quando a burguesia, ao desalojar a aristocracia, conquista o poder político, substituem o monsieur do Antigo Regime pelo citoyen da República. O cidadão pleno é, então, como se verá, o proprietário (BUFFA, E; ARROYO, M; NOSELA, p. 1987, p. 11).

Essa perspectiva teórica centrada no direito do cidadão e no homem livre, historicamente, não funcionou. Ainda parafraseando Buffa (1987), agora no campo educacional, a autora afirma que:

Quanto à educação, um dos direitos do cidadão, o que se oferece à maioria da população é uma rede escolar precária em todos os sentidos (...) Para as crianças consideradas carentes, surgem a toda hora propostas de planos cada vez mais assistencialistas (BUFFA, E; ARROYO, M; NOSELA, p. 1987, p. 27).

Entretanto, existe uma outra acepção do conceito de cidadania, elaborado a partir de grupos organizados da sociedade civil, por meio de movimentos. Trata-se da cidadania coletiva:

A construção da cidadania coletiva se realiza quando, identificados os interesses opostos, parte-se para a elaboração de estratégias de formulação de demandas e táticas de enfrentamento dos oponentes. Não se espera o cumprimento de promessas, organizam-se táticas e estratégias para a obtenção do bem por ser um direito social. (GOHN, 1987, p. 30).

Em termos da cidadania coletiva, Nosela (1987), por sua vez, retoma o pensamento gramsciano para falar de uma educação moderna para um mundo socialista. Aqui, para uma análise dos movimentos sociais de educação, o autor considera relevantes dois aspectos importantes:

A primeira grande afirmação gramsciana, que estabelece o clima cultural para a formação do cidadão do século XX, diz respeito à orgânica relação do homem universal com a história contemporânea, o que equivale a dizer que Gramsci defende os processos de educação moderna para todos os homens (...) Em segundo lugar, a pedagogia moderna, que visa a formar o novo cidadão socialista, será sobretudo um processo prático e participativo, isto é, fundamenta-se nas modernas formas de produzir (industrialização) e de fazer política (conselhos de fábrica, sindicatos, partido) (BUFFA, E; ARROYO, M; NOSELA, p. 1987, p. 89).

Falar de educação no Brasil, portanto, é expor o desenvolvimento explorador e espoliativo do capitalismo, a massificação das relações sociais, o descompasso entre o alto desenvolvimento tecnológico e a miséria social de milhões de pessoas, as frustrações e o desrespeito à dignidade humana de categorias sociais tratadas como peças ou engrenagem do lucro capitalista. São todos elementos de um cenário que cria um novo ator histórico como agente de mobilização e pressão por mudanças sociais.

Na concepção de Gohn (1987):

A educação ocupa lugar central na acepção coletiva da cidadania. Isto porque ela se constrói no processo de luta, que é, em si próprio, um movimento educativo. A educação, na qualidade de cidadania, não se constrói por decretos, intervenções externas, programas ou agentes preconfigurados. Ela se constrói como um processo interno, no interior da prática social em curso, como fruto acumulado das experiências engendradas (GOHN, 1987, p. 30).

Neste contexto, portanto, estão colocados os movimentos sociais populares de educação, educação no sentido mais ampliado, seja educação referente a todos os processos de aprendizagem, seja educação em defesa da escola pública, estudantil, de professores etc. Inicialmente, isso nos remete à década de 80, por ser considerado um marco na História da educação brasileira, em uma sociedade que havia crescido

economicamente e tinha um sistema educacional arcaico. O movimento em Defesa da Escola Pública foi a expressão máxima desse processo, que buscou construir as bases e as diretrizes para a universalização da escola pública.

Nos anos 80, os movimentos sociais por educação no Brasil se organizaram em torno da educação escolar reivindicando verbas públicas para a educação, ensino gratuito, novas legislações, novas estruturas de carreira para os professores, novas frentes de ensino e pesquisa para a universidade, novos modelos de escola para o 1º e 2º graus, ensino noturno, educação dos deficientes físicos, educação infantil em creches e pré-escolas para os menores de 0 a 06 anos, enquanto a sociedade brasileira assistia à deterioração progressiva da instituição pública, que já não estava bem, em todos os seus níveis.

Como diz Gohn (1987):

As demandas na área da educação escolar serão sistematizadas segundo a classificação que prevaleceu na elaboração do projeto para uma LDB nacional, de autoria do ex-deputado federal Jorge Hage. Ou seja: educação infantil abrangendo a idade de 0 a 06 anos (creches e pré-escolar), educação fundamental (1º grau, educação nível médio, que completa o ciclo da educação básica, juntamente com o infantil e a fundamental e educação superior) (GOHN, 1987, p. 57).

O leque de demandas educativas nos anos 80 foi grande. Ele esteve intimamente articulado às conjunturas políticas que o país atravessou, assim como a busca de resposta (ou seu equacionamento) para problemas de ordem estrutural gerados pelo modo e pela forma da acumulação capitalista no país. Para fins de análise, podemos nos referir, por exemplo, às demandas por novas leis educacionais de ensino, como afirma Gohn (1987):

Um destaque na área da educação escolar na década de 80 foi relativo à elaboração de um projeto nacional de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Na realidade, este projeto surgiu devido à exigência que a Constituição de 88 colocou, e ele foi elaborado a partir das mesmas forças que haviam se organizado para a elaboração de propostas e ementas para a Constituição. Trata-se de um Fórum Nacional de Educação no Brasil, fato inédito na história do país pelo vulto e dimensão que tomou. Diferentes setores da sociedade civil e política se fizeram presentes construindo um projeto de educação para o país, que englobava do berçário ao ensino superior (GOHN, 1987, p. 75).

Nos anos 90, com a crise econômica do país, o desemprego e as políticas neoliberais, os movimentos sociais entram em crise, crise de apatia junto a grupos sociais organizados, em que a descrença e a desmobilização predominam, tendo-se acabado a era da luta pela participação das pessoas em movimentos e organizações. O coletivo, como solução para problemas que afligem as pessoas, se não acabou, estaria em descrédito. Os muros caíram e derrubaram as utopias.

Na realidade, a crise atual dos movimentos é o acirramento de um processo que se instaurou ao final dos anos 80, fruto de problemas que os movimentos já carregam em seu bojo.

Na concepção de Gohn (1987), algumas lideranças dos movimentos populares têm atribuído como causas básicas da atual crise fatores de ordem externa ao movimento, a saber: a crise econômica do país, o desemprego, as políticas neoliberais etc. A meu ver, é no interior dos próprios movimentos que encontramos as principais explicações para a crise.

Ao longo dos anos 80, os movimentos populares não desenvolveram projetos políticos próprios, independentes e autônomos. A maioria deles esteve dependente de assessorias externas: eles foram muitas vezes conduzidos por projetos de outras instituições, entre partidos políticos e a igreja católica. O compromisso das lideranças esteve, em grande parte, mais afinado com determinadas tendências político-partidárias ou religiosas, que davam o tom a ser impresso nas ações dos movimentos.

Após o processo constituinte, a maioria dos movimentos se desmobilizou. Algumas de suas lideranças passaram a lutar mais nas fileiras do partido, ou por cargos nas administrações públicas, por indicações para concorrerem a cargos eletivos.

A conclusão que retiramos da situação caracterizada é a de que está ocorrendo uma volta ao passado, ao comportamento político tradicional das camadas populares: da passividade, de espera para que outros resolvam seus problemas. A nova cultura política que os movimentos esboçaram no país, de luta pela participação na gestão da coisa pública, de criação de cidadão e não meros consumidores de direitos estabelecidos, está em crise.

A própria realidade da educação do trabalhador rural brasileiro, que sempre esteve em crise, por sua vez se insere na problemática da educação no Brasil. Pode-se afirmar que a defesa de um projeto de educação no campo, no entanto, tem raízes num passado não muito recente, que remonta à primeira metade do século XX. Se hoje se discute um projeto

de educação que vise à fixação do homem no campo por meio das propostas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, no passado já existiu essa preocupação, com o movimento dos ruralistas pedagógicos, que defendiam a formação escolar dos trabalhadores rurais brasileiros, com base na exacerbação do nacionalismo.

O problema da educação no meio rural brasileiro nasceu da cabeça dos ruralistas como forma de subordinar os camponeses, de reservar a eles um controlado espaço nas políticas de educação para civilizar e manter a subordinação. Assim, por quase um século, a Educação Rural não promoveu políticas autênticas, não propôs o desenvolvimento educacional do campesinato. Nesse tempo, foi espaço de controle político dos ruralistas que determinavam como os camponeses deveriam pensar o seu mundo, conforme a visão dos ruralistas como é retratado no trabalho de Bezerra Neto (2003):

O termo ruralismo pedagógico foi cunhado para definir uma proposta de educação do trabalhador rural que tinha como fundamento básico a idéia de fixação do homem no campo por meio da pedagogia. Ou seja, um grupo de intelectuais, pedagogos ou livre-pensadores defendiam que deveria haver uma pedagogia que ajudasse a fixar homem no campo, ou que, pelo menos, dificultasse, quando não impedisse, sua saída desse habitat, considerado natural para as populações que o habitaram ao longo de muito tempo (BEZERRA NETO, 2003, p. 11).

Naquela época, apesar dos movimentos de contestação à concentração fundiária no país desde os primórdios da República, não existia ainda um movimento rural organizado, que objetivasse com mais realismo os problemas de milhões de trabalhadores rurais sem terra, desempregados, sem saúde e sem educação. Toda essa problemática foi vista pela ótica dos ruralistas pedagógicos, que contemplavam um romantismo nacionalista. Ainda de acordo com Bezerra Neto:

Não se pode entender, porém, o ruralismo pedagógico sem que compreendamos os ideais nacionalistas que predominavam à época. Pode-se dizer que muitas propostas pedagógicas de então surgiram com várias facetas de nacionalismos. Havia aqueles pensadores que, como Anísio Teixeira, defendiam a industrialização ou aqueles que, como Sud Menucci, Carneiro Leão e Alberto Torres, defendiam a ruralização do Brasil. Todos, porém, tinham em comum alguns aspectos, como a defesa da língua portuguesa e o fortalecimento do ensino e da nação (BEZERRA NETO, 2003, p. 20).

A questão dos movimentos sociais, a reforma agrária e o projeto de educação no campo são facetas dessa crise que desafia nossa inteligência, no sentido de procurarmos uma saída.

Esse será nosso ponto de reflexão e análise sobre os movimentos sociais e os caminhos nos quais os movimentos sociais do campo vêm se posicionando em relação a essa crise que se caracteriza desde o início da década de 90.

4.3 MOVIMENTOS SOCIAIS, REFORMA AGRÁRIA E EDUCAÇÃO NO CAMPO

A discussão sobre a existência ou não de um campesinato brasileiro é antiga. Os estudos consultados apontam a dificuldade de abordar o tema pela divergência entre leituras históricas sobre o papel que os movimentos sociais do campo desempenharam no processo de transformação social, do capitalismo ao socialismo.

O determinismo econômico das análises marxistas sobre o movimento camponês na Europa e no Brasil, de Engels (1981) a Prado Júnior (2005), mostrou que a realidade socio-cultural do campesinato atual foge a qualquer possibilidade de homogeneização da diversidade camponesa no Brasil.

Marlene Ribeiro (2007), estudiosa do assunto, analisa a figura do camponês no Brasil, juntando todas as figuras da diversidade camponesa do meio rural brasileiro, considerando para tanto o contexto atual dos movimentos sociais do campo na luta pelo acesso a terra, reforma agrária e educação do campo.

Ao tratar da questão do campesinato no Brasil, Carvalho (2005) ressalta que as análises teóricas de modo geral têm sido marcadas pelo “determinismo econômico”, ou seja, de que a produção camponesa, baseada no trabalho da família, não tem condições de sobreviver à ocupação do campo pela empresa capitalista. Este registra, por meio de autores consultados, que, na diversidade, constrói-se a unidade pela politização do termo camponês. Com isso, supera-se a cisão entre as denominações apontadas pelos partidos políticos, pelos movimentos sindicais ligados à Contag e pelas organizações confessionais que defendem a causa dos camponeses e dos povos indígenas. Dessa forma, o termo camponês aponta para a existência de um sujeito político coletivo das ações de luta pela terra de trabalho e, ao mesmo tempo, permite a expressão das denominações das diferentes formas de vida, trabalho e cultura desse sujeito. Há uma unidade na identidade e ação coletiva na diversidade de manifestações da vida, do trabalho e da cultura dos povos da terra (RIBEIRO, 2007, p. 11).

Desta forma, no sentido da “revolução democrática” dos movimentos sociais do campo, a luta se processa na conquista do acesso a terra, na reivindicação de melhorias nas políticas públicas e ações afirmativas do governo, que estão contempladas dentro de um projeto específico para os habitantes do campo brasileiro.

Na concepção de Fernandes (2005), a expressão campo serve para substituir a expressão meio rural, utilizada para incluir uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho. Quando discutimos os movimentos sociais, reforma agrária e educação do campo, estamos tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam esses trabalhadores camponeses, incluindo os quilombolas, sejam eles os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural (FERNANDES, 2005, p. 25).

Independentemente das discussões teóricas que o tema sobre o camponês implica saber, o importante aqui para esse trabalho é situar, historicamente, o momento em que os movimentos sociais no campo se tornaram sujeitos da ação política, no sentido de responderem conscientemente sobre a exploração social, propondo uma transformação da sociedade, no caso do campo, por uma reforma agrária radical que atendesse aos desejos da classe trabalhadora.

No Brasil, as diversas figuras do camponês possuem significado histórico e político que perpassam as principais lutas de resistência camponesa do Brasil como Canudos, Contestado, Paracatu, Trombas e Formosa, Ligas Camponesas, MST e Ceta.

No entanto, quando falamos de reforma agrária e educação rural no Brasil, estamos falando historicamente das elites ruralistas e latifundiárias do Brasil. Estamos falando da história do atraso, das alianças entre os latifundiários e da política do clientelismo que imperou no Brasil, especialmente durante todo o período republicano como nos lembra Ribeiro (2007) ao citar Caio Prado Junior:

O desenvolvimento do capitalismo não irá trazer a solução para os problemas da população trabalhadora rural, pois é esta quem poderá resolvê-los por meio da luta, escreve Prado Júnior (2005), em 1960. O problema central é o latifúndio ou o antagonismo entre os grandes proprietários, uma minoria que detém o monopólio do controle da terra e das ocupações em atividades agropecuárias, e a imensa maioria da população trabalhadora do campo que depende de oportunidades de trabalho para garantir a sobrevivência (RIBEIRO, 2007, p.04).

Ribeiro (2007) cita também outros autores mais recentes como Ianni (1994) e Martins (1997), que desenvolvem essa análise da exploração do capitalismo sobre o trabalho humano de milhões de trabalhadores rurais assalariados e ou com pouca terra.

Ianni (1994), citado por Ribeiro:

Apresenta uma visão pessimista em relação à possibilidade de organização camponesa. Para ele, a nova configuração da divisão internacional do trabalho, com a adoção do processo de produção flexível em dimensões globais, subordina real ou formalmente as modalidades sociais e técnicas de organização do trabalho: no mesmo movimento as destrói, recria subordina e integra ao movimento de reprodução e acumulação do capital. Nesse contexto, o mundo agrário perde em importância econômica ou deixa de existir. Ainda que algumas atividades subsistam e sejam criadas outras modalidades de organização do trabalho agrícola, essas ficam subsumidas pelo capital (RIBEIRO, 2007, p. 05).

Na mesma direção, Martins (1997) contesta se é verdade que o desenraizamento liberta o trabalhador dos seus vínculos de dependência material e ideológica com a patronagem e se o processo de industrialização não foi suficiente para absorver os trabalhadores expulsos da terra. Por isso, impõe-se a necessidade da reforma agrária em nosso país onde há uma irracional concentração da propriedade da terra em mãos de uma população mínima de grandes proprietários.

Dessa forma, a possibilidade de mudança e transformação da realidade política brasileira não teve uma participação efetiva dos movimentos sociais e das classes populares, como relata Martins (1994), ao descrever a lentidão e o atraso das mudanças na política brasileira, dizendo sobre a participação dos movimentos sociais:

As transformações sociais e políticas são lentas, não se baseiam em acentuadas e súbitas rupturas sociais, culturais, econômicas e institucionais. O novo surge sempre como um desdobramento do velho: foi o próprio rei de Portugal, em nome da nobreza, que suspendeu o medieval regime de sesmaria na distribuição de terras; foi o príncipe herdeiro da Coroa portuguesa que proclamou a Independência do Brasil; foram os senhores de escravos que aboliram a escravidão; e foram os fazendeiros que em grande parte se tornaram comerciantes e industriais ou forneceram os capitais para esse desdobramento histórico da riqueza do país (MARTINS, 1994, p. 30).

Com esse relato, podemos entender que, no campo, a apatia e a falta de consciência política da parcela mais pobre da população tenham sido muito maiores. Com efeito, no campo, as distâncias, as diversidades regionais e o isolamento dificultaram tanto a tomada de consciência da situação política, quanto a organização de movimentos de reivindicação.

É dentro dessa realidade de alianças e troca de favores entre os segmentos das classes dominantes que podem ser inseridos os processos de lutas e tentativas de rupturas sociais dos segmentos das classes dominadas.

Depois de décadas de imobilismo, quebrado eventualmente pelos movimentos messiânicos e por anárquicas manifestações de banditismo rural no Nordeste, mas também em São Paulo e Santa Catarina, foi que os trabalhadores rurais de várias regiões, durante os anos cinquenta, começaram a se manifestar de modo propriamente político.

As lutas pela terra no sentido de fazer uma reforma agrária no Brasil têm uma história recente, que se baseia nos seus mais de cinco séculos de lutas contra o latifúndio e a exploração. É no período de 1954 a 1964, que surgiram três grandes organizações camponesas que lutaram pela reforma agrária no Brasil. A principal delas foi As Ligas Camponesas, do início da década de 50 em Pernambuco, contra o foro, ou aluguel do uso da terra. Os camponeses na década de sessenta resistiam na terra e chegavam a realizar ocupações de terra. Com o golpe militar em 64, os movimentos de luta pela terra foram reprimidos violentamente e suas lideranças camponesas desapareceram.

De fato, como relata Martins (1994) ao descrever os movimentos sociais que deram origem à luta pela terra no Brasil, as Ligas Camponesas no Nordeste, Trombas em Goiás e a Revolta Camponesa de 1957 no sudoeste do Paraná constituíram tentativas de rupturas com o modo conservador e reacionário de fazer política no Brasil:

As Ligas Camponesas surgiram como um movimento religioso e legalista, aí pelos meados dos anos cinquenta. No Engenho Galiléia, em Vitória de Santo Antão, os chamados moradores, de fato arrendatários submetidos a formas arcaicas de pagamento de renda-em-trabalho, pediram e obtiveram permissão do fazendeiro para organizar uma cooperativa funerária para amenizar os custos de sepultamento dos mortos (MARTINS, 1994, p. 60).

A luta dos foreiros deste e de outros engenhos do Nordeste e, mais adiante, de outros trabalhadores rurais transformou-se numa luta por direitos tidos, mas não aplicados ou não reconhecidos nas relações reais.

De fato, Martins (1994) relata outros acontecimentos de trabalhadores rurais que reivindicavam seus direitos à posse da terra e protestavam contra a violência brutal do latifúndio e da grilagem de terra, gerando a insatisfação dos fazendeiros e dos militares.

Camponeses migrados do Maranhão para Goiás, ao longo do rio Tocantins, seguindo a direção do que presumivelmente seria o traçado da rodovia Transbrasiliana e que veio a ser aproximadamente o traçado da rodovia Belém-Brasília, instalaram-se na região de Trombas, não muito longe onde seria construída a nova capital federal. Eles não sabiam, mas estavam entrando num território de conflitos potenciais, já com alta incidência de grilagem de terras, falsificações de documentos de propriedade e especulação imobiliária. Os migrantes transformaram-se em posseiros e defenderam o direito da posse da terra contra a grilagem. Em Trombas, os posseiros rapidamente se organizaram em conselhos políticos, os chamados “conselhos de córrego” e organizaram grupos armados de autodefesa (MARTINS, 1994, p. 64).

Da mesma forma, aconteceu com o movimento de protesto da chamada Revolta Camponesa de 1957, na mesma região onde aconteceu o movimento religioso do Contestado, em 1912 e 1916, entre camponeses e o Exército Brasileiro, diz Martins (1994):

A mesma tática de confronto armado seria usada no sudoeste do Paraná, no Sul, na chamada Revolta Camponesa de 1957, mas ali a questão era totalmente outra. Os conflitos atingiam mais do que a mera propriedade econômica da terra. Eles atingiam diretamente os mecanismos de reprodução do poder oligárquico: a grilagem de terra. A grilagem, até então, desde o século XIX, acontecia no interior das próprias oligarquias, envolvendo um grupo restrito de pessoas que resolviam esses problemas entre eles mesmos. Em 1957, tornou-se efetivamente uma questão política moderna, quando terras federais começaram a ser vendidas pelo governo do estado, provocando a duplicação de titulares. No Paraná, os pequenos agricultores reivindicavam o reconhecimento de direitos que estavam no interior da lei e da ordem (MARTINS, 1994, p. 65).

O período de 1946 a 1964, intensificou a luta pela terra e pela exigência de uma reforma agrária no campo, além dos trabalhadores rurais, outros atores, também,

participaram dessa organização. Tiveram papel decisivo, o Partido Comunista Brasileiro e a Igreja Católica.

Neste período, o desenvolvimento econômico brasileiro também se expandiu, trazendo mudanças nas relações sociais no País. O deslocamento da capital federal para o Centro-Oeste, a modernização do campo industrial, a reformulação da agricultura de exportação, inclusive sua substituição pela produção para o mercado interno, tudo isso enfim modificou profundamente as condições sociais do País, as relações entre as classes sociais, a dinâmica dos conflitos etc. De um lado porque houve um claro enfraquecimento político das oligarquias, seja com o desencadeamento dos movimentos sociais no campo, em especial no Nordeste, seja com o envolvimento da Igreja em programas de alfabetização e de conscientização das populações rurais.

No Brasil dos anos cinqüenta e sessenta, portanto, a questão agrária emergiu em meio a relações de classes que não se combinavam no sentido de fazer dela um fator de mudança e de modernização social e econômica.

Na concepção de Martins (1994), o golpe de Estado de 1964 e a forma assumida pela reforma agrária proposta pelos militares inserem-se claramente nesse quadro de impasses históricos e institucionais:

O regime militar produziu uma legislação suficientemente ambígua para dividir os proprietários de terra e assegurar ao mesmo tempo o apoio do grande capital, inclusive o apoio do grande capital internacional. De fato, o Estatuto da terra preconizava critérios de desapropriação bastante precisos. O regime militar procurou classificar usos e extensões de propriedade, de modo a formular um conceito operacional de latifúndio e estabelecer, portanto, uma distinção entre terras desapropriáveis e terras não desapropriáveis, não incluindo como desapropriáveis terrenos não tão extensos, porém, mal explorados (MARTINS, 1994, p. 79).

A partir de 64, pode-se dizer que foi institucionalizada a reforma agrária no Brasil, com o ato surpreendente dos militares em reconhecer, por meio do Estatuto da Terra, a forte concentração fundiária nas mãos dos fazendeiros e latifundiários e a imensa maioria de brasileiros vivendo no campo sem terra e trabalho. Infelizmente, essa constatação ficou apenas no papel. Nada foi feito para resolver esse impasse. Ao contrário, com os militares, a estrutura fundiária brasileira concentrou-se mais ainda, com a chamada modernização da

agricultura brasileira. Esses fatos têm conseqüências ainda nos dias atuais, como bem diz Delgado (2005):

A confrontação entre “reforma agrária” versus “modernização técnica” que é proposta pelos conservadores em 1964, é reposta na atualidade, sob novo arranjo político. Esse novo arranjo se articula nos últimos anos do segundo governo Fernando Henrique Cardoso e também no atual (Lula), quando se constitui uma estratégia de relançamento dos grandes empreendimentos agroindustriais apoiados na grande propriedade fundiária, voltados à geração de saldos comerciais externos expressivos (DELGADO, 2005, p. 22).

Na citação de Delgado (2003), pode-se daí concluir que as condições ligadas à estratégia do agronegócio na agricultura brasileira são simultaneamente matrizes da moderna questão agrária. Elas representam um obstáculo ao desenvolvimento das forças produtivas da agricultura familiar e dos assentamentos da reforma agrária. Para formular uma estratégia de desenvolvimento que atenda aos anseios dos trabalhadores do campo e do povo brasileiro em geral, será preciso confrontar com esse atual modelo de desenvolvimento agrário.

Como diz Molina (2005), agronegócio é uma palavra nova, da década de 1990, por conta da inserção mais intensa do Brasil na lógica da globalização econômica. Conforme explica Oliveira (2004), a inserção cada vez maior do Brasil no agronegócio deriva de seu papel no interior da lógica contraditória do desenvolvimento do capitalismo mundializado. É respondendo a esta lógica que se exporta para importar e importa-se para exportar (MOLINA, 2005, p. 69).

O aumento da produtividade dilatou sua contradição central: a desigualdade. A utilização de novas tecnologias tem possibilitado, cada vez mais, uma produção maior em áreas menores. Esse processo significou concentração de poder e – conseqüentemente – de riqueza e território. A expansão de territorialidade da agricultura capitalista amplia o controle sobre as relações sociais e o próprio território, agudizando as injustiças sociais.

Dessa maneira, podemos dizer que, apesar de a concentração fundiária continuar tendendo para o agronegócio e o latifúndio, a estratégia alternativa de desenvolvimento agrário pela via campestre avançou. Os assentamentos conquistados pelos sem-terra, a duras penas, têm sido por meio da pressão, ocupando terras, prédios públicos, apesar de o governo dizer que está fazendo a reforma agrária.

É a partir dessa realidade favorável ao agronegócio e da imobilidade do estado que os movimentos sociais são novamente inseridos nesse contexto, para conduzir o processo de luta pela terra e pressão por uma reforma agrária radical. O governo Fernando Henrique Cardoso nos seus oito anos praticamente dobrou a área de terras obtidas para a reforma agrária, de 2% para 4% do território nacional, processo praticamente paralisado em 2002 e 2003. Segundo Delgado (2003), durante os dois governos de Fernando Henrique Cardoso foram obtidos para fins de reforma agrária cerca de 21,0 milhões de hectares, a maioria destas áreas arrecadadas na região amazônica (DELGADO, 2003, p.106).

Atualmente, entre os movimentos sociais surgidos recentemente no Brasil, não há dúvida de que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST ocupa um lugar de proeminência.

Diz Bezerra Neto (1999):

O MST é tratado como “movimento revolucionário” e referenciado como um dos grupos mais rebeldes e mais importantes da América Latina. No Jornal *El Pais*, a tática do movimento é assim registrada: como uma nova forma de pressão dos camponeses brasileiros que usam “as ocupações organizadas dos latifúndios improdutivos para dar um pedaço de terra a milhares de famílias” (BEZERRA NETO, 1999, p. 02).

O Movimento dos Trabalhadores Sem Terra - MST surge em 1979 a partir da Comissão Pastoral da Terra – CPT, na defesa dos posseiros, em plena ditadura militar, quando aconteceu a ocupação da Fazenda Macali, em Ronda Alta, no Rio Grande do Sul. Em 1980, acontece o Congresso dos Trabalhadores Rurais com o lema “Terra para quem nela Trabalha”. Em 1984, funda-se o MST e em 1988 acontece o Congresso dos Trabalhadores Rurais Sem Terra com o lema “Ocupar, resistir, produzir” defendendo o direito à distribuição da propriedade individual da terra aos trabalhadores rurais, tendo por base a legislação do Estatuto da Terra.

Na concepção de Konder Comparato (2003), o governo sempre foi o maior adversário do MST. Em alguns casos, foram inimigos mortais, como no caso do governo Collor, em que a repressão violenta enfraqueceu o MST.

No primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), a reforma agrária aparece nos planos do governo como forma de desenvolvimento da agricultura

familiar e redução dos problemas agrários. A meta fixada de assentamentos para todo o período foi de 280 mil famílias. Na realidade, como afirma Morissawa (2001), o modelo agrário defendido pelo governo Fernando Henrique Cardoso era a agroindústria capitalista. Neste período, foram assentadas 264.625 famílias, 70% no norte e nordeste. O que se observa no Brasil de Fernando Henrique Cardoso é que a reforma agrária que o governo diz estar fazendo tem sido arrancada pelos próprios sem terra, por meio de suas lutas (MORISSAWA, 2001, p. 112).

Foi a partir de 1999, no segundo mandato do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, que o MST aumentou o número de ocupações de terras. Durante esse período, estabeleceu-se um diálogo truncado, conflituoso entre o governo e o MST, cada lado usando suas próprias táticas e estratégias. Do lado do MST, a ocupação de terra e de prédios públicos é a tática principal para conseguir diálogo com o governo. Do lado do governo, a principal tática empregada para controlar o MST é a tentativa de cooptação de lideranças com promessas de vantagens pessoais. Veja o caso publicado pela revista Istoé, intitulado “o jogo duplo de Rainha”.

De acordo com o script acertado uma semana antes com o líder José Rainha Júnior, Fernando Henrique desembarcaria na terça-feira, 18 de agosto, em pleno Pontal, para uma visita a projetos agroindustriais em assentamentos de sem terra (...) As negociações pré-eleitorais entre o Palácio do Planalto e Rainha acabaram revelando que o líder dos sem terra fora transformado em um verdadeiro agente de mão dupla. No melhor estilo dos filmes de espionagem, Rainha vive num ambiente de oposição, mas leva informações preciosas ao governo sobre ações do movimento, como invasões de órgãos públicos e ocupação de fazendas (KONDER COMPARATO, 2000, p. 33).

Dessa forma, podemos admitir que os assentamentos conquistados pelos sem-terra, por meio das suas lutas, acabaram se tornando, na propaganda oficial, resultados das ações do governo pela reforma agrária. A verdade é que o governo tem realizado desapropriação ou aquisição de terra pressionado pelas iniciativas dos trabalhadores rurais sem terra.

Em seus assentamentos funcionam cerca de 400 associações de produção, comercialização e serviços, 49 cooperativas de produção agropecuária (CPAS), com 2.290 famílias associadas e 32 cooperativas de prestação de serviços, com 11.174 sócios diretos. O movimento possui hoje 96 pequenas e médias agroindústrias, que processam

frutas, hortaliças, leites e derivados, grãos, café, carnes e doces. No setor da Educação, no ano de 2.000, o MST contava com 1.500 escolas públicas nos assentamentos, 150 mil crianças matriculadas da 1ª à 4ª séries, com cerca de 3.500 professores pagos pelos municípios. Aproximadamente 25 mil jovens e adultos estão sendo alfabetizados nos assentamentos em conjunto com a Unesco. Quatro universidades brasileiras desenvolvem cursos de pedagogias e magistérios para formar professores de assentamentos (MORISSAWA, 2001, p. 167).

Foi nesse contexto de divisão territorial dos movimentos sociais do campo e da luta pela terra que se elaborou a proposta do projeto “Por uma Educação do Campo”. Em Souza (2007), Fernandes diz:

A educação do Campo é um território de conhecimentos que está sendo construído para que se possa compreender o mundo desde suas raízes. Maria Antônia e eu estamos vivendo a felicidade de participar desse processo criativo e propositivo. É a primeira vez na história de nosso país que os movimentos camponeses propuseram e ajudaram a construir uma política educacional tão ampla. A educação do campo está se desenvolvendo em todos os níveis, contribuindo com a formação de milhares de pessoas: adultos, crianças e jovens para que possam viver melhor em seus territórios (SOUZA, 2007, p.15).

Na concepção dos movimentos sociais do campo e dos ideólogos da educação do campo Fernandes, Arroyo, Caldart e Molina, entre outros, o projeto por uma educação básica do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Na concepção de Fernandes (2001), precisa ser uma educação no sentido amplo do processo de formação humana, que constrói políticas e referenciais culturais para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz.

Entre as muitas propostas de transformação da educação do meio rural brasileiro, os movimentos sociais do campo estão atentos para as contradições que existem dentro da sociedade brasileira e não acreditam que a educação por si mesmo vá acabar com a miséria e a desigualdade social. Como afirma Fernandes (2005), a educação do campo compreende como princípio básico e fundamental a idéia de que a educação não transforma, se não forem mudadas as estruturas sociais e econômicas do país. A educação não resolve por si só os problemas do país, tampouco promove a inclusão social. A educação não levará ao desenvolvimento do campo se não for combinado com reforma agrária e com profundas transformações na política agrícola do país. É preciso ter isto claro

para não cair na antiga falácia de que a educação por si só pode impedir o êxodo rural (FERNANDES, 2005, p. 53).

Na concepção de Arroyo (2005), por sua vez o movimento social da educação do campo faz crítica ao sistema de ensino escolar urbano em que está adequada a escola rural. A crítica está dirigida ao currículo da escola do meio rural, quando trata os valores, as crenças, os saberes do campo de maneira romântica ou de maneira depreciativa como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos ou do senso comum. O modelo de educação básica imposto ao campo são os currículos da escola urbana, saberes e valores urbanos, como se o campo e sua cultura pertencessem a um passado a ser esquecido e superado, como se os valores, a cultura, o modo de vida e o homem e a mulher do campo fossem uma espécie em extinção (ARROYO, 2005, p. 79).

Dessa forma, o movimento social da educação do campo constrói uma proposta de educação que objetiva transformar o homem do campo, o camponês no meio rural brasileiro, experimentando seus próprios anseios e convicções, enfrentando as dificuldades dos cursos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera, mas analisando criticamente a conjuntura política que permite a implantação desse programa, como afirma Caldart (2004) quando fala da educação do campo, especificamente quando se refere ao curso de Pedagogia da Terra, oferecido aos movimentos sociais do campo em diversas universidades públicas.

Nada identifica e significa mais um curso chamado de Pedagogia da Terra do que o tipo de pessoas que dele participam e a forma como estas pessoas constroem sua presença na Universidade. De nome apelido, a expressão Pedagogia da Terra vai, aos poucos, identificando a presença de determinados sujeitos na universidade, bem como um jeito talvez novo de fazer e de pensar a formação das educadoras e dos educadores do campo. O setor de educação do MST tem como desafio multiplicar estas experiências e também potencializá-las ao máximo como espaço de formação de seus militantes (CALDART, 2004, p. 21).

Outros estudiosos sobre a reforma agrária no Brasil, os movimentos sociais, educação do campo e o Pronera (DELGADO, 2005; BEZERRA NETO, 1999 / 2003; ALVES, 2005; SILVA JUNIOR, 2007) referem-se àquilo que os componentes dos movimentos sociais do campo costumam chamar de “crítica solidária” às análises críticas

sobre as pretensões de reforma agrária e da educação do campo do MST e que outros movimentos sociais pretendem alcançar.

A definição da educação como prioridade para os movimentos sociais do campo, encampada pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST, teve sua origem na experiência do trabalho coletivo, como finalidade de enfrentar as dificuldades da produção e o analfabetismo da militância. A educação encampada pelo Movimento dos Sem Terra merece um lugar de destaque.

Bezerra Neto (1999) enfatiza essa qualidade do MST, quando retrata os princípios educativos do MST, respaldado na valorização do seu habitat natural:

Os primeiros conhecimentos de toda criança estão ligados a seu habitat. Os conhecimentos da criança rural estão ligados à vida na roça, mas os conteúdos oferecidos a ela pela escola tradicional partem do princípio de que para ser culto, é preciso ser letrado, contando com uma formação típica para os desafios do mundo urbano e submetendo a criança a um calendário escolar que não valoriza a prática de seus pais, nem a sua dimensão temporal, uma vez que esse calendário é elaborado para ser praticado a partir do ano civil e não do ano agrícola, mais próximo à realidade do homem do campo (BEZERRA NETO, 1999, p. 74).

Essa sempre foi a tônica do MST ao conceber uma educação no campo. Na visão do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST, a educação é tão importante como a luta pela terra ou a reforma agrária, sendo caracterizada como um projeto alternativo de ensino, inspirado nos estudos de Paulo Freire e do teólogo Leonardo Boff. A escola vista pelo MST sempre foi considerada um movimento vital para a transformação das relações de produções e sociais no campo.

Da concepção à prática, no entanto, o MST teve que modificar totalmente sua teoria. A nosso ver, de uma posição “revolucionária” para uma posição mais conservadora e reformista, por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pronera, que se define como uma “estratégia em parceria” com os governos, as universidades públicas e os movimentos sociais rurais.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera foi criado em 1998, no governo Fernando Henrique Cardoso, como uma das tantas outras estratégias do governo em fazer calar os movimentos sociais que lutam por uma educação do campo.

Como diz Fernandes (2001), membro da Ação Educativa, entidade que avalia o Pronera: “Políticas Públicas eficazes se efetivam com a participação dos trabalhadores (FERNANDES, 2001,p. 24)”.

Atualmente, a totalidade das universidades públicas federais apóia o Pronera e tem implantado todo tipo de curso de formação, desde o EJA (Alfabetização de Jovens e Adultos), cursos técnicos no Ensino Médio até os cursos de graduação em Pedagogia da Terra, Letras e Agronomia. cada vez mais disputados por trabalhadores assentados, acampados e quilombolas originários do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra - MST e de outros movimentos sociais do campo que participam do Pronera.

No entanto, essa posição tomada pelo MST, ao longo da sua trajetória, será considerada conservadora e reformista. Essa é uma tese que vimos trabalhando e analisando sobre o comportamento dos movimentos sociais frente ao processo de redemocratização brasileira. A crítica a esse procedimento tem três posições básicas a serem consideradas: a questão do agronegócio, a questão da cooptação dos movimentos sociais e a questão da posição cada vez mais reformista desses movimentos.

A primeira posição colocada por Delgado (2003) e já citada nesse trabalho, trata do modelo desenvolvimentista do agronegócio, que exclui qualquer possibilidade de convivência com uma política de reforma agrária que atenda à massa de trabalhadores do campo. Diz o autor:

O relançamento do capital financeiro na agricultura numa nova aliança do grande capital e da grande propriedade fundiária, sob a tutela das políticas públicas, favorece a desmobilização das forças sociais normalmente aliadas da reforma agrária. Por seu turno, o movimento camponês vem se dividindo sob influência dos setores da pequena agricultura tecnificada que vislumbram uma associação com o agronegócio (DELGADO, 2003, p. 68).

O movimento social organizado e mais combativo, tendo à frente o MST, não é capaz isoladamente de organizar os amplos setores desorganizados e repelidos pelo relançamento do capital financeiro na agricultura brasileira. (DELGADO, 2003, p. 68).

A questão de cooptação dos movimentos sociais, a nosso ver, é essencial para analisar as posições desses movimentos justamente no momento em que a imprensa acusa

o MST e outros movimentos dissidentes de cooptados pelo governo por meio das políticas públicas ou das ações afirmativas do governo para o setor.

Bezerra Neto (1999), apesar de entender a importância da educação escolar na formação dos militantes do MST, faz uma “crítica solidária” ao MST, principalmente quando o movimento dos sem terra relaciona a distribuição de terra com a distribuição da educação nas áreas de acampamentos e de assentamentos. Na sua visão, o movimento dos sem terra desenvolve uma proposta conservadora e diferente naquilo que prega como princípio revolucionário.

Mesmo sendo considerado um dos movimentos mais importantes do Brasil no séc. XX, o MST, em que pese reivindicar para si um caráter revolucionário, acaba assumindo posturas conservadoras ao atribuir à educação uma função redentora dos males vividos por nossa sociedade. Seus dirigentes colocam num mesmo patamar a necessidade de fazer a Reforma Agrária e o investimento na educação. Para o MST, a conquista da terra de nada adiantará se não vier acompanhada de uma educação de classe voltada para os interesses dos trabalhadores em geral (BEZERRA NETO, 1999, p. 109).

Sobre a posição reformista desses movimentos sociais no campo, pode-se dizer que seja válido quando um grupo de sem terra pressiona o governo para que os assentamentos rurais sejam realizados e as verbas liberadas, não está pedindo um favor, mas exigindo um direito. Mas no momento em que essa exigência passa a ser definida como uma “parceria” entre o governo e os movimentos sociais, acreditamos que seja uma transferência de responsabilidade do Estado para a sociedade.

Nesta situação, portanto, cabem alguns questionamentos: Como se posicionam os movimentos sociais? Posicionam-se ao lado do governo como “parceiros” na definição de políticas públicas para o setor, ou se posicionam como movimentos sociais autônomos, que constroem suas identidades na imposição dos seus valores, anseios e necessidades?

Em termos de políticas públicas para o setor agrário, Silva Junior (2007) analisa os cursos do Pronera na conjuntura atual e chama a atenção para os programas focais e as ações afirmativas do governo federal diante do sucateamento das universidades públicas e dos problemas estruturais de educação brasileira herdados ao longo de sua história.

Do programa focal em educação do governo Lula, o Pronera recebe cada vez mais universidades, mostrando o pólo positivo de uma política focal: o apelo imediato. Numa universidade estatal pública sucateada, com salários congelados há tempos e a impossibilidade de acesso das populações de baixa renda à educação superior, políticas e programas focais e ações afirmativas aparentam ser uma boa solução, ainda que tenham uma natureza conjuntural e não enfrentem o problema na sua estrutura (SILVA JUNIOR, 2007, p. 221).

Na concepção de Silva Júnior (2007), os movimentos sociais do campo padecem do que ele chama de “cansaço da crítica” no momento em que as práticas dos movimentos sociais se tornam utilitárias e pragmáticas na formação escolar dos seus militantes em nível superior, não levando em conta a transferência do papel do Estado para a sociedade civil.

Trata-se, portanto, de um processo formativo, que socializa o conhecimento em posição secundária a um projeto político e a um só tempo, neste movimento o torna instrumental e predominantemente utilitário, impedindo a possibilidade plena da reflexão sobre os problemas a serem resolvidos e limita o entendimento das razões estruturais que dão origem aos problemas que afligem o aluno do curso. Produz, assim, uma potência consistente de alienação do aluno do campo. Isto implica dizer o modo como este curso produz a nova regulação e controle social por meio do curso e do Pronera (SILVA JUNIOR, 2007, p. 226).

O autor critica ainda as políticas públicas e as ações afirmativas do governo que associadas ao processo de regularização social firmam cada vez mais o Estado na lógica neoliberal da mercantilização do espaço público e do engrandecimento do setor privado.

Esse movimento de liberalismo na economia nacional enfraqueceu os movimentos sociais e as instituições e organizações políticas de mediação entre Estado e Sociedade Civil, possibilitando o ajuste socioeconômico e político do início dos anos noventa, necessário para a superação da crise capitalista assentada nas propostas social-democratas predominantes no século XX. Ilustra tal evento a descontinuidade dos movimentos sociais que reivindicam políticas públicas para o atendimento do déficit social e produtivo da década de 1980, quando hoje organizações não governamentais reivindicam o que antes era considerado direito social subjetivo do cidadão (SILVA JÚNIOR, 2007, p.232).

As críticas estão aparecendo cada vez mais contundente a esses ideais propagados pelos movimentos sociais rurais encampados pelo MST e seus ideólogos, que defendem

um projeto de educação do campo, mas que tal projeto é considerado reacionário e na contramão da história, como afirma Alves (2005):

Parece, contudo, que o processo recente de modernização capitalista do campo, em especial pela organização da produção propiciada pela agroindústria no Brasil, associada à elevação da produtividade do trabalho a patamares expressivos, vem obscurecendo as bandeiras do MST. Já não pode ser tergiversada a sua associação a uma tecnologia superada, destoante da produção em grande escala. Objetivamente, a reprodução do MST não revoluciona a produção, pois não ocasiona o desenvolvimento das forças produtivas e, subjetivamente, faz recuar o grau de consciência política de seus militantes pelo teor de uma luta que tem por fim transformá-los em proprietários. O próprio socialismo que defendem seria aquilo que Marx e Engels denunciaram no Manifesto do Partido Comunista como “*socialismo reacionário*” (ALVES, 2005, p. 34).

Ou ainda:

As conseqüências políticas e pedagógicas são desastrosas, a começar por uma redução que incide sobre o entendimento da educação, pois, na ótica do MST, ela passa a subordinar-se à questão da Reforma Agrária (BEZERRA NETO: 1999, p. 46). Centrado na reapropriação da terra pelos expropriados, o MST não vê a sociedade em toda a sua complexidade. Parece vacilante, também, ao não querer assumir o caráter pequeno-burguês do socialismo que defende. Ao fazer a defesa do socialismo, elide sistematicamente a idéia de uma sociedade organizada a partir de uma expropriação plena dos derradeiros proprietários. Não há como deixar de dar razão, por isso, aos críticos que afirmam ser o MST um movimento reacionário que força a roda da história para trás (ALVES, 2005, p. 32).

Sem dúvida, esse debate teórico promete ainda muita reflexão. Na minha análise, no entanto, apesar da crítica ao MST e a outros movimentos sociais do campo, concordamos plenamente com os argumentos dos movimentos sociais no momento em que reconhecem que o seu projeto de educação e de reforma agrária não constitui uma posição revolucionária e não atinge a maioria das camadas dos trabalhadores sem terra assentados, quilombolas e indígenas, mas possibilita avançar a luta em prol de políticas públicas e ações afirmativas que atendam aos interesses da classe trabalhadora, ao mesmo tempo que permitem reproduzir no campo a formação de estudantes jovens e

adultos militantes comprometidos com a transformação da realidade social do povo brasileiro.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Assentados, Acampados e Quilombolas – Ceta no Estado da Bahia comunga também com essa idéia de um projeto de educação do campo, ao mesmo tempo em que participa dos cursos do Pronera na organização e na formação dos estudantes jovens e adultos assentados, acampados e quilombolas, que lutam pela posse do capital cultural legitimado pelas classes privilegiadas econômica e culturalmente.

Na verdade, o que estou querendo demonstrar nesse trabalho de pesquisa é a tese de que para o êxito ou o fracasso escolar nos cursos de formação oferecidos nos assentamentos rurais têm que ser levados em consideração, além do conhecimento escolar, outros fatores, como a mobilização familiar voltada para as atividades escolares dos filhos, a demanda escolar relacionada à atividade profissional, o tipo de trajetória social e escolar, as estratégias de investimento escolar utilizadas pela família, o capital social, o capital cultural e o capital econômico.

Para tanto, foi preciso buscar os dados gerais dos grupos sociais, assentamentos e famílias envolvidos na pesquisa. Em primeiro lugar, foi preciso fazer um levantamento de cada situação e dos agentes envolvidos nesse processo escolar. Foi preciso identificar os cursos oferecidos, seu público alvo, corpo docente, infra-estrutura etc. Foi preciso, também, pesquisar os assentamentos rurais e os movimentos sociais rurais envolvidos.

5. ESCOLARIDADE E CAPITAL CULTURAL DOS ALUNOS DO CETA

5.1 ESCOLARIDADE DOS ALUNOS DO CETA

As ciências sociais e da educação têm contribuído bastante com os estudos sobre as desigualdades escolares, ou seja, realizando estudos estatísticos sobre a relação entre a origem social dos alunos e seu sucesso ou fracasso escolar.

A mobilização familiar voltada para as atividades escolares dos filhos, a demanda escolar relacionada à atividade profissional, o tipo de trajetória social e escolar, entre outras situações, podem tornar-se escolarmente rentáveis na definição de percursos singulares com características nitidamente distintas dos colegas da mesma idade. Dentro desse pressuposto, entendemos que o estudo sobre a realidade escolar, principalmente nos meios populares, deve levar em consideração outras dimensões da vida do aluno além da estritamente escolar, entre elas sua participação no trabalho e a rede de relações familiares e sociais da qual faz parte.

O foco de estudo que direciona essa pesquisa se refere aos alunos dos cursos organizados pelo Ceta/Pronera, que, certamente na sua luta reivindicatória por uma educação do campo, não desconhecem essa realidade conflituosa e contraditória que a cultura de classe traz em seu bojo, mas acreditam que, pela educação, possam melhorar sua posição na estrutura da sociedade e garantir os meios necessários para a reprodução das famílias dos trabalhadores acampados, assentados e quilombolas, desta vez também pela posse do capital cultural e da possibilidade de sua reprodução nos assentamentos.

No processo de investigação da realidade das famílias dos alunos nos assentamentos, foram utilizadas, em momentos distintos, as técnicas de observação e coletas de dados dos questionários e das entrevistas.

Primeiramente, essa proposta de trabalho de pesquisa foi apresentada ao grupo sujeito / objeto de pesquisa no local onde foram desenvolvidas as atividades tempo-escola (TE) do curso de Agropecuário Sustentável, no dia 14 de dezembro de 2006, com a presença do senhor Reginaldo, Coordenador Geral do Curso, engenheiro agrônomo e professor da Uneb, Cabral, monitor da turma e Elton professor de Filosofia. Nesse dia, foi

aplicado um questionário como teste para uma primeira observação dos fatores sociais considerados na pesquisa como essenciais.

Posteriormente, o projeto de pesquisa foi apresentado à Coordenadora Regional do Curso, professora Maria Almeida, da Uneb, que colaborou na escolha dos alunos indicados para as entrevistas, ao utilizar como critério de seleção a lista de freqüência do diário de classe dos alunos matriculados no curso de Agropecuária Sustentável e do seu conhecimento da Regional Ceta do Médio São Francisco e das realidades e situações dos assentamentos onde moram os alunos.

O período de observação da pesquisa foi previsto para dezembro de 2006 a dezembro de 2009, quando tivemos a oportunidade de acompanhar a escolaridade dos 45 alunos do Curso Técnico em Agropecuária Sustentável (UNEB, 2005) e do curso de Pedagogia da Terra, com 33 alunos, em parceria com o Ceta nos Campi IX e XVII da Uneb, nas cidades de Barreiras e Bom Jesus da Lapa, respectivamente.

Na primeira etapa, um dos critérios da investigação consistiu na observação do capital econômico, capital social e capital cultural das famílias dos alunos, por meio do questionário, e na continuidade, já com as entrevistas, o interesse foi o de acompanhar a formação de seus percursos escolares, considerando aqui os resultados escolares antes e durante o curso por meio de entrevista não diretiva, como bem observou Nogueira & Zago (2000):

As questões norteadoras do estudo definem uma pesquisa qualitativa, centrada na produção do discurso dos sujeitos pesquisados e na obtenção de dados em profundidade. Neste sentido, a entrevista constituiu o principal instrumento de coleta de dados. Sua função difere do questionário tanto na forma de conduzir a obtenção dos dados quanto na sua natureza. Como observam Blanchet & Gotman (1992:40), o questionário provoca uma resposta, a entrevista faz um discurso. Um questionário para o levantamento de dados socioeconômicos e demográficos da população em questão e a observação de campo, efetuada no local de moradia dos entrevistados, serviram de instrumentos complementares à pesquisa. (Zago, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade escolar (NOGUEIRA, M.A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N.; 2000, p. 22).

A pesquisa qualitativa com esse procedimento permitiu observar, além das variáveis clássicas, renda, ocupação e escolaridade dos pais, outros elementos mediadores do percurso escolar como as trajetórias sociais, vivências escolares, relações da família

com a escola, conselho escolar em relação a esse universo e ajuda nas tarefas escolares, sabendo que essas variáveis produzem diferenças na posse do capital econômico, capital social e capital cultural.

A aplicação do questionário, com um total de 11 questões, foi realizada em sala de aula, com todos os alunos de cada curso, depois de uma breve exposição sobre o projeto de pesquisa, da problemática sobre a educação no campo, dos seus objetivos e da garantia da divulgação dos resultados da pesquisa a todos os agentes sociais envolvidos no funcionamento dos cursos observados.

Posteriormente, por meio de fontes secundárias, outros elementos quantitativos da pesquisa foram acrescentados: o capital econômico materializado em coisas do cotidiano e nas condições de subsistência como o tipo de moradia, banheiro, infra-estrutura produtiva, produção econômica (agricultura e pecuária), práticas culturais e religiosas, crédito bancário, dados do Diagnóstico Familiar Participativo da Região do Médio São Francisco feito pela Assessoria Técnica Socioambiental - Ates – em 2006.

A escolha do roteiro de entrevistas surgiu da necessidade de obter um conhecimento geral dos assentamentos dos alunos dos cursos e do patrimônio (capital cultural, capital social, capital econômico) das famílias desses alunos, tais como: nome completo, endereço dos assentamentos, nomes e nível de escolarização dos pais, ocupação, renda familiar, participação em movimentos sociais, sindicatos, capital dos pais, capital social familiar, *habitus*, que nesses meios sociais são referendados.

Na forte vontade em afirmar o capital cultural, o roteiro de entrevista foi formulado com 183 questões elaboradas a partir da adaptação feita do texto de Muzzeti (1997), em função da problemática que se almejava analisar. Buscamos as trajetórias desses alunos a partir de seus depoimentos, analisando o capital econômico, social e cultural de seus familiares, o *habitus* cultivado no interior das famílias em relação à fecundidade, ao matrimônio, à reestruturação do *habitus* ao longo da formação escolar e à reestruturação do patrimônio cultural dos alunos dos cursos do Ceta, objetivando identificar as disposições assimiladas por eles. Enfim, foi analisada a relação dessas posturas e conhecimentos assimilados por eles principalmente no interior dos cursos de Agropecuária Sustentável e de Pedagogia da Terra e sua influência no interior do movimento Social dos Trabalhadores Rurais Assentados, Acampados e Quilombolas – Ceta.

Nas entrevistas realizadas nos locais de residências desses alunos, tudo foi observado com o objetivo de apreender os elementos fundamentais das trajetórias das famílias desses estudantes – trabalhadores e trabalhadoras - sem perder de vista suas trajetórias sociais e os percursos escolares de cada família do aluno entrevistado, ou seja, o capital cultural de cada família, itinerário escolar etc.

Outros fatores foram considerados durante a pesquisa, um deles, por exemplo, a família, essencial para compreender as trajetórias escolares dos alunos. Outros fatores também foram considerados, tais como a mobilização e o investimento escolar que a família faz em função da escolarização dos filhos. Acredita-se também que o comportamento escolar adotado pelos alunos não se reduza às influências do ambiente doméstico. Acompanhando seus desdobramentos, ficou evidenciada a necessidade de considerar o papel do aluno como parte ativa do seu próprio percurso e das relações que ele estabelece com outras instâncias de socialização, sejam essas instâncias no assentamento, no ambiente de trabalho, no movimento social, entre outras formas de interações sociais. Nesse sentido, as experiências extra-escolares e a própria faixa etária em que se encontram, são dimensões importantes nesse trabalho.

No momento da pesquisa, trabalhamos com a entrevista não diretiva com os seis alunos escolhidos para entrevistas: 3 alunos do Ensino Médio em Agropecuária Sustentável e 3 do Ensino Superior em Pedagogia da Terra. O critério de escolha dos alunos entrevistados como já foi falado anteriormente se deu em função da delimitação da área de estudo da Regional do movimento Ceta no Médio São Francisco, por envolver o maior número de alunos participantes nos cursos do Pronera. Dos 3 alunos do curso de Agropecuária Sustentável escolhidos para as entrevistas, apenas um já havia concluído o curso de Ensino Médio. Os outros 3 alunos do curso de Ensino Superior haviam concluído o Ensino Médio, sendo que apenas um cursou o Magistério no Pronera.

Pela qualidade das informações obtidas com a aplicação do questionário e do roteiro de entrevistas, adotamos como critério de pesquisa a utilização de um nome fictício a fim de não revelar a identidade dos nossos informantes e de suas informações de fórum pessoal: Alvina, Assentamento de Nova União, Município de Paratinga; Rita, Assentamento de Lagoa Dourada, Município de Paratinga; Meire, Assentamento São Caetano II, Município de Sítio do Mato; Marta, Assentamento São Caetano II, Município de Sítio do Mato; Ronildo, Assentamento Ponta D'agua, Município de Coribe e Maria de

Lourdes, Assentamento Santa Clara, Município de Ibiquera. Outras entrevistas foram realizadas com alunos de outras regionais para completar as informações sobre o movimento Ceta e os assentamentos, acampamentos e quilombolas: João, Assentamento Santa Clara, Município de Ibiquera; e Gabriel, Assentamento Terra de Santa Cruz, Município de Santa Luzia.

5.2 A TRAJETORIA ESCOLAR DOS ALUNOS DO CURSO EM AGROPECUÁRIA SUSTENTÁVEL

O Curso de Agropecuária Sustentável inicialmente estava previsto para 50 alunos, mas apenas 45 foram devidamente matriculados. Pelo critério de seleção, as outras 5 vagas não foram preenchidas por falta de candidatos que atendessem aos critérios de participação do movimento Ceta e da disposição em fazer o curso no Ensino Médio.

Como já dito, os questionários possibilitaram uma complementação dos dados de forma a ter uma análise preliminar da trajetória escolar dos alunos do curso de Agropecuária Sustentável com o objetivo de apresentar a realidade desses alunos ao considerar a diversidade das realidades estudadas e observando-se nos lugares suas condições materiais de existência, estimadas a partir da localização dos assentamentos, do tipo de residência, idade, sexo, relação de matrimônio, relação de fecundidade, ocupação, escolaridade, renda e algumas outras informações sobre o capital cultural dos seus progenitores, o capital social familiar, estratégia social familiar etc.

Esses 45 alunos são oriundos dos assentamentos organizados pelo Ceta e representam a organização do movimento que está presente em 7 regionais no Estado da Bahia. As regionais são: Regional do Recôncavo (Mata de São João, Itaparica, Vera Cruz, Maragogipe, Simões Filho e Salvador); Regional Sul (Santa Brigída, Canavieiras, Camaçã, Ilhéus, Buararema, Gongogi, Maraú, Ibipitanga, Ubatã, Barra do Rocha e Ubaitaba); Regional da Chapada (Ipirá, Pintadas Itaberaba, Ruy Barbosa, Boa Vista do Tupi, Marcínlio Souza, Wagner, Lençóis, Lagedinho, Utinga, Ibiquera, Serra Preta e Baixa Grande), Regional Sertão – Bonfim (Monte Santo, Cansação, Queimadas, Itiúba, Andorinha, Senhor do Bonfim, Pindobaçu, Jacobina e Ouroândia), Regional Médio São

Francisco (Itaguaçu da Bahia, Muquém do São Francisco, Oliveira dos Brejinhos, Xique–Xique, Ibotirama, e Paratinga); Regional Lapa (Serra do Ramalho, Malhada, Serra Dourada, Sítio do Mato, São Félix do Coribe, Carinhanha, Coribe, Bom Jesus da Lapa, Iuiu); Regional Sudoeste (Encruzilhada, Vitória da Conquista e Ribeirão do Largo).

Do total de 45 alunos, todos devolveram os questionários preenchidos com os quesitos gerais sobre o patrimônio das famílias, o habitus e o capital cultural que pertencem às frações das camadas populares – trabalhadores sem terra, acampados, quilombolas - quase sem qualificação profissional e que por conta do baixo capital econômico que assegura as condições de subsistência familiar arrumam outras atividades econômicas.

Esses dados foram coletados a fim de entender a trajetória escolar desses alunos. O fator ocupação profissional dos pais foi apresentado em destaque, assim como o tipo de profissão, o fator renda familiar e a escolarização dos pais. Das 45 famílias trabalhadas, ficou constatado que quase a totalidade dos pais tem como atividade principal a de trabalhador rural. Como atividade secundária, entretanto, a maioria desses pais exerce outras ocupações como a de pescador, vaqueiro, pedreiro, motorista e marceneiro. Com referência às mães, apenas 8 disseram ter como atividade principal a de dona de casa, mas a maioria tem como atividade secundária o trabalho na roça. Outras atividades também foram citadas como a de costureira, merendeira e doméstica.

Sobre o capital econômico, de modo geral, ele é baixo. Conforme dados obtidos nos questionários, das 45 famílias, 30 delas têm uma renda mensal abaixo de um salário mínimo, 6 famílias apresentaram apenas a bolsa família como fonte de renda familiar. Dos alunos, 8 não souberam informar e apenas um disse que a renda familiar é superior a dois salários mínimos.

De acordo com os dados obtidos sobre a produção econômica, a base produtiva predominante é a agricultura. Os principais produtos agrícolas cultivados são: feijão, milho, melancia, abóbora, mandioca. Apesar de apontarem a agricultura como atividade principal, algumas áreas de assentamentos têm a pecuária como atividade principal, destacando-se, principalmente, bovinocultura, suinocultura, caprinocultura e avicultura.

Sobre o capital social, constatamos que no critério utilizado nos assentamentos para a escolha dos candidatos a uma vaga no curso de Agropecuária Sustentável pesou o das relações sociais que foram estabelecidas e materializadas entre os assentados, acampados e

quilombolas. A posição dos alunos foi quase unânime no que se refere ao seu engajamento nas atividades sociais e de mobilização do Ceta dentro dos assentamentos. A maioria dos alunos pesquisados aponta essa representação social do Ceta como condição essencial para participar da seleção para o curso de Agropecuária Sustentável. Nas conversas informais que tivemos com os alunos do curso, pudemos observar o interesse que eles tinham por assuntos sobre a conjuntura política e econômica do país e das suas preferências por disciplinas no curso que estivessem diretamente ligadas aos assuntos das suas atividades de mobilização e de participação no movimento Ceta como Sociologia, História, Educação, Políticas Públicas etc.

Consideramos esse fator da participação decisivo no momento em que perguntamos sobre a relação do saber escolar técnico agropecuário com o sentido do desenvolvimento econômico sustentável interpretado por eles. Ou seja, da apropriação do conhecimento tecnológico que o curso encerra e da possibilidade de sua reprodução nos assentamentos. As respostas foram contundentes na hora de falar das novas tecnologias na agricultura e da possibilidade de serem utilizadas nas áreas de assentamentos. Falaram dos transgênicos e do biocombustível, condenando-os por suas implicações com a devastação da natureza e da falta de alimentos. Falaram também da agroecologia como forma alternativa de uma agricultura sustentável nos assentamentos. Para confirmar a veracidade dessas informações, pesquisamos nos documentos internos do Ceta o compromisso que o movimento tem quando fala sobre meio ambiente e Ecologia. Na Cartilha do Movimento Ceta (2007), copiamos um pequeno trecho que diz: “Nós do Ceta, queremos uma vida digna, com melhores condições de vida, sem precisar de cestas básicas e carros pipa, produzindo sem degradar a natureza” (MOVIMENTO CETA, 2007,p.36).

Essa constatação, entre outras, foi a confirmação da hipótese final do nosso trabalho de pesquisa, ou seja, de analisar na formação técnica dos alunos do Ceta o compromisso em continuar a luta pela posse do capital econômico, capital social, capital cultural e da possibilidade de sua reprodução nas áreas assentamentos, acampamentos e quilombolas.

Essas informações ficaram mais evidenciadas no momento das entrevistas com os alunos, cujo roteiro considerou o momento histórico na trajetória de cada aluno entrevistado e da sua família, destacando três fatores importantes em cada trajetória. O primeiro diz respeito aos fatores quanto à localização do assentamento, origem dos pais e avós, laços matrimoniais, estratégias de fecundidade, condições materiais de existência,

parentesco e vizinhança, grau de escolaridade dos membros da família, relações sociais e escolarização, do Ensino Fundamental da alfabetização à 8ª série, da primeira e segunda geração dos alunos entrevistados. O segundo diz respeito aos fatores das trajetórias escolares dos alunos entrevistados desde a Alfabetização até o Ensino Básico, as interrupções no curso, abandonos e repetências. O terceiro fator diz respeito ao curso de Agropecuária Sustentável, interesse e motivação profissional pelo curso, investimento escolar da família, relação com os movimentos sociais, desenvolvimento tecnológico e compromisso com os assentamentos, mudança de hábito, leitura etc.

De acordo com os dados sobre o capital cultural familiar, legitimado pela escola, o nível de escolaridade é baixo ou quase inexistente. Do total de 45 pais de alunos, 40 não concluíram o Ensino Fundamental. Desse total de 40 pais de alunos, 14 não foram alfabetizados, 6 escrevem apenas o nome, e 20 desses pais de alunos possuem o Ensino Fundamental incompleto. Do total de 45 pais de alunos pesquisados, apenas 5 disseram que os pais concluíram o Ensino Fundamental. Desses cinco, apenas 2 obtiveram certificados no Ensino Médio e estão cursando o nível superior em Pedagogia da Terra na Uneb em Bom Jesus da Lapa - Bahia. Como podemos notar, o capital cultural das famílias assentadas, acampadas e quilombolas, tende a ser baixo. Portanto, como probabilidade é pouco relativo que o capital cultural venha a ser herdado pelos filhos. De acordo com os dados coletados sobre o capital cultural das famílias, constatamos que do total de 36 alunos do curso de Agropecuária Sustentável, 7 possuíam o Ensino Médio completo. Do total dos 36 alunos restantes, ficou constatado que 16 alunos possuíam o Ensino Fundamental completo, 8 fizeram o Supletivo de Primeiro Grau e 12 fizeram o Curso de Aceleração do Pronera da 5ª à 8ª série.

Dos 45 alunos matriculados, 9 alunos desistiram do curso por conta das dificuldades encontradas nas relações matrimoniais que asseguravam nesse caso, a semelhança de classe porque todos se casaram com assentados ou filhos de assentados. As relações matrimoniais também estão relacionadas com as dificuldades em deixar a residência e o local do trabalho.

Dos 9 alunos que abandonaram o curso, 4 deixaram logo no primeiro módulo, 2 alunos abandonaram o curso no segundo módulo e mais 3 alunos deixaram o curso já no sexto módulo. Apesar de cursarem os primeiros módulos, todos os 9 alunos que abandonaram o curso desistiram por impossibilidade de conciliar a vida de casado com a

de estudante, pois teriam que deixar as famílias e o trabalho durante 45 dias, equivalentes ao tempo escolar presencial previsto em cada módulo do curso num total de 10 módulos.

Dos 9 alunos que desistiram do curso, 5 são do gênero masculino e 4 do gênero feminino. Nenhum deles reclamou de dificuldade encontrada com a realidade da sala de aula, nem com os conteúdos das disciplinas, didática, professores etc., mas o abandono do curso esteve relacionado com outros fatores externos como o fator trabalho, fator matrimônio, fecundidade, profilaxia, educação etc.

Do total de 36 alunos que continuaram no curso de Agropecuária sustentável, 27 do gênero masculino e apenas 9 são do gênero feminino. Quanto às relações de matrimônio, dos 36 alunos que participaram do curso, apenas 5 alunos são casados. Os alunos, em sua maioria, são solteiros e moram e trabalham com os pais nos assentamentos.

A faixa etária desses alunos se situa entre 19 e 45 anos. Do ponto de vista da localização territorial dos assentamentos, os 45 alunos são oriundos das seguintes regionais: 19 do Médio São Francisco, 15 do Extremo – Sul da Bahia, 08 da Chapada Diamantina e 3 da regional Sertão – Bonfim.

Nas entrevistas realizadas com as alunas do curso de Agropecuária Sustentável, Alvina, Rita e Meire, residentes nos Assentamentos de Lagoa Dourada, Nova União e São Caetano II, respectivamente, nos municípios de Paratinga e Sítio do Mato, traçamos a trajetória de cada uma naquilo que poderia ser o resumo das suas trajetórias escolares. A trajetória de Rita se configura mais pelo lado da aluna dedicada e escolarizada que visa mais ao caminho da profissionalização técnica e deseja chegar à Universidade e realizar o sonho de fazer o curso de Agronomia.

Eu já tenho o Ensino Médio, concluí com 19 anos, agora penso em terminar esse curso e ingressar no curso de Agronomia. Eu concluí o Ensino Médio em Formação Geral na Escola Pública Evandro Brandão no município de Paratinga. Eu fiquei um ano sem ter a oportunidade de estudar. Agora estou estudando novamente o Ensino Médio em Agropecuária, mas eu pretendo fazer Agronomia. (Rita, 21 anos, Entrevista, Assentamento de Nova União, 07 de março de 2007).

Na trajetória da Alvina se destacam o trabalho de militância política dentro do Assentamento, o debate sobre os problemas de infra-estrutura na área e a vontade em

concluir o Ensino Médio em Agropecuária Sustentável para trabalhar futuramente como professora na área.

Hoje com 29 anos, eu estou fazendo o curso Técnico em Agropecuária e já penso em fazer o curso de Pedagogia da Terra, pois pretendo trabalhar com educação aqui no assentamento. Assim, nós temos aí uma visão geral de como anda a formação escolar dentro do assentamento, que melhorou significativamente depois das nossas conquistas em trazer esses cursos para dentro do assentamento, tanto o curso de alfabetização de jovens e adultos Pé na Estrada, como os cursos de ensino médio de Técnica em Agropecuária e os cursos superiores de Pedagogia da Terra e de Agronomia. Temos dificuldades, mas apesar de algumas desistências, temos mobilizado, passando de casa em casa, para que todos possam estudar e freqüentar a escola. (Alvina., 29 anos, Entrevista, Assentamento de Lagoa Dourada, 05 de março de 2007).

Na trajetória de Meire, ela destaca o compromisso com o social, o seu interesse em trabalhar nos assentamentos e os conhecimentos tecnológicos adquiridos no curso de Agropecuária Sustentável.

Eu faço pelo Pronera o curso de Ensino Médio em Agropecuária Sustentável. Meu noivo também está fazendo o curso de Agropecuária Sustentável e em breve vamos nos mudar para o Assentamento Dois Riachões, no município de Ibirapitanga, onde pretendemos nos casar e trabalhar nos assentamentos organizados pelos movimentos sociais como técnicos em Agropecuária Sustentável. O casamento não significa parar de estudar. No movimento, o conhecimento não pára e eu pretendo fazer o curso de Biologia mesmo que não seja pelo Pronera (Meire, 24 anos, Entrevista, Assentamento São Caetano II, 03 de março de 2008).

Percebem-se no decorrer da caracterização dos assentamentos as condições de existência das famílias dos alunos pesquisados, revelando uma condição social antes e outra depois da desapropriação para reforma agrária das áreas em conflitos.

Nas entrevistas são relatadas as péssimas condições anteriores de moradia, de trabalho, de saúde e alimentação dos assentamentos e, particularmente, as condições de precariedade e ausência de escolarização nos locais.

Eu tenho doze irmãos, são sete mulheres e cinco homens. O grande número de irmãos se deve à falta de informação sobre o método de concepção, apesar de se acreditar na época que família numerosa era para ajudar na roça. De certo modo isso é verdade, pois ajudou muito na hora de resistir na luta pela posse da terra. Antigamente nós morávamos em

choupana de barro, coberta de palha, chão batido, pois na fazenda era proibido ter benfeitorias. Nossa sobrevivência vinha da pesca, pois era proibido plantar na terra do fazendeiro (Alvina, 29 anos, Entrevista, Assentamento de Lagoa Dourada, 03 de março de 2007).

Em 1976, os meus pais deixaram a fazenda onde morávamos como agregados e foram para o Estado de Rondônia, onde morava o meu tio, na tentativa de melhorar de vida. Lá passamos quase dois anos, enquanto os irmãos mais velhos ficaram na área para garantir a posse da terra (Rita, 21 anos, Entrevista, Assentamento de Nova União, 03 de março de 2007).

Moro com os meus pais e tenho um total de nove irmãos, todos residentes no assentamento, sendo cinco irmãos e quatro irmãs. Meus pais sempre viveram do trabalho da roça, trabalhando nas terras dos fazendeiros da região. Nossa situação econômica antes do assentamento era precária, sem terra para trabalhar, sem patrimônio e bens materiais. Essa situação sem dúvida influenciou na formação escolar dos meus irmãos, principalmente os três primeiros, que não chegaram nem à 4ª série (Meire, 24 anos, Entrevista, Assentamento São Caetano II, 03 de março de 2008).

As tomadas de posições nessas condições históricas revelam o estado de submissão das famílias agregadas sob a ordem dos fazendeiros e da impossibilidade de lutar contra a imposição do latifúndio. A posição de dominação do latifúndio antes do processo de desapropriação da área foi incontestável.

Em outro momento, depois da desapropriação da área, no entanto, as posições de dominação não foram mais como antes. As posições de dominação se revertem cada vez mais em posições de declínio nos espaços sociais, com os apelos da resistência e da luta pela terra, que irão caracterizar o processo da reforma agrária em todas as áreas pesquisadas, seja nas áreas ocupadas ou nas áreas remanescentes de quilombolas.

Os espaços sociais ou situações sociais são as condições históricas dos assentamentos compreendidos dentro das suas divisões e caracterizados por práticas de cooperação e de conflito. Os Espaços sociais são as posições distintas e coexistentes entre os agentes envolvidos na luta pela terra e reforma agrária nos assentamentos pesquisados

Depois de duas décadas, podemos agora avaliar o resultado desse processo de luta pela terra que culminou com o declínio dos antigos latifundiários, especuladores de terra e grileiros, que, diante do processo de redemocratização do país, da luta crescente pela reforma agrária e da organização dos movimentos sociais no campo, esse cenário mudou

,dando aos trabalhadores rurais sem terra, posseiros e pequenos proprietários novas posições de esperança de uma vida melhor no campo, principalmente em relação à escolarização dos filhos.

Os relatos das falas dos entrevistados são de melhorias nos assentamentos com a desapropriação da área e distribuição dos lotes para os assentados. Melhorias nas estruturas de moradia, com a liberação de créditos para construção de casas, créditos para a produção, com aquisição de equipamentos, tratores, melhorias na qualidade de vida e escola.

Somente com a desapropriação da área é que melhorou muito a condição para estudar. A fixação na terra, o crédito para habitação e os cursos do Pronera tornaram mais fácil o acesso à escola e mais disposição para o estudo. Outra coisa que veio facilitar nossa formação foi o trabalho de organização popular dentro do assentamento. O mutirão, a mobilização e os encontros para discutir os problemas dentro do assentamento ajudaram muito. (Alvina, 29 anos, Entrevista, Assentamento de Lagoa Dourada, 03 de março de 2007).

O Assentamento de Nova União tem 63 famílias, todas têm casas próprias, de blocos ou tijolos. O Assentamento tem uma casa de farinha mecanizada, uma escola do pré até a 8ª série, tem a sede da associação, com o terreno doado pelos moradores e construído em regime de mutirão. Tem vários equipamentos agrícolas, trituradeira e trator. Tem a igreja, que ainda não está terminada, mas já está quase pronta, construída pelos assentados em regime de mutirão (Rita 21 anos, Entrevista, Assentamento de Nova União, 3 de março de 2007).

Nossa situação econômica somente começou a melhorar depois do assentamento. Essa melhoria, entretanto, foi repleta de dificuldades quanto às condições de sobrevivência na área. O Assentamento São Caetano II foi desapropriado em 1999, período em que ficamos acampados à beira da estrada. A área desapropriada fica a 12 km da beira do Rio São Francisco, sem água e pouca condição de produção. Somente com a liberação dos créditos em 2001, foi possível encontrar regularidade para se viver. No assentamento, residem 45 famílias e todos os meus irmãos moram no assentamento (Meire, 24 anos, Entrevista, Assentamento São Caetano II, 03 de março de 2008).

Em termos de capital econômico, podemos falar do recurso financeiro já repassado pelos governos federal e estadual na concessão dos lotes de terra, dos créditos para habitação, equipamentos de produção, infra-estrutura em estradas, luz elétrica, água encanada, postos de saúde, escolas etc., que movimentam o comércio do município. Nos

relatos dos entrevistados, existem situações em que os assentamentos se tornaram a referência produtiva e comercial dos municípios onde estão localizados.

Em termos sociais, as mudanças de relações efetivaram-se com o fim da subordinação aos proprietários e fazendeiros. O modo estrutural de dominação foi transformado em um campo de situações mais democráticas na coordenação do Ceta, que mobilizou os movimentos dos assentados para as tarefas coletivas, partindo para o corpo a corpo, de casa em casa, com suas lideranças locais, regionais e estaduais.

A posse desse novo capital social permitiu a transformação nas relações sociais entre os assentados. Os espaços de posições semelhantes possibilitaram novas posições semelhantes de poder nos assentamentos, crescendo, assim, o espaço de poder de articulação entre os assentados, expandindo o número de relações sociais com os agentes dos órgãos governamentais, o que, conseqüentemente, aumentou o poder de negociação e barganha nas reivindicações e propostas encaminhadas.

No caso da distribuição do capital cultural entre os assentados, foi preciso construir explicitamente esse pólo entre aqueles que tinham a cultura legítima daqueles que tinham a cultura popular. Foi preciso caracterizar as diferenças entre o capital cultural, estudar a estratificação cultural daqueles com mais cultura legítima, dos com pouca cultura.

Nessa estratificação, procurou-se mostrar quem tinha menos capital cultural buscando pelos indicadores: capital familiar, *habitus*, capital cultural da segunda família (trajetória da família), capital social, capital econômico e contato com outras instituições (igreja, universidade etc.), que ajudaram as pessoas e as famílias a andar para frente, pois tiveram a preocupação em transmitir o capital cultural em prol da racionalização das suas práticas.

As informações obtidas nos relatos das entrevistas apontam que desde o início da década de 70 até o período das desapropriações, entre 1994 e 1996, o poder público municipal sempre foi omissos em relação à escola no meio rural. A ação municipal sempre se caracterizou em fornecer o mínimo possível de educação escolar à população rural de baixa renda. Entre os problemas educacionais nas áreas em estudo, a falta de escola, o baixo capital econômico materializado e a falta de professor foram apontados como os maiores obstáculos para um itinerário escolar regular ou contínuo.

Com base nos dados coletados nos questionários e nas entrevistas, pode-se dizer que no contexto cultural das condições em que viviam as famílias como agregados da

fazenda, pouco ou nenhum capital cultural institucional foi adquirido. As condições precárias de sobrevivência não permitiram a existência de escolas públicas nos locais onde hoje se localizam os assentamentos.

Em seus relatos, os alunos contam das dificuldades enfrentadas para superar o código legítimo da norma culta, como as altas taxas de fecundidade, as relações matrimônios precoces, o trabalho infantil, a ausência de herança cultural na família, a ausência de estratégias de investimento escolar e a irregularidade nas suas trajetórias escolares.

Outros problemas educacionais também foram relatados sobre a precariedade escolar nos assentamentos, como a distância da residência até a escola, em média 5 km de distância, a falta de merenda escolar, calendário e códigos legítimos, conteúdo distante da realidade do campo, foram consideradas comuns nas trajetórias escolares entre os assentados e entre os alunos entrevistados:

Minha trajetória escolar foi muito irregular. Eu fiz o supletivo em São Paulo. Todos os meus irmãos estudaram, mas nem todos tiveram as mesmas facilidades. Os primeiros foram os que mais tiveram dificuldades, pois não tinham escola. Eles andavam cinco quilômetros para chegar à escola e já chegavam cansados e com fome. No meu caso, por exemplo, que sou do meio, quando tinha 13 anos eu não sabia qual a série que estudava. Pelo fato de o meu pai ser pescador, nós vivíamos nos deslocando de um lugar para outro, e com isso a gente acabava saindo da escola. Isso interrompia os estudos. A falta de professor também dificultava muito a permanência na escola. Minha trajetória escolar, assim como da maioria dos meus irmãos, sempre era dificultada pela necessidade de trabalhar. Meu Ensino Fundamental foi muito tumultuado. Vinha toda aquela situação do abc, cartilha, a atividade de classe, vinha aquela cartilha de somar, multiplicar, e se não soubesse levava bolo, aí era complicado e eu não era uma boa aluna. (Alvina, 29 anos, Assentamento de Lagoa Dourada, 15 março de 2007).

O nível de escolarização de meus irmãos foi muito irregular. Quatro não concluíram o Ensino Fundamental, quatro concluíram o Ensino Fundamental, três concluíram o Ensino Médio. Tem um com 18 anos que concluiu o ensino médio e meu irmão caçula com 16 anos que está fazendo o Ensino Médio e minha irmã mais nova que está terminando a 8ª série e tem 14 anos. (Rita 21 anos. Entrevista, Assentamento de Nova União, 15 de março de 2007).

A maior parte da minha família não frequentou a escola, sendo que meus pais não foram alfabetizados e a maioria dos meus irmãos não atingiu nem a 4ª série. No assentamento existe o curso de Alfabetização de Jovens e Adultos do Pronera, o Pé na Estrada, da primeira à quarta série, e minha família tenta recuperar o tempo em que não havia escola na zona rural (Meire, 24 anos, Entrevista, Assentamento São Caetano II, 03 de março de 2008).

A reprodução cultural nos assentamentos, portanto, obedeceu durante décadas à estrutura de dominação e subordinação política do latifúndio, tendo como resultado ideológico o fracasso escolar no meio rural brasileiro, principalmente no nordeste onde essa reprodução ainda é alarmante em todos os níveis de escolarização e principalmente nas primeiras séries do Ensino Fundamental, em que os níveis de reprovação alcançam mais de 80%, conforme dados já apresentados anteriormente (PRONERA – 2005).

As altas taxas de fecundidade dificultaram as possibilidades dos membros das famílias de aspirar a êxito escolar. As relações matrimoniais se apresentaram como um dos principais obstáculos na escolarização, principalmente em relação às pessoas do sexo feminino, muitas vezes consideradas peso morto no trabalho da roça. Além disso, quando casadas, as atividades domésticas de passar, limpar, cozinhar, cuidar dos filhos e do marido inviabilizavam completamente suas aspirações de estudar. As questões relacionadas à saúde também aparecem como fator de impedimento e abandono da escola.

A minha trajetória escolar, assim como a maioria dos meus irmãos, sempre era dificultada pela necessidade de trabalhar. O meu Ensino Fundamental foi muito tumultuado. Vinha toda aquela situação do abc, cartilha, a atividade de classe, vinha aquela cartilha de somar, multiplicar, e se não soubesse levava bolo, aí era complicado e eu não era uma boa aluna. Eu estudei no Sobrado, na Capoeira, aqui mesmo onde hoje é o assentamento. Depois algumas pessoas no assentamento cederam suas casas para funcionamento da escola. Meus professores nas primeiras séries foram professores leigos, inclusive minha irmã que na época não tinha o primeiro grau completo, foi minha professora na 1ª e 2ª séries. Eu sempre trabalhei como doméstica em casa de família e tinha pouco tempo para estudar. O meu ensino nas primeiras séries foi várias vezes interrompido. Geralmente iniciamos a alfabetização com oito anos de idade. Quando passamos a morar no assentamento a escola era debaixo de uma lona preta. Eu passei por vários professores. Eu fiz até a 7ª série, depois fui morar em São Paulo com 13 anos, ajudar minha irmã que estava grávida e aos 16 anos eu fiz o supletivo da 4ª à 8ª série. Hoje, com 29 anos, eu estou fazendo o curso Técnico em Agropecuária e já penso em fazer o curso de Pedagogia da Terra, pois pretendo trabalhar com educação aqui no assentamento (Alvina, 29 anos, Assentamento de Lagoa Dourada, 15 março de 2007).

Meus pais têm pouca instrução. Em 1976, os meus pais deixaram a Fazenda Capoeira, onde morávamos como posseiros e foram para o Estado de Rondônia, onde morava o meu tio, na tentativa de melhorar de vida. Lá passamos quase dois anos enquanto os irmãos mais velhos ficaram na área para garantir a posse da terra. Nessa época, o estudo era muito escasso. Não tinha escola pública, não tinha livro. Somente veio a melhorar com a desapropriação da fazenda, o crédito para moradia, produção, o Pronera e recentemente luz elétrica e televisão (Rita, 21 anos. Entrevista, Assentamento de Nova União, 15 de março de 2007).

Na minha trajetória escolar, tive alguns problemas de saúde que acabaram atrapalhando minha formação escolar. Quando eu estava fazendo a 7ª série, eu tive dificuldade em acompanhar o curso por falta de desempenho em sala de aula, o que fez a professora me aconselhar a voltar a fazer o curso do Pronera, da 5ª à 8ª série, começando tudo de novo. Depois fiquei mais um ano sem estudar por motivo de saúde e somente com 22 anos retornei à escola no curso de Agropecuária Sustentável (Meire, 24 anos, Entrevista, Assentamento São Caetano II, 03 de março de 2008).

Nas entrevistas dos alunos assentados, a possibilidade de adquirir o conhecimento escolar só foi possível com a reestruturação dos assentamentos, melhorias econômicas e melhorias no sistema de ensino e das escolas, principalmente pelos programas de educação do governo federal para a reforma agrária, o Pronera.

A retomada da educação escolar com mais regularidade nos assentamentos somente foi possível com a resistência e a luta pela posse da terra e com a desapropriação das áreas para a reforma agrária. Falamos anteriormente da disposição de grupos, famílias e até indivíduos em incorporar em suas práticas cotidianas a vontade de mudar de vida ou de ir para frente.

De forma consciente ou inconsciente, as famílias dos alunos entrevistados tiveram sempre um grau de intencionalidade nas suas ações. Isso possibilitou a essas famílias ascender socialmente a outras posições no interior dos assentamentos e no entorno de outras áreas de reforma agrária coordenadas pelo Ceta.

Nos relatos das entrevistas, percebe-se como a educação tem uma posição de destaque e prestígio nos assentamentos. Em uma ocasião da entrevista, recebemos a visita de uma senhora já de idade, que, sentada ao lado da filha entrevistada, recordava quando o primeiro dos seus 12 filhos pegava o caminho da estrada e andava 5 km até chegar à

escola, já cansado e com fome. No depoimento dessa senhora, está explícita a valorização pela escrita.

Em outra ocasião, no meio da entrevista no Assentamento de Nova União, somos convidados a participar de uma oficina pedagógica que acontece no interior da escola de apenas uma sala de aula, mas que, no círculo apertado de pessoas, os monitores educacionais orientam as atividades pedagógicas com material reciclado. Com recortes de papel os alfabetizados do Curso do Pronera Pé na Estrada desenhavam as letras do alfabeto e compõem seus nomes, ao mesmo tempo em que reestruturam os *habitus* dos agentes envolvidos no processo de aprendizagem de alfabetização.

Na escola onde funciona o Ensino Fundamental da 1ª até a 8ª série, fazemos a entrevista com Rita, aluna do curso em Agropecuária Sustentável que falava da sua trajetória escolar no Ensino Médio. Concluiu com 19 anos o curso de Formação Geral e o interrompeu por um ano porque a família não tinha condição para que ela fosse estudar fora. A vontade de Rita sempre foi de cursar o Ensino Superior, mas por enquanto está contente em repetir o Ensino Médio em Agropecuária. Hoje com a implantação dos cursos de Pedagogia da Terra, Letras e Agronomia pelo Pronera, os alunos do movimento Ceta sonham com essa realidade nos assentamentos.

Podemos aqui acrescentar uma série de situações diferenciadas que significam o sucesso escolar dos alunos do curso em Agropecuária Sustentável que são: as estratégias de investimento escolar, a militância doméstica na transmissão precoce do capital cultural, o recurso à escola fora de casa, às atividades paraescolares e até o hábito de ler. Coisas que acontecem nos assentamentos e que concretamente vêm sendo realizadas no curso em Agropecuária Sustentável, motivo de orgulho e privilégio para os alunos do movimento social Ceta.

De acordo com os relatos dos entrevistados, podemos identificar os mecanismos das estratégias de reprodução que permitiram entender as relações cotidianas dos agentes sociais dentro dos Assentamentos.

O Curso em Técnica Agropecuária é um momento especial em minha vida, pois na época eu era monitora de alfabetização e participei da luta pelo curso. Nas reuniões sempre se falava da importância de um curso em Agropecuária para formar profissionais comprometidos com os assentamentos. Acreditamos que esses profissionais teriam uma maior preocupação com o meio ambiente, com a preservação e melhoramento do solo, que orientassem as famílias daqui contra as queimadas, contra as carvoeiras (Alvina, 29 anos. Entrevista, Assentamento de Lagoa Dourada, 15 março de 2007).

O Pé na Estrada existe desde o início de 2006. Dentro do assentamento também tem meu irmão que tem o seu lote de terra e sua mulher é coordenadora do Programa de Alfabetização em toda a região do Médio São Francisco. Ela fez o curso de Pedagogia da UNEB 2000, que foi oferecido exclusivamente para professores da rede pública municipal em Paratinga. Nós aqui temos uma rede muito grande de relação no assentamento. Quase todo mundo aqui é parente. Somente de tios e tias tenho um total de quatorze, sem contar a quantidade de primos e primas que moram aqui dentro (Rita. 21 anos. Entrevista, Assentamento de Nova União, 15 de março de 2007).

No assentamento existe o curso de alfabetização de jovens e adultos do Pronera, o Pé na Estrada, da 1º à 4º série. Existe também o curso de alfabetização Topa (Todos pela Alfabetização) do governo do estado. Tenho uma tia que é professora da rede municipal e terminou o curso de Pedagogia na rede de ensino Uneb 2000, uma iniciativa do governo do Estado da Bahia com as prefeituras. Tenho também uma irmã que mora no assentamento, é coordenadora estadual do movimento Ceta e faz Pedagogia da Terra pelo Pronera em Bom Jesus da Lapa. Ainda tenho outro irmão que estuda o curso de Magistério pelo Pronera na Uneb da cidade de Itaberaba. Tenho também minha irmã J. que é coordenadora da Comissão Estadual das mulheres do Ceta que pretende cursar enfermagem pelo Pronera na Universidade Estadual de Feira de Santana – Uefs (Meire, 24 anos, Entrevista, Assentamento São Caetano II, 03 de março de 2008).

Ao falarmos das estratégias de reprodução, falamos da importância das mudanças ocorridas no âmbito da educação, mas também de outras estratégias suscetíveis de possibilidades em ascender a outras posições, a começar pela transformação do campo econômico dos assentamentos, das posições de poder e de seus ocupantes que se preocuparam em fazer crescer relativamente o patrimônio familiar em “quantidade” e “volume” de capital econômico, capital social e capital cultural.

Tudo isso articulado e a melhoria nas situações econômicas dos assentados e a posse de novas formas de capital social nos assentamentos proporcionaram uma outra perspectiva na posse do capital cultural. Sem nenhuma dúvida, o capital cultural só melhora quando incorporado ao capital econômico. Daí a preocupação dos assentados, das famílias e dos seus movimentos sociais em desenvolver estratégias de investimento escolar para si mesmo e para os seus filhos.

No caso dos assentamentos estudados, pode-se dizer que essas melhorias no campo econômico possibilitaram e possibilitam a posse do capital cultural legítimo que tem por base a norma culta.

Cursos de nível superior interessantes há vários. Eu acho interessante o curso de Agronomia. É o meu sonho poder cursar Agronomia. Terminei o curso de Agropecuária Sustentável em 2008 com 23 anos. Eu já tenho o Ensino Médio em Formação Geral e pretendo participar da seleção interna dos candidatos dos Assentamentos que pretendem uma vaga no curso de Agronomia oferecido pelo Incra/Ceta/Uneb por meio do Pronera (Rita, 21 anos. Entrevista, Assentamento de Nova União, 15 de março de 2007).

O meu marido é coordenador regional do Ceta e eu sou membro da comissão de revitalização do Rio São Francisco, e o Ceta tem se colocado contra a proposta do governo federal em fazer a transposição do Rio São Francisco. No regimento interno do Ceta, a palavra desenvolvimento sustentável significa outra alternativa de produção econômica preservando o meio ambiente. Aqui no Assentamento nem todo mundo pensa assim, infelizmente. É essa a tarefa mais difícil que eu acho ao fazer o curso de Técnica Agropecuária Sustentável (Alvina, 29 anos. Entrevista, Assentamento de Lagoa Dourada, 15 março de 2007).

O motivo de estar fazendo esse curso em Agropecuária Sustentável foi para atender à falta de assistência técnica nos assentamentos. Daí a preocupação do Ceta na formação de mão - de - obra especializada para trabalhar melhor a produção agropecuária. Foram oferecidas dez vagas para o curso de Agropecuária na região do Médio São Francisco, mas apenas oito vagas foram preenchidas. O município de Sítio do Mato tem nove assentamentos, mas apenas eu do Assentamento São Caetano II estou fazendo o curso (Meire, 24 anos, Entrevista, Assentamento São Caetano II, 03 de março de 2008).

No campo social, já se destaca o número cada vez maior de lideranças e representantes de associação, sindicato e movimento social, que participam da organização dos assentamentos.

No campo escolar, cresce o interesse pelos cursos de formação escolar desde os cursos de Alfabetização de Jovens e Adultos, os cursos de formação no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, até os cursos de nível superior como é o caso do curso de Pedagogia da Terra, atualmente implantado na Uneb, que já funciona em quase todas as universidades públicas do país, inclusive na Universidade Federal de São Carlos - Ufscar, onde foi implantado o curso de Pedagogia da Terra, com previsão de começar com a primeira turma no início de 2008.

O curso em Agropecuária Sustentável, para os assentados e filhos de assentados, adquire uma importância relevante em termos de melhorias de posição no campo escolar dentro e fora dos assentamentos.

O curso em Agropecuária Sustentável tem possibilitado a reestruturação do campo escolar dentro e fora dos assentamentos, aumentando assim a concorrência por mais cursos nos assentamentos e nos municípios em geral, possibilitando também a pretensão na melhoria da qualidade dos cursos, na melhoria da qualidade dos professores e dos alunos, o que tende para a reestruturação do *habitus* primário e do capital cultural primário.

No geral, tenho algumas dificuldades com as disciplinas de matemática e química. Daí não ter muito interesse em fazer o curso de agronomia que será oferecido para os assentados na Uneb de Barreiras. Eu me considero uma aluna mediana. Eu não me considero uma aluna nota 10, pois acredito que o importante não são apenas notas, diploma, mas a interação e o compromisso que o aluno deve ter como profissional e assentado. Isso não quer dizer que a turma não tenha os alunos de maior destaque. Eu apontaria aí cinco ou seis alunos de maior destaque, entre eles está minha irmã. Eu, inclusive, procuro manter uma relação de aproximação com todos os meus colegas, inclusive, eles são bem compreensivos, até porque eu fico com minha filha na moradia dos estudantes, apesar de que existe a Cirandeira que cuida das crianças das alunas que são mães e precisam dividir o tempo para cuidar das crianças e estudar (Alvina, Entrevista, Assentamento de Lagoa Dourada, 15 de março de 2007).

As disciplinas que eu tive melhor aproveitamento no curso de técnicas foram as de português, culturas anuais, agricultura e sociologia. Na questão do rendimento escolar, eu acredito que eu possa ter o mesmo rendimento escolar dos alunos das outras classes, apesar de encontrar no curso de agropecuária aluno que tem maior dificuldade do que outros colegas. Na nossa turma de alunos, apenas 05 já concluíram o Ensino Médio, enquanto a maioria dos alunos concluiu apenas o Ensino Fundamental, por meio dos cursos de aceleração do Pronera (Rita, Entrevista, Assentamento de Nova União, 15 de março de 2007).

Tenho sim hábito de leitura. Leio tudo que vem parar na minha mão. Outro hábito que tenho é o de escrever. Com o curso de Agropecuária Sustentável, tenho aprimorado minha escrita e o hábito de escrever. Na seleção para uma vaga no curso em agropecuária, houve uma prova escrita. Eu acho que me saí bem, pois eu estou aqui. Aqui no curso, as disciplinas das quais mais gosto são português, história e as disciplinas na área técnica. Não gosto de disciplina que tem cálculo (Meire, 24 anos, Entrevista, Assentamento São Caetano II, 03 de março de 2008).

O curso em Agropecuária Sustentável tem criado muita expectativa no Assentamento de Nova União quando se fala na possibilidade de formação de profissionais

da própria área e acabar assim com a carência de assistência técnica na agricultura e na pecuária.

Uma outra questão que está diretamente ligada à formação técnica em Agropecuária Sustentável é com o meio ambiente. Na entrevista com Rita, ela fala do diagnóstico participativo familiar realizado no Assentamento em 2006, com recurso do governo federal, que resultou no levantamento da situação do desmatamento das margens do Riacho Santo Onofre e das lagoas existentes no local. No curso de agropecuária sustentável, sua finalização tem a parte do estágio curricular versando sobre a realidade produtiva dos assentamentos, e a questão da preservação ambiental está muito presente, principalmente na região do Vale do Santo Onofre no município de Paratinga, onde a produção de arroz e aguardente de cana é próspera.

Uma parte já cumprimos que foi a do diagnóstico de participação familiar coordenado pela Ates no Assentamento onde tivemos a oportunidade de conhecer de perto a realidade da área e levantar as dificuldades do ponto de vista ambiental como a preservação do Riacho ST°. Onofre e das Lagoas existentes no local e são banhadas pelo Rio São Francisco, principalmente agora que o governo federal fala tanto em transposição e revitalização do rio. (Rita 21 anos, Entrevista, Assentamento de Nova União, 3 de março de 2007).

A atividade tempo - comunidade e o estágio supervisionado são importantes para colocar em prática o que nós aprendemos, além de integração na comunidade. A agroecologia e o desenvolvimento sustentável são partes da nossa meta principal. Por isso, alertamos as pessoas contra as queimadas, a devastação do meio ambiente etc. O movimento Ceta sempre se posiciona contra a produção de transgênicos, celulose e biocombustível. O exemplo que temos é o da pequena produção de grãos de Mamona para produzir combustível que escraviza o pequeno produtor. A exigência de plantio é cada vez maior. A plantação, a colheita e a comercialização, tudo é controlado por quem financia e compra o produto (Meire, 24 anos, Entrevista, Assentamento São Caetano II, 03 de março de 2008).

A questão da preservação do meio ambiente no Assentamento de Nova União está sendo objeto de estudo no curso de agropecuária por meio do projeto de estágio dos alunos e tem possibilitado muito debate já que envolve o movimento Ceta que se tem colocado

contra a transposição do Rio São Francisco, defendendo a revitalização do rio e de seus afluentes.

A condição objetiva em realizar o curso em Agropecuária Sustentável trouxe a possibilidade de desenvolver o senso prático e teve a pretensão em ascender a outros níveis de escolarização, crescendo com isso a probabilidade de outros grupos dentro e fora dos assentamentos concorrerem na busca de melhores posições dentro do campo escolar e também em outros campos.

Essa melhoria também passa a ser relativamente visível no nível das estruturas dos espaços físicos dos prédios escolares, merenda escolar e na condução dos alunos, pela existência do transporte escolar financiado pelo poder público municipal, que tem melhorado muito, principalmente a partir do apoio e intervenção do governo federal, por meio do Incra e da Coordenação do Movimento Estadual dos Assentados, Acampados e Quilombolas – Ceta que age ao nível local, regional e estadual.

O Ceta também está articulado com outros movimentos no Estado da Bahia, formando uma rede de relações sociais que age em todos os campos, inclusive no campo escolar, assim como o MST, que se articula em âmbito nacional por uma articulação de uma educação do campo ao nível de exigência dos Trabalhadores Sem Terra:

Na comunidade funciona o curso do Pronera Pé na Estada, da alfabetização à 4ª série, para jovens e adultos. Meu pai e minha mãe fizeram esse curso. Meu pai desistiu na alfabetização. Minha mãe está fazendo 3ª e 4ª do ensino fundamental. Alguns dos meus irmãos e primos, por exemplo, já estão escritos no Pronera, tanto para o curso de Pedagogia da Terra, como também para o curso de Agronomia que está sendo oferecido especialmente para os assentados ou seus filhos. Tenho uma prima que está fazendo o curso de Pedagogia da Terra na Uneb em Bom Jesus da Lapa, mesmo considerando a dificuldade em casa, deixando o marido e os filhos, mas está cursando a universidade. (Alvina, 29 anos. Entrevista, Assentamento de Lagoa Dourada, 15 março de 2007).

O Curso do Ensino Médio em Técnica Agropecuária Sustentável foi o resultado da luta dos trabalhadores assentados coordenados pelo Ceta nas negociações com o Incra. Agora, nós duas estamos fazendo o curso em Técnica Agropecuária. Tem minha outra irmã, Maria, que já concluiu o ensino médio e se encontra na cidade de Barreira, na casa de meu irmão e se inscreveu na seleção do curso de agronomia da Uneb que será oferecido exclusivamente para os filhos de assentados. Eu já tenho o Ensino Médio, que concluí com 19 anos, agora penso em terminar o curso em Técnica e ingressar no curso de agronomia. (Rita. 21 anos. Entrevista, Assentamento de Nova União, 15 de março de 2007).

O momento de reflexão e mística do grupo é importante para começar o dia. É um momento de interação e de pensarmos coletivamente no que fazer. Os trabalhadores Assentados, Acampados e Quilombolas têm pensado muito nesse curso de Agropecuária no sentido de conscientizar a todos da importância que tem para os assentamentos e para o próprio movimento Ceta (Meire, 24 anos, Entrevista, Assentamento São Caetano II, 03 de março de 2008).

A proposta do MST, assim como a do Ceta na Bahia, é melhorar a qualidade de ensino para os assentados, forçando assim a luta de classe via educação, e a distribuição de terra como princípio da luta de classe se deslocando para outros campos, ou seja, a distribuição da educação como princípio da luta de classe e da transformação das relações de produção. No Projeto Político Pedagógico - PPP do Ceta (2007), o texto diz:

Nós do Ceta temos a oferecer para a escola nossa consciência política e um grande desejo de mudanças, nossa capacidade de planejar, nosso compromisso com as bases e força para mudar a situação. Por isso, temos propostas inovadoras de mudanças e disponibilidade de discutir, planejar e construir uma educação de acordo com a realidade dos indivíduos, podendo contribuir na capacitação de educadores com o nosso jeito de sempre trazer e analisar a realidade, com nossa metodologia desenvolvida no movimento e nas assembleias, acompanhando de perto, fazendo reflexões e avaliações constantes do que está sendo passado. Podemos fortalecer a parceria com o país, educandos e entidades, educadores e ajudar com conteúdos, nossas experiências de vida, nossa força de trabalho solidária e técnica, oferecer espaço das nossas EFAs (Escolas Famílias Agrícolas) e, quando necessário mostrar que sabemos o que queremos e utilizar nosso poder de articulação e mobilização para buscar nossos direitos junto ao poder público e poder fazer denúncias do descaso da política educacional (MOVIMENTO CETA, 2007, p. 38).

5.3 A TRAJETÓRIA ESCOLAR DOS ALUNOS DO CURSO EM PEDAGOGIA DA TERRA

Em pesquisa realizada por Hage (2007) sobre a Educação de Ensino Superior no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera, um levantamento foi feito com base nos dados do Sistema de informação de Projetos de Reforma Agrária – Sipra, que permitiu constatar que no ano de 2005 encontrava-se em execução um total de 20 projetos

educativos oportunizando o acesso a 2.097 jovens e adultos a esse nível de ensino nas diversas Regiões do país, envolvendo um investimento na ordem de R\$ 45.071.831,66 (HAGE, 2007, p. 247).

Os cursos de Educação de Ensino Superior ofertados pelo Pronera no ano de 2005 atingiram as populações assentadas de todas as regiões brasileiras, de 16 dos 27 Estados da Federação. A região Nordeste concentra o maior número de projetos educativos em execução (12 projetos), atendendo a um número total de 940 assentados, acampados e quilombolas nesse nível de ensino, equivalente à metade da população atendida (44,8%) (HAGE, 2007, p. 247).

Os cursos de licenciatura totalizam 22 dos 28 projetos educativos financiados pelo Pronera na Educação de Ensino Superior, constituindo 78,5% dos cursos ofertados nesse nível de ensino. Os cursos na área de produção e administração rural totalizam cinco projetos educativos e representam 17, 8% dos cursos ofertados, e os cursos de pós-graduação lato senso ofertados representam 3,5% dos projetos em execução nesse nível de ensino. Em termos percentuais de matrículas, 84,5% são destinados aos cursos de licenciatura, 13,11% aos cursos da área de produção e administração rural e 3,33 ao curso de especialização, confirmando a predominância dos cursos de formação de educadores no âmbito do programa (HAGE, 2007, p. 247).

Fazendo um levantamento em 2008, desde quando o presidente Lula tomou posse em 2003, existe um total de 3. 649 estudantes em 49 cursos de Educação de Ensino Superior que vão da agronomia ao direito, passando por ciências sociais e geografia, vinculados ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera. Esse programa foi criado em 1998 pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, com o objetivo de “ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados”. Em seus primeiros anos, o Pronera foi dedicado a projetos de Alfabetização, Ensino Fundamental e Ensino Profissionalizante. A partir de 2003, no governo Lula, a prioridade foi para o Ensino Universitário. Em 2003, o Pronera recebeu 9 R\$ milhões. Em 2008, o programa tem um orçamento de 54 R\$ milhões, dos quais mais da metade é destinada à Educação de Ensino Superior. Além desses recursos, o governo repassa R\$4 milhões para bolsas de pesquisa (O Estado de São Paulo, 29/07/2008).

Entre os cursos de Licenciatura do Pronera, o curso de Pedagogia da Terra foi o mais oferecido. Isso demonstra uma posição clara dos movimentos sociais do campo em

construir um projeto específico de ação educativa que visa ao acesso e permanência da Educação de Ensino Superior na formação dos alunos jovens e adultos assentados, acampados e quilombolas da reforma agrária.

A expressão Pedagogia da Terra, segundo Caldart (2003), decorre da primeira turma de alunos do curso em 1994, quando o setor de educação do MST discutia a necessidade de organizar um curso de Educação de Ensino Superior na área de Pedagogia. Para este curso, a circunstância que impulsionou a demanda foi a constatação da fragilidade da formação pedagógica das pessoas responsáveis pelo setor de educação nos estados que começaram a perceber seus limites e a sentir a necessidade de continuar estudando.

Como diz Caldart (2003):

O Nome Pedagogia da Terra surgiu de forma casual , quando alguém da universidade em algum momento, e no contexto de determinadas situações objetivas, disse à turma de Ijuí que eles não eram “Pedagogia da Terra”, mas PEF (Programa para Magistério no Ensino Fundamental). Talvez sem saber, acabou desencadeando um rico processo de construção de significados para este nome, que se desdobra até hoje e vem à tona nas contradições que afloram nos outros lugares, outros tempos e com outras universidades. Estaríamos diante de dois cursos? A conclusão foi formulada por uma das educadoras de Ijuí no dia da sua formatura: Hoje estamos encerrando o PEF, porque a Pedagogia da Terra nós mal iniciamos (CALDART, 2003, p. 26).

O Curso de Pedagogia da Terra dos movimentos sociais na Bahia, entre eles o movimento Ceta (UNEB, 2003), foi constituído, posteriormente, como objeto de investigação, sendo sugerido pelos professores examinadores como um dado importante na luta por uma Educação de Ensino Superior no Campo e por ter uma relação direta com o curso de Ensino Médio em Agropecuária Sustentável, já que alguns alunos têm outros membros da família no curso de Pedagogia da Terra, e pretendem continuar os estudos cursando a Educação de Ensino Superior nas modalidades oferecidas até agora na parceria Incra/Ceta/Uneb: Pedagogia da Terra, Letras e Agronomia.

O Curso de Nível Superior em Pedagogia da Terra, coordenados pela Uneb, foi programado para atingir um total de 120 Assentados ou filhos de assentados da Reforma Agrária das Regiões Extremo Sul, Oeste e Nordeste da Bahia. O Curso visa a atender 120

jovens e adultos trabalhadores oriundos deste estado e de diversos movimentos sociais e sindicais, conforme deliberação do Colegiado Estadual do Pronera. Destas vagas, 78 estariam comprometidas com os educandos que hoje cursam o Ensino Médio. As vagas ficaram assim distribuídas: 58 vagas para o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST; 2 vagas para o Pólo da Unidade Camponesa – PUC; 33 vagas para a Coordenação Estadual dos Trabalhadores Assentados – Ceta; 20 vagas para a Federação dos Trabalhadores na Agricultura – Fetag; 4 vagas para Fund. de Apoio aos Traba. Rurais da Região do Sisal – Fatres; e 3 vagas para o Movimento de Luta pela Terra MLT (UNEB, 2003, p. 18).

O curso foi dividido em duas turmas com 60 alunos cada: uma turma localizada no Departamento de Educação e Ciências Humanas, Campus X da Uneb de Teixeira de Freitas, na Região do Extremo Sul da Bahia, para os Assentados do MST; e outra turma na Região Oeste da Bahia, no Departamento de Educação, Campus XVII da UNEB, em Bom Jesus da Lapa. Este curso está funcionando com um total de 55 alunos, inicialmente previsto para 60 alunos do Movimento Ceta, Fetag, MLT e Fatres.

O Curso de Pedagogia da Terra no Campus XVII da UNEB, no município de Bom Jesus da Lapa/Bahia, conta com a participação de 55 alunos, sendo 32 alunos assentados, acampados e quilombolas do movimento Ceta e os outros 23 alunos restantes são oriundos de outros movimentos e entidades filiadas aos movimentos, como registrado no Projeto de Pedagogia da Terra, elaborado e Coordenado pela Uneb (p. 18).

Como já dito, os questionários possibilitaram uma complementação dos dados de forma a ter uma análise preliminar da trajetória escolar dos alunos do curso de Pedagogia da Terra com o objetivo de apresentar a realidade desses alunos ao considerar a diversidade das realidades estudadas, observando-se nos lugares suas condições materiais de existência, estimadas a partir da localização dos assentamentos, do tipo de residência, idade, sexo, relação de matrimônio, relação de fecundidade, saúde ocupação, escolaridade, renda e algumas outras informações sobre o capital cultural dos seus progenitores, o capital social familiar, estratégia social familiar etc.

Entretanto, achamos que esses dados levantados nos questionários estavam disponíveis anteriormente nas trajetórias dos alunos do curso de Ensino Médio em Agropecuária Sustentável, já que a pesquisa se deu na mesma região e nos mesmos assentamentos. Portanto, tratamos de trabalhar com os dados obtidos nas entrevistas com

os alunos do curso de Educação de Ensino Superior na caracterização das trajetórias escolares desses alunos.

Os 32 alunos do curso de Pedagogia da Terra são oriundos dos assentamentos organizados pelo Ceta e representam a organização do movimento distribuídos nas seguintes regionais do Estado da Bahia: 12 da regional do Médio São Francisco; 08 da regional do Extremo - Sul; 08 da regional da Chapada Diamantina; e 04 da regional Sertão - Bonfim.

Dos 32 alunos matriculados, 04 desistiram do curso por conta das dificuldades encontradas nas relações matrimoniais e ocupações que asseguravam, nesses casos, o sustento da casa e da família. As relações matrimoniais também estão relacionadas com as dificuldades em deixar a residência e o local do trabalho. Desses 04 alunos que abandonaram o curso, um deixou o curso por motivo de saúde.

Dos 04 alunos que abandonaram o curso, 02 deixaram logo no primeiro módulo, 02 alunos abandonaram o curso no quarto módulo. Apesar de cursarem os primeiros módulos, os 4 alunos que abandonaram o curso desistiram por impossibilidade de conciliar a vida de casado com a de estudante, pois teriam que deixar as famílias e o trabalho durante em média 55 dias, equivalentes ao tempo escolar presencial previsto em cada módulo do curso de um total de 08 módulos com carga horária total de 3.595 horas (UNEB, 2003, p. 38).

Dos 04 alunos que desistiram do curso, 03 são do gênero feminino e apenas um do gênero masculino. Nenhum deles reclamou de dificuldade encontrada com a realidade da sala de aula, nem com os conteúdos das disciplinas, didática, professores etc., mas que o abandono do curso esteve relacionado com outros fatores externos como o fator trabalho, fator matrimônio, fecundidade, profilaxia, educação etc.

Do total de 28 alunos que continuaram no curso de Pedagogia da Terra, a maioria é casada, apenas 06 são solteiros. Quanto à faixa etária desses alunos, fica na média dos 30 e 40 anos.

Nas entrevistas realizadas com os alunos do curso de Pedagogia da Terra, Marta, Ronildo e Maria de Lurdes, residentes nos Assentamentos de São Caetano II, Ponta D' água e Santa Clara, respectivamente, nos municípios de Sítio do Mato, Coribe e Ibiquera.

Traçamos as trajetórias dos alunos Marta e Ronildo, no dia 20 de dezembro, no Assentamento São Caetano II, pelo fato de serem parentes em primeiro grau e estarem

presentes ao casamento de Meire, aluna do curso de Ensino Médio em Agropecuária sustentável, que também foi entrevistada.

Traçamos a trajetória de Marta, aluna desistente no quarto semestre do curso de Pedagogia da Terra, pelo fato de ser uma das lideranças do Movimento Ceta na Região do Médio São Francisco e pelo envolvimento da sua família com os cursos do Pronera. Marta tem 05 pessoas da família fazendo os cursos do Pronera, desde a Alfabetização de Jovens e Adultos até o curso de Ensino Superior. Sua desistência do curso se deu em função do cargo que exercia no Movimento Ceta. Apesar da sua preocupação com a escola sempre teve que interromper os estudos quando convocada para servir ao movimento dos trabalhadores rurais na região do Médio São Francisco.

Quando eu estava fazendo o Magistério tive que interromper os estudos para atender um chamado para discutir os problemas no acampamento no município de Sítio do Mato. Quando na faculdade tive que interromper os estudos por conta da minha atividade como representante do movimento Ceta, no qual ocupava uma vaga na Executiva Estadual junto com outros companheiros e tinha que viajar bastante para representa-los nos encontros e reuniões. Penso no futuro fazer o curso de Direito ou uma especialização em Ciências Agrárias. Durante toda minha vida estudar foi sempre com dificuldades e interrupções. Tinha que trabalhar para ajudar em casa. Com 13 anos eu entrei para a escola (Marta, 36 anos, Entrevista, Assentamento São Caetano II, 20 de dezembro de 2008).

A entrevista com Ronildo, aluno do sétimo semestre de Pedagogia da Terra, foi na manhã seguinte ao casamento da sua prima Meire. Traçamos sua trajetória baseado nas suas frases de efeito e bastante ilustrativas para um jovem que conhece de perto a realidade do campo e luta pela sua transformação. Ronildo tem uma concepção de educação formada nas Comunidades Eclesiais de Base da Igreja Católica e da sua militância na Pastoral da Juventude dos Meios Populares onde a prática educativa tem um sentido mais coletivo e de solidariedade entre as pessoas.

Nós discutimos com as lideranças nas comunidades do nosso objetivo no curso de Pedagogia da Terra. Nós temos consciência de que estudar na universidade é status e privilégio de poucos. Então pode ser que algum aluno do curso de Pedagogia da Terra possa ficar tentado em desviar da sua missão e trabalhar por conta própria, mas a idéia do trabalho coletivo é refletido o tempo todo na militância. Depois de retornar aos assentamentos como pedagogos da terra não significa necessariamente que vamos substituir o professor concursado que estiver lá, sabemos que não existem vagas para todos. Somos trabalhadores rurais que lutam pelo acesso a terra e pela reforma agrária. Como educadores podemos desenvolver outras práticas pedagógicas para além da sala de aula (Ronildo, 24 anos, Entrevista, Assentamento Ponta D'agua, 21 de dezembro de 2008).

A entrevista com Maria de Lurdes, aluna do sétimo semestre do curso de Pedagogia da Terra, foi nas dependências da biblioteca da Uneb de Barreiras. Traçamos a trajetória de Maria de Lurdes pela sua preocupação com a escolarização de nível superior. Para ela, a educação superior é prioridade, disse ela ao resumir aquilo que achamos ser a característica principal na sua trajetória escolar. A trajetória de Maria de Lurdes revela sua luta pela posse do capital cultural legitimado nas escolas pelas elites dominantes, mas que traz toda uma estratégia de investimento escolar reestruturado na força do habitus de professora atuante nos assentamentos onde trabalhou como professora.

No momento em que eu ingressei no curso de Pedagogia da Terra, eu estava separada. Por causa da minha vontade em estudar, muitos conflitos aconteceram. A situação cada vez ficava insustentável e eu tive de fazer uma opção: continuar empregada ou fazer a opção pelo curso de Pedagogia da Terra. Eu preferir ficar com a Pedagogia da Terra (Maria de Lurdes, 42 anos, Entrevista, Assentamento Santa Clara, 07 de abril de 2008).

Os relatos das falas dos entrevistados são de melhorias nos assentamentos com a desapropriação da área e distribuição dos lotes para os assentados. Melhorias nas estruturas de moradia, com a liberação de créditos para construção de casas, créditos para a produção, com aquisição de equipamentos, tratores, melhorias na qualidade de vida e escola.

Aqui no Assentamento São Caetano II mora um total de 49 famílias e um total de 230 pessoas. As famílias na sua maioria vieram do município de Coribe e São Félix. Hoje o assentamento já recebeu quase todo o crédito destinado a infra-estrutura. Todos construíram suas casas, tem estrada cascalhada, três poços artesianos, eletricidade, escola até a 4ª série, cisternas com captação de água de chuva com 16 mil/litros e cisternas de 50 mil/litros para a produção agropecuária no semi-árido (Marta, 36 anos, Entrevista, Assentamento São Caetano II, 21 de dezembro de 2008).

O Assentamento Ponta D'água onde moro com os meus pais fica a 45 km da cidade de Santa Maria da Vitória, tem área de 6000 ha, que pertencia a um único proprietário e hoje conta com 80 famílias e mais de 400 pessoas. O Assentamento foi desapropriado em 1999, e estamos com 10 anos de luta e resistência na terra. Durante esse tempo conseguimos os créditos necessários para a infraestrutura de habitação, estrada, luz elétrica, água encanada, poços artesianos, escola, créditos para produção (Pronaf), etc (Ronildo, 24 anos, Entrevista, Assentamento Ponta D'água, 21 de dezembro de 2008).

A nossa situação econômica no Assentamento Santa Clara podemos dizer que era regular. Toda minha família cuidava do lote onde plantava e cuidava da criação de gado. Isso de certa forma dava para viver com certa dignidade. Durante o período que eu vivi no Assentamento de Santa Clara no município de Ibiquera, eu trabalhava como professora voluntária no assentamento (Maria de Lurdes, 42 anos, Entrevista, Assentamento de Santa Clara, 07 de abril de 2008).

Em seus relatos, os alunos entrevistados contam das dificuldades enfrentadas para superar o código legítimo da norma culta, como as altas taxas de fecundidade, as relações matrimoniais precoce, o trabalho infantil, a ausência de herança cultural na família, a ausência de estratégias de investimento escolar e a irregularidade nas suas trajetórias escolares.

Outros problemas educacionais também foram relatados sobre a precariedade escolar nos assentamentos, como a distância da residência até a escola, em média 5 km de distância, a falta de merenda escolar, calendário e códigos legítimos e conteúdo distante da realidade do campo foram considerados comuns nas trajetórias escolares entre os assentados e entre os alunos entrevistados.

A educação também não está bem desenvolvida no a assentamento. A escola municipal no assentamento é multiseriada e a prefeitura não se interessa em melhorar. Os pais dos alunos estão retirando os seus filhos da escola e levando para estudar na cidade. Isso não pode acontecer temos que lutar por uma educação do campo e no campo. Educação é dever do estado e o movimento Ceta defende essa bandeira de luta. Esse problema tem sido discutido nas assembleias da associação, mas não encontramos uma saída senão continuarmos com os nossos filhos estudando no assentamento (Marta, 36 anos, Entrevista, Assentamento São Caetano II, 20 de dezembro de 2008).

No caso da escola podemos dizer que é boa, mas falta muito para se aproximar de uma verdadeira educação do campo e para o campo. A formação dos educadores da escola deixa muito a desejar, pois não compreendem a realidade do campo e as reais necessidades dos trabalhadores. Muitas outras coisas ainda estão pendentes e vai precisar de muita luta para conquistar e transforma a realidade do campo num espaço em que as pessoas tenham prazer de viver e viver tranquilo e longe dos problemas da cidade como o desemprego, a prostituição, falta de saneamento, poluição, doenças, etc. (Ronildo, 24 anos, Entrevista, Assentamento Ponta D'água , 21 de dezembro de 2008).

A situação econômica sempre influenciou na vida de minha família. A base de sustentação econômica dos meus pais e de nossos irmãos sempre foi a agricultura de subsistência. No lugar onde nós morávamos, não havia escola e eu somente fui alfabetizada aos dez anos de idade. Essa situação de sobrevivência influenciou muito na escolarização dos meus irmãos. Dos meus irmãos, apenas eu terminei o Ensino Médio, e estou cursando o Ensino Superior em Pedagogia da Terra. (Maria de Lurdes, 42 anos, Entrevista, Assentamento Santa Clara, 07 de abril de 2008).

As altas taxas de fecundidade dificultaram as possibilidades dos membros das famílias de aspirar êxito escolar. As relações matrimoniais se apresentaram como um dos principais obstáculos na escolarização, principalmente em relação às pessoas do sexo feminino, muitas vezes consideradas peso morto no trabalho da roça. Além disso, quando casadas, as atividades domésticas de passar, limpar, cozinhar, cuidar dos filhos e do marido inviabilizavam completamente suas aspirações de estudar.

Eu fui alfabetizada em casa com os meus dois irmãos mais velhos que cursaram até a 3ª série. Eu fui para a escola com 13 anos para fazer a segunda série. Tínhamos uma condição muito difícil naquela época. Eu tinha que lavar roupa para ajudar em casa, meu pai teve uns problemas de saúde, e nós tínhamos que ajudar a família, eu estudava à tarde, era manicure, tratava os fatos de porco, etc. Não tínhamos cama para dormir (chorando) nem roupa para vestir. Terminei o primário dessa forma e a 5ª série eu fiz em Coribe depois a 6ª série em Colônia do Formoso também trabalhando de doméstica e aí por motivo de saúde passei três anos sem estudar e somente concluir o Ensino Fundamental em 2000, mas tive que interromper os estudos novamente por conta da minha candidatura a vereadora onde fiquei como suplente. Com 28 anos eu entrei no curso do Pronera no Magistério onde tive que interromper os estudos pois estava de bebê e não tinha com quem deixá-lo (Marta, 36 anos, Entrevista, Assentamento São Caetano II, 20 de dezembro de 2008).

Meus pais são casados e moram no assentamento, tenho uma irmã de 16 anos que faz o Ensino Médio no curso de Magistério e meus pais estudaram apenas a 1ª série do Ensino Fundamental. Com 18 anos concluí o curso de Magistério em 2002, no mesmo ano que entrei no Movimento Ceta, mas justamente pela questão financeira em 2003, me desloquei para Brasília, pensando trabalhar e estudar, mas a realidade na capital é outra, então só conseguir trabalhar de pedreiro e pintor de parede, durante um ano (Ronildo, 24 anos, Entrevista, Assentamento Ponta D'água, 21 de dezembro de 2008).

Eu tenho oito irmãos, sendo cinco irmãs e três irmãos, a maioria dos meus irmãos não cursou nem a 4ª série. Apenas uma de minhas irmãs está cursando a 8ª série, ela é casada e tem 36 anos. Eu comecei a frequentar a escola com dez anos de idade. Nesse período, os meus pais moravam na cidade e trabalhavam na roça. O fato de estar atrasada nos estudos se deve, sem dúvida, à preocupação com a formação dos meus filhos. Primeiro eu tive que deixá-los crescer para depois estudar (Maria de Lurdes, 42 anos, Entrevista, Assentamento Santa Clara, 07 de abril de 2008).

As estratégias de reprodução cultural nas áreas de conflito e acampamentos foram anteriormente determinadas na luta pela sobrevivência. Durante décadas, essas áreas foram subordinadas ao domínio político do latifúndio, tendo como resultado ideológico o fracasso escolar no meio rural. As altas taxas de fecundidade sempre significaram mais braços para trabalhar nas lavouras. O matrimônio precoce, principalmente entre as mulheres, acontecia seguindo a necessidade de sair de casa e aliviar o peso morto no sustento da família numerosa. As altas taxas de reprovação e desistência na escola nas séries iniciais significaram o abandono e o descaso das autoridades e do poder público com a educação.

Nas entrevistas dos alunos assentados, a possibilidade de adquirir o conhecimento escolar só foi possível com a reestruturação dos assentamentos, melhorias econômicas e melhorias no sistema de ensino e das escolas, principalmente pelos programas de educação do governo federal para a reforma agrária, o Pronera.

A retomada da educação escolar com mais regularidade nos assentamentos somente foi possível com a resistência e luta pela posse da terra e com a desapropriação das áreas para a reforma agrária. Falamos anteriormente da disposição de grupos, famílias e até indivíduos em incorporar em suas práticas cotidianas a vontade de mudar de vida ou de ir para frente.

No Assentamento São Caetano II pelo menos tem o curso do Pronera para alfabetização de adultos e alguns vêm praticando a leitura e a escrita. No ano passado 15 alfabetizando aprenderam a escrever o nome. Na comunidade ainda existe seis pessoas que não sabem ler nem escrever. Tem os cursos do Pronera de Ensino Médio e Ensino Superior com alunos do Assentamento São Caetano II. Tenho dois irmãos fazendo o Ensino Médio e temos eu e o meu primo que estamos fazendo o curso de Ensino Superior em Pedagogia da Terra (Marta, 36 anos, Entrevista, Assentamento São Caetano II, 20 de dezembro de 2008).

Durante o tempo que eu estive em Brasília, não consegui estudar, então participava da Pastoral da Juventude da Igreja Católica, e começamos a fazer um trabalho social na Capital, mas a realidade é muito problemática e retornei depois que minha mãe telefonou e falou sobre o curso de Pedagogia da Terra conquistado pelo Movimento Ceta. (Ronildo, 24 anos, Entrevista, Assentamento Ponta D'água, 21 de dezembro de 2008).

Dos meus irmãos, apenas eu terminei o Ensino Médio e sou a única na família que tem vínculo com a reforma agrária. Durante o período em que eu vivi no Assentamento Santa Clara no município de Ibiquera, eu trabalhava como professora voluntária no assentamento. Durante o Ensino Médio no Magistério, eu tive que abandonar a escola por um ano por causa do trabalho como agente de saúde do município. Nesse período, já era casada, tinha filhos, trabalhava e viajava todos os dias 13 km de bicicleta para chegar até a escola. Concluí o segundo grau com 38 anos de idade. Quando eu deixei o cargo de agente de saúde por causa do curso de Pedagogia da Terra, eu trabalhei no assentamento com o curso de Alfabetização de Jovens e Adultos, o Pé na Estrada, durante dois anos. (Maria de Lurdes, 42 anos, Entrevista, Assentamento Santa Clara, 07 de abril de 2008).

De forma consciente ou inconsciente, as famílias dos alunos entrevistados tiveram sempre um grau de intencionalidade nas suas ações. Isso possibilitou a essas famílias ascender socialmente a outras posições no interior dos assentamentos e no entorno de outras áreas de reforma agrária coordenadas pelo Ceta.

Eu fiz o Magistério pelo Pronera na primeira turma de alunos organizado pelos movimentos sociais do campo em Bom Jesus da Lapa com um total de 20 alunos. Foi um curso muito bom e nos ajudou na seleção para o curso de Pedagogia da Terra. Com certeza esse curso de magistério contribuiu bastante para nossa formação política pois tínhamos professores comprometidos com o projeto de educação do campo. Nosso estagio supervisionado foi realizado nos assentamentos num período de dois meses. O curso também foi bom para o movimento por que esses alunos se tornaram lideranças dentro dos assentamentos e do Movimento Ceta. Depois dessa experiência bem sucedida com a aprovação de todos os alunos do curso de Magistério, veio o curso de Pedagogia da Terra, que com certeza abriu novos horizontes para os alunos e para o Movimento Ceta (Marta, 36 anos, Entrevista, Assentamento São Caetano II, 20 de dezembro de 2008).

Eu fui um dos candidatos aprovado no vestibular interno da Uneb para o curso de Pedagogia da Terra, mas durante o curso fiquei impedido de assumir uma vaga na seleção do concurso Reda do Governo do Estado para professor. O regime de alternância no curso de Pedagogia da Terra não dava possibilidade de fazer as duas coisas. Dos 06 alunos desistentes no curso de Pedagogia da Terra, todos desistiram por conta da dificuldade financeira em deixar a família e abandonar o emprego (Ronildo, 24 anos, Entrevista, Assentamento Ponta D'água, 21 de dezembro de 2008).

Quando foi para fazer a seleção para cursar Pedagogia da Terra, eu pensei em fazer um pré-vestibular, mas eu tive que estudar bastante em casa. Muitas pessoas participaram da seleção por uma vaga no curso de Pedagogia da Terra. O critério, entretanto, era a disponibilidade em fazer o curso e estar engajada nas atividades coletivas do Ceta dentro dos assentamentos, acampamentos e áreas de quilombos. Nós sempre participamos do Movimento Ceta. Desde quando em 2002, na chegada ao assentamento Santa Clara, começamos a ver com outros olhos o movimento dos trabalhadores que lutavam pela reforma agrária: (Maria de Lurdes, 42 anos, Entrevista, Assentamento Santa Clara, 07 de abril de 2008).

Nos relatos das entrevistas, percebe-se como a educação tem uma posição de destaque e prestígio nos assentamentos. Nos cursos de Educação de Ensino Superior do movimento Ceta, os alunos dos cursos de Pedagogia da Terra, Letras e Agronomia levam a sério as atividades escolares e de certa forma disputam os espaços universitários com os alunos dos cursos regulares da Uneb.

Quando você fala em adquirir o capital cultural, em dominar a norma culta me vem a idéia de superação de tudo isso quando nos deparamos com a falta de habilidade e competência da maioria da turma para entender certos conhecimentos em sala de aula, principalmente as provas e seminários. Para superar essas dificuldades nos apoiamos e nos unimos mais ainda com os trabalhos em grupo, aproveitando mais os horários livres para estudar, reivindicando mais o diálogo com o coordenador, professores, etc. Até mesmo na convivência com os alunos da universidade, no início foi difícil. Os alunos dos cursos de Administração e de Pedagogia da Uneb de Lapa nos chamavam de “proboinha”, “agrobóia”, por conta da ajuda financeira que recebíamos do governo federal no transporte, moradia e alimentação (Marta, 36 anos, Entrevista, Assentamento São Caetano II, 20 de dezembro de 2008).

Durante o curso de Pedagogia da Terra fomos discriminados no começo por acharem que éramos privilegiados pelo governo federal por oferecer bolsa transporte, bolsa moradia e bolsa alimentação para os alunos do curso de Pedagogia da Terra, mas com o tempo e a convivência com os alunos regulares dos cursos da universidade, tivemos a oportunidade de falar de nossa luta, das nossas conquistas e objetivos em sermos pedagogos da terra (Ronildo, 24 anos, Entrevista, Assentamento Ponta D’agua, 21 de dezembro de 2008).

O curso de Pedagogia da terra tem despertado curiosidade dentro da universidade. No início, os alunos de outros cursos da Uneb olhavam para os estudantes do movimento Ceta com desconfiança ou então com preconceito como se fôssemos “os coitadinhos”. Depois do terceiro módulo, passaram a nos olhar de igual para igual até a se interessarem

pelo curso Pedagogia da Terra (Maria de Lurdes, 42 anos, Entrevista, Assentamento Santa Clara, 07 de abril de 2008)

De acordo com os relatos dos entrevistados, podemos identificar os mecanismos das estratégias de reprodução que permitiram entender as relações cotidianas dos agentes sociais dentro dos Assentamentos.

O curso em Pedagogia da Terra tem possibilitado a reestruturação do campo escolar dentro e fora dos assentamentos, aumentando assim a concorrência por mais cursos nos assentamentos e nos municípios em geral, possibilitando também a pretensão na melhoria da qualidade dos cursos, na melhoria da qualidade dos professores e dos alunos, o que tende para a reestruturação do *habitus* primário e do capital cultural primário.

O curso de Magistério do Pronera foi muito bom e nos ajudou na seleção para o curso de Pedagogia da Terra. Com certeza esse curso de Magistério contribuiu bastante para nossa formação política pois tínhamos professores comprometidos com o projeto de educação do campo. Nosso estágio supervisionado foi realizado nos assentamentos num período de dois meses. O curso também foi bom para o movimento por que esses alunos se tornaram lideranças dentro dos assentamentos e do movimento Ceta. Depois dessa experiência bem sucedida com a aprovação de todos os alunos do curso de Magistério, veio o curso de Pedagogia da Terra, que com certeza abriu novos horizontes para os alunos e para o movimento Ceta (Marta, 36 anos, Entrevista, Assentamento São Caetano II, 20 de dezembro de 2008).

O estágio supervisionado em Pedagogia da Terra ficou definido que seria realizado no campo. No meu caso eu fiz o estágio na comunidade de Lagoa das Piranhas, na região onde moro e conheço a realidade das famílias e dos alunos do local. O estágio foi voltado para a atividade da pesca na comunidade, pois a pesca representa em cerca de 90% da produção que sustenta as famílias. Durante 40 dias nós permanecemos na comunidade Lagoa das Piranhas para desenvolver atividades pedagógicas com os alunos, pais de alunos e lideranças do local (Ronildo, 24 anos, Entrevista, Assentamento Ponta D'agua , 21 de dezembro de 2008).

Todas as atividades praticadas no curso de Pedagogia da Terra são importantes. Agora o que me chama mais atenção é a experiência pedagógica do tempo da comunidade, em que o pedagogo da terra tem a oportunidade de integrar-se à comunidade onde mora e pode ajudar nos assuntos sobre educação no assentamento. A atividade tempo-comunidade também se desenvolve pelo estágio supervisionado, a exemplo do estágio na Escola do

Assentamento Manoel Dias, no município do Muquém do São Francisco, região do médio São Francisco, onde estamos trabalhando a formação dos alunos por meio do aperfeiçoamento da escrita e da leitura. No total, estamos trabalhando no estágio com 18 alunos (Maria de Lurdes, 42 anos, Entrevista, Assentamento Santa Clara, 07 de abril de 2008).

A condição objetiva em realizar o curso de Pedagogia da Terra trouxe a possibilidade de desenvolver o senso prático e teve a pretensão de ascender a outros níveis de escolarização, crescendo com isso a probabilidade de outros grupos dentro e fora dos assentamentos concorrerem na busca de melhores posições dentro do campo escolar e também em outros campos.

Como educadores podemos desenvolver outras práticas pedagógicas para além da sala de aula. Estou trabalhando a monografia na comunidade de Lagoa das Piranha onde pretendo estudar a educação ambiental em uma área de conflito envolvendo os quilombolas e fazendeiros na disputa da área. Durante o período que estive na comunidade para fazer o trabalho de observação e levantamento dos dados aproveitamos para conversar sobre o conflito e discutir formas de preservação da lagoa e da pesca. A comunidade de Lagoa das Piranhas envolve uma área de mais de 20 mil hectares de terra e constitui uma luta do Movimento pelo reconhecimento da área como território de identidade quilombola (Ronildo, 24 anos, Entrevista, Assentamento Ponta D'agua, 21 de dezembro de 2008).

O curso de Pedagogia da Terra tem uma ideologia diferenciada dos cursos considerados normais dentro da universidade. O curso de pedagogia da terra pensa o social como transformação, como acesso ao conhecimento de pessoas que estão excluídas do mercado, da sala de aula. São pessoas que não estão pensando em se dar bem, mas estão a serviço de uma organização social que reivindica melhoria de condições para os assentamentos, que acreditam na reforma agrária e querem mudar o Brasil. (Maria de Lurdes, 42 anos, Entrevista, Assentamento Santa Clara, 07 de abril de 2008)

Como já foi dito anteriormente, o Ceta também está articulado com outros movimentos no Estado da Bahia, formando uma rede de relações sociais que age em todos os campos, inclusive no campo escolar, assim como o MST, que se articula em âmbito nacional por uma articulação de uma Educação de Ensino Superior do campo ao nível de exigência dos Trabalhadores Sem Terra.

O trabalho de formação não para mesmo quando estamos discutindo a Pedagogia da Terra. O Projeto Político Pedagógico – PPP do Movimento Ceta entende a prática educativa com essa compreensão mais abrangente da nossa luta. A região do Médio São Francisco tem muitos focos de conflitos pelo acesso e posse da terra. Por isso não dá para formar o Pedagogo da Terra apenas com o que se aprende em sala de aula. É preciso levar em conta o contexto em que estamos inseridos e intervirmos (Ronildo, 24 anos, Entrevista, Assentamento Ponta D'água, 21 de dezembro de 2008).

Hoje eu sou a futura Pedagoga da Terra que não está centrada em um assentamento, mas está pronta para atuar em todos os assentamentos em todo o estado porque Maria de Lurdes, Pedagoga da Terra, não vai ser chamada para trabalhar em um único assentamento, mas na Bahia inteira. Para onde eu for chamada, vou ter que estar lá contribuindo (Maria de Lurdes, 42 anos, Entrevista, Assentamento Santa Clara, 07 de abril de 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo pretendeu analisar as trajetórias educacionais de seis alunos que estudam nos cursos de Ensino Médio Profissionalizante e Ensino Superior oferecidos pela Universidade do Estado da Bahia – Uneb em parceria com o Incra/Pronera e o movimento Ceta, tendo a Uneb como coordenadora dos cursos. O Estudo teve como objetivo identificar as disposições que foram assimiladas por esses alunos, principalmente no interior dos cursos de Agropecuária Sustentável e de Pedagogia da Terra, e nessa direção, analisar a relação de suas práticas e conhecimentos reestruturados com o movimento Ceta e os assentamentos.

O estudo revelou que o Curso Técnico em Agropecuária Sustentável e o Curso de Pedagogia da Terra proporcionaram a esses alunos o contato com o conhecimento escolar, durante a realização dos módulos que duram 45 a 60 dias aproximadamente de aula presencial, com a participação de professores universitários, Especialistas, Mestres e Doutores em diferentes áreas, numa abordagem formal e crítica na relação ensino-aprendizagem.

No processo, constatamos a transferência precoce do capital cultural desses alunos, proporcionando uma mudança de postura e de *habitus* nas tarefas escolares, assiduidade e

freqüência na sala de aula, debates dos conteúdos estudados, avaliações, trabalhos e leituras, etc. reestruturando o *habitus* e o capital cultural.

O Curso de Agropecuária Sustentável está revelando aos alunos, o contato com experiências em técnicas agropecuárias com atividades práticas desenvolvidas no reflorestamento e proteção ao meio ambiente, assim como técnicas no melhoramento do rebanho, técnicas no cultivo agrícola, como o lance, biodigestor, etc. O curso tem criado muita expectativa nos assentamentos quando se fala na possibilidade de formação de técnicos da própria área e acabar assim com a carência de assistência técnica na agricultura e na pecuária.

O curso de Pedagogia da Terra tem mostrado a importância do investimento nos cursos de formação reafirmando aqui a relação que foi estabelecida entre os alunos e o movimento Ceta com a disposição de retornarem aos assentamentos. O curso tem mostrado aos alunos que é possível a reestruturação do campo escolar dentro e fora dos assentamentos, aumentando assim a concorrência por mais cursos nos assentamentos e nos municípios em geral, possibilitando também a pretensão na melhoria da qualidade dos cursos, na melhoria da qualidade dos professores e dos alunos o que tende para a reestruturação do *habitus* primário e do capital cultural primário.

Os cursos citados acima proporcionam a esses alunos maior preocupação com a realidade dos assentamentos, debate sobre os problemas em cada localidade, inclusive a educação, com o funcionamento de outras modalidades de cursos de formação como o curso de Formação de Alfabetização de Jovens e Adultos, “Pé na Estrada”, o curso de Letras e o curso de Agronomia.

Os cursos proporcionaram melhor integração nos assentamentos, fortalecendo o desenvolvimento territorial de identidade e com maior poder de mobilização do Ceta perante os governos federal, estadual e municipal. Ao lado disso, ficou constatado que apesar das dificuldades enfrentadas com o ensino nas suas trajetórias escolares anteriores, no Ensino Fundamental, sendo que a maioria desses alunos tiveram que fazer o curso de aceleração do Pronex e Supletivo da 5ª à 8ª série, percebeu-se uma preocupação em freqüentar o curso no Ensino Médio, sendo que o investimento escolar está ligado a um esforço muito grande por parte das famílias, que agem participando financeiramente na formação desses alunos, inclusive com o pagamento de passagens de ônibus, material escolar, objetos de uso pessoal, alimentação, etc.

Podemos observar ainda que o investimento escolar também é realizado pelos assentados por meio da militância política das lideranças da Associação dos Moradores, Sindicato, e também pelas comissões de educação do Ceta, grupos jovens que arrecadam dinheiro através de festas, bingos e venda de produtos alimentares, como tempero de cozinha, artesanatos, etc.,

Dessa forma, constatamos que, essa relação dos alunos com o movimento Ceta e outras instituições como a Assessoria Técnica Sócioambiental - Ates, Igreja, Universidade, possibilita a transferência precoce do capital cultural, capital social, capital econômico, e são reestruturados nas atividades do Movimento Ceta, nas atividades de mobilização, enfrentamento e acampamento dos órgãos e instituições públicas como o INCRA, CODEVASF, etc., exigindo e reivindicando os benefícios e recursos da reforma agrária, destinados aos assentamentos.

O movimento Ceta agrega na sua organização, além dos trabalhadores assentados, agrega também os trabalhadores acampados e Quilombolas. Em estudos posteriores sobre o movimento Ceta é importante que seja considerado as características de cada grupo social, de cada movimento distinto organizado pelo movimento Ceta.

Por fim, como consideração final, o movimento Ceta, tem se articulado com outros movimentos no Estado da Bahia formando uma rede de relações sociais que age em todos os campos, inclusive no campo escolar, assim como o MST, que se articula em âmbito nacional por uma articulação de uma Educação de Ensino Superior do Campo ao nível de exigência dos Trabalhadores.

A Universidade do Estado da Bahia – Uneb, por sua vez, tem contribuído para o acesso cada vez mais consolidado da educação em todos os níveis de Ensino da Educação do Campo fortalecendo assim a aliança entre a Uneb e os movimentos sociais. Além da implantação de cursos de Educação de Ensino Superior em diverso campus, a Uneb recentemente implantou o curso de licenciatura em Educação do Campo aprovado pelo MEC com o objetivo de formar professores para trabalhar especificamente com a realidade do campo e atender a demanda dos movimentos sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ATES, Assessoria Técnica Socioambiental. Diagnóstico Familiar Participativo dos Assentamentos da Microrregião do Oeste da Bahia. Documento Impresso, Ibotirama, 2006.
- ABRAMOVAY, Ricardo. Paradigmas do capitalismo agrário em questão. ANPOCS/Hucitec Campinas/São Paulo. (1992)
- _____. A Objetividade do Conhecimento nas Ciências Sociais: O Caso dos Assentamentos. ABRA, nº 03, vol. 24. S/d.
- ALVES, Gilberto Luiz. Discurso Sobre Educação No Campo: ou de como a teoria pode colocar um pouco de luz num campo muito obscuro. (Versão provisória) Texto digitado, Campinas, SP, 2005.
- ANDRADE, Márcia Regina e Outros (Org.) A Educação na Reforma Agrária em Perspectiva. Uma avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. São Paulo, Ação Educativa, Brasília, 2004.
- ANTUNIASSI, Maria H. R. *De Sitiante a Assentado: trajetórias e estratégias de famílias rurais*. Em Perspectiva, 7(3): julho/setembro São Paulo, (1993).
- _____. Trabalho e Escolarização das Crianças em Núcleos de Reforma Agrária no Estado de São Paulo. Revista da Associação Brasileira de Reforma Agrária, ABRA, nº 21, maio/agosto de 1991.
- _____. *Família e Trabalho em Assentamentos Rurais. Cadernos, São Paulo, CERU/Humanitas, (Coleção Textos - Série 2, nº 7), p. 97-107. 1997*
- _____. Família Camponesa na Bibliografia Socioantropológica sobre o Meio Rural: Padrões Culturais e Obtenções dos Meios de Vida. São Paulo: Cadernos do CERU – nº 5 – série 2 – 1994.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. CARDART, Roseli Salette e Molina, Mônica Castagna (org.) Por uma Educação do Campo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BEZERRA NETO, Luiz. Avanços e Retrocessos da Educação Rural no Brasil. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2003.

BEZERRA NETO, Luiz. Sem- Terra Aprende e Ensina Sobre As práticas Educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Campinas /SP: Editora Autores Associados, 1999, 02 p.

BOTA FERRANTE, V. L. (Org.) Reforma Agrária: Impasses e Dilemas (Uma trajetória de 20 anos) Editora Araraquara_SP 2006.

BOURDIEU, Pierre. A Economia das Trocas Simbólicas. In: MICELI, S. SP, Editora Perspectiva, 2005.

_____, Pierre. A Escola Conservadora. In: CATANI, A.; NOGUEIRA, M. A. (Orgs) – Escritos de Educação. Editora Vozes, Rio de Janeiro, 1998.

_____, Pierre. As Três Formas de Capital Cultural. In: CATANI, A.; NOGUEIRA, M. A. (Orgs) – Escritos de Educação. Editora Vozes, Rio de Janeiro, 1998.

_____, Pierre. O Capital Social. In: CATANI, A.; NOGUEIRA, M. A. (Orgs) – Escritos de Educação. Editora Vozes, Rio de Janeiro, 1998.

_____, Pierre. Futuro de Classe e Causalidade do Provável. In: CATANI, A.; NOGUEIRA, M. A. (Orgs) – Escritos de Educação. Editora Vozes, Rio de Janeiro, 1998.

_____, Pierre. Razões Práticas. Sobre a teoria da Ação. SP, Editora Papyrus 1994.

_____, Pierre. Pierre Bourdieu: Sociologia. In: ORTIZ, R. (Org). Trad. Paula Montero e Alicia Auzmendi. São Paulo, Àtica, (Coleção Grandes Cientistas, 39), 1983.

_____, Pierre. Coisas Ditas. São Paulo, Editora Brasiliense, 1983.

_____, Pierre. O Desencantamento do Mundo. SP, Editora Perspectiva, 1979a .

BOURDIEU, P; PASSERON, J.C. A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves Editora, 1975.

_____, Pierre. Esquisse d'une théorie de la pratique. Precedé de trois études d'ethnologie Kabyle. Génove, Paris, Librairie Droz, 1971.

_____, Pierre. Les héritiers, les étudiants et la culture – Paris: Minuit, 1964.

BOURDIEU, P.; BOLTANSKI, L.; SAINT – MARTIN, M. As estratégias de reconversão: as classes sociais e o sistema de ensino. In: DURAND, J.C.G.(Org) – Educação e

hegemonia de classe. Trad. Maria Alice Machado de Gouveia. Rio de Janeiro: Zahar, 1979b.

BUFFA, E; ARROYO, M; NOSELA, P. Educação e Cidadania; Quem educa o cidadão? São Paulo: Editora Cortez. 1987.

CALDART, R. S. Elementos para a construção do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo. In: Molina, Mônica C. e Jesus, Sônia M. S. (Orgs) Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo. 2002. Coleção por uma Educação do campo, nº 5.

CALDART, R. S. Movimento dos Sem Terras: reflexões sobre a Pedagogia da Terra. IN: Revista de Educação CEAP, Salvador/ Bahia, Ano 12 SET/NOV/2004;

MOVIMENTO CETA. Construindo Educação Contextualizada do Campo. Documento Impresso. Senhor do Bonfim - /Bahia, 2007.

CEAS – Centro de Estudos e Ação Social. O Médio São Francisco: Confins do Sertão Baiano. Cadernos do CEAS, Nº 26, agosto de 1973, p. 1-45.

DALTRO, Renato Ribeiro. Trajetórias de Vida de Assentados Rurais – Um Estudo da Diferenciação Escolar no Assentamento de Angical – Bahia. Dissertação de Mestrado, Departamento de Pós-Graduação, PUC de São Paulo, (2000).

DELGADO, Guilherme. A Questão Agrária no Brasil: Perspectiva Histórica e Configuração Atual. IN: A questão Agrária no Brasil, 1950-2003. Revista Ciclo de Debates, editado por Luiz Otávio Ramos Filho e Osvaldo Aly Júnior, SP: INCRA, 2005, 68 p.

ENGELS, F. O problema camponês na França e na Alemanha. SILVA, J.G. STOLCKE, Viena, A Questão Agrária. São Paulo : Brasiliense, 1981, p.59-80.

FRAGOSO, Maria. B. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: a responsabilidade social da Universidade. Dissertação de Mestrado, apresentado ao Programa de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2000.

FERNANDES, Bernardo M. Contribuição para a construção de um projeto de educação do campo. In: Molina, M. (Org.) Por uma educação do Campo. Rio de Janeiro, editora Vozes, 2005.

FERNANDES, Bernardo M. Questão Agrária, Pesquisa e MST. São Paulo: Cortez Editora, 2001a, 24 p.

----- A formação do MST no Brasil. Petrópolis, Vozes 2000.

GADOTTI, Moacir. A Pedagogia da Terra, Rio de Janeiro, Editora Peiropolis, 2000.

GeograFAR, A Luta pela terra na Bahia: a trajetória do movimento estadual dos trabalhadores assentados, acampados e quilombolas. Relatório de iniciação científica, projeto Geografar, Instituto de Geociência, Salvador, Universidade Federal da Bahia - UFBA, 2007.

GeograFAR. Acesso a terra e desenvolvimento territorial no Médio São Francisco, Bahia. Banco de dados. Grupo de Pesquisa do programa de Pós-Graduação em Geografia. IGEO/UFBA/CNPQ. Salvador, 2006.

GeopgraFAR. Luta pela terra, territorialização e a nova geografia de municípios baianos. Banco de dados. Grupo de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Geografia. IGEO/UFBA/CNPQ. Salvador, 2007.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos Sociais no Início do Século XXI. Antigos e novos atores sociais. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2003.

GOHN, Maria da Glória. Teorias dos Movimentos Sociais: Paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Editora Loyola, 1997.

GOHN, Maria da Glória. História dos Movimentos Sociais. São Paulo, Edições Loyola, 1995.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos Sociais e Educação. São Paulo: Editora Cortez, 1987.

GOMES, Candido A. A Educação em Perspectiva. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária. São Paulo, 1994.

GRAMSCI, A. A Concepção Dialética da História. Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira 1987.

HAGE, Salomão M. O Pronera e a Democratização da Educação Superior Pública no Campo: estudo de uma experiência no Estado do Pará/ Região Amazônica. In: Educação como exercício de diversidade, Líber Livro, Editora LTDA, 2007.

IANNI, Octavio. A Formação Do Proletariado Rural No Brasil – 1971. STÉDILE, J. P. (Org.). A questão agrária no Brasil. O debate na esquerda; 1960 - 1980. São Paulo: Expressão Popular, 2005, p. 127-146.

KOLLING, Edgar J; NÉRY, Israel; Fsc, e MOLINA, Mônica C. (Orgs) Por uma Educação Básica do Campo – Memória, Coleção de Cadernos Por Uma Educação Básica do Campo

– nº 1, Brasília, 1999.

KONDER COMPARATO, Bruno. A ação Política do MST. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2000, 33 p.

LAHIRE, B. Sucesso Escolar nos Meios Populares. As razões do Improvável. SP, Editora Àtica, 1997.

MARTINS, José de Souza. A questão agrária brasileira e o papel do MST. STÈDILE, J. P. (Org.) A Reforma Agrária e a luta do MST. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997, p. 11-76.

MARTINS, José de Souza. O Poder do Atraso. São Paulo, Editora Hucitec, 1994.

MARTINS, José de Souza. Os Camponeses e a política no Brasil. Petrópolis, Vozes, 1981.

MEDEIROS e Outros. *Assentamentos Rurais*. Uma Visão Multidisciplinar (org.). Editora Unesp, São Paulo, 1994.

MÈSZÁROS, ISTVÁN. A educação para além do capital. São Paulo, Editora Boitempo, 2005.

MOLINA, Mônica C. (Org.). Por Uma Educação do Campo Contribuição para a Construção de um Projeto de Educação do Campo, Rio de Janeiro, Editora Vozes, 2005.

Molina, Mônica C. (Org.) A Educação na Reforma Agrária em Perspectiva. Uma Avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. São Paulo, Ação Educativa; Brasília, PRONERA, 2004.

MOLINA, Mônica C. A Contribuição do Pronera na construção de políticas públicas de educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável. Brasília, 2003. (Tese) Doutorado em Desenvolvimento Sustentável. Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília.

MORISSAWA, Mitsue. A História da Luta Pela Terra e o MST. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2001.

MUZZETI, Luci Regina. Consenso ou Conflito: Contribuições das Teorias Sociológicas de Èmile Durkheim e de Pierre Bourdieu. Boletim do Departamento de Didática, Araraquara, V. 15, 1999.

MUZZETI, Luci Regina. Trajetória Social, Dote Escolar e Mercado Matrimonial: Um Estudo de Normalista Formada em São Carlos nos Anos 70. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 1997.

- NOGUEIRA, M. A. *Trajetórias Culturais, Estratégias Escolares e Classes Sociais*. In: Teoria e Educação, nº 03, 1991, Porto Alegre.
- NOGUEIRA, A; ROMANELLI, G; ZAGO, N. (Org.). *Família & Escola Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. RJ, Editora Vozes, 2000.
- ARRUDA, Roldão. Estudante profissional consegue vaga em curso de Agronomia do MST. **O Estado de São Paulo**. 27 de Julho de 2008
- PALÁCIOS, Guillermo. Campesinato e Historiografia no Brasil – Comentários sobre Algumas Obras Notáveis, in BIB – Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais, Rio de Janeiro: nº 35, 1º semestre 1993.
- PRADO JÚNIOR, Caio. A questão agrária e a revolução brasileira. STÉDILE, J. P. (Org.). *A questão agrária no Brasil. O debate tradicional; 1500-1960*. São Paulo: Expressão Popular, 2005, p. 79-110.
- PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Manual de Operação. MEPE/INCRA - Ministério de Política Fundiária e Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Brasília – Brasil, 1998.
- PRONERA – I Encontro do Pronera. Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária. Região Nordeste. MEC/INEP/MDA/INCRA/PRONERA, Brasília, 2005.
- PRONERA – III SEMINÁRIO NACIONAL DO PRONERA, Documento Impresso, Luziânia – GO, 2007.
- PRONERA - EJA - Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos em Áreas de Reforma Agrária. III Relatório Parcial Técnico – Pedagógico. Junho à Agosto de 2000, Salvador – Bahia.
- RIBEIRO, Marlene. O Camponês como sujeito/objeto da História: Elementos para uma teoria. III Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo. Universidade Federal da Bahia, UFBA, Salvador, Bahia, 2007.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. SP, Editora Autores Associados, 2006.
- SETTON, M.G.J. *Professor: Um gosto de classe*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Sociologia, São Paulo; PUC/SP, 1989.
- SCHERER- WARRER, I. e KRISCHKE, Paulo J. (Orgs.) *Uma Revolução no Cotidiano? Os novos movimentos sociais na América Latina*. São Paulo: editora brasileira, 1987, p. 217.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. O Pronera e a Democratização da Educação Superior Pública no Campo: um Diálogo Teórico Crítico. In: Educação como exercício de diversidade. Brasília, Líber Livro Editora Ltda, 2007.

SOUZA, Antonio. O coronelismo no Médio São Francisco: um estudo de poder local. Salvador, Microtextos, 1997.

SOUZA, Maria Antônia de. As formas organizacionais de produção em assentamentos rurais do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST, Tese de doutorado em Educação. Campinas, faculdade de Educação da Universidade de Campinas, 1999.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do Campo Propostas e Práticas Pedagógicas do MST. RJ, Editora Vozes, 2007.

STEDILE, João Pedro & FERNANDES, Bernardo Maçano. Brava Gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. São Paulo, Editora Fundação Perseu Abramo, 1999.

SUPERITÊNDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA – SEI. Índice de Desenvolvimento Econômico e Social dos Municípios Baianos. 2002, Salvador, SEI, 2002, V. 2

THOMPSON, Edward H. A formação da classe operária inglesa. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

UNEB – Universidade do Estado da Bahia. Pró-Reitoria de Extensão. Documento Impresso. Projeto Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Agropecuária Sustentável. Salvador, 2005 / 2007.

UNEB – Universidade do Estado da Bahia. Pró-Reitoria de Extensão. Documento Impresso. Projeto Curso Superior de Pedagogia da Terra. Salvador, 2003.

WILLIS, Paul. Aprendendo a Ser Trabalhador. Porto Alegre, Artes Médicas, 1991.

ANEXOS

Anexo – I - Entrevistas

As entrevistas com as alunas Alvina e Rita, do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Agropecuária Sustentável, foram realizadas no dia 03/05/2007, no Município de Paratinga, nas áreas de Assentamentos de Nova União e Lagoa Dourada, em suas respectivas residências e na presença dos seus familiares.

A entrevista com Meire, no dia 03 de Março de 2008, foi realizada no seu local de estudo no município de Barreiras e posteriormente, no Assentamento São Caetano II, no município de Sítio do Mato, oportunidade que tivemos de conhecer o local, visitar as famílias e tirar fotos.

A primeira parte da entrevista foi na casa de Alvina, no período vespertino. No momento da minha chegada, num dia de sábado, às duas horas da tarde, iniciamos a entrevista ali mesmo na sala da casa, na presença das crianças e irmãs das entrevistadas. Casa de alvenaria, banheiro, luz elétrica e aparelhos eletrônicos. De frente a casa, fica a sede da associação dos moradores e do lado a casa de farinha comunitária, trator e outros equipamentos de produção. Na varanda, uma antena parabólica da televisão, que se encontrava com defeito, na sala fotos com a bandeira do Ceta.

Alvina e Rita são filhas de trabalhadores rurais assentados e moram nos Assentamentos de Lagoa Dourada e Nova União, respectivamente, áreas desapropriadas para a reforma agrária, em 1998 e 2004, na Antiga Fazenda Capoeira, localizada às margens da BR 22, km 32 no município de Paratinga, no Estado da Bahia e confrontando com o Rio São Francisco, onde moravam como agregados da fazenda.

As entrevistas com os alunos Ronildo, Marta e Maria de Lurdes, do curso de Educação do Ensino Superior em Pedagogia da Terra, foram realizadas nos seus locais de Estudos, no município de Bom Jesus da Lapa e posteriormente, no Assentamento São Caetano II e no Assentamento Santa Clara, respectivamente, nos municípios de Sítio do Mato e Ibiquera.

01. ALVINA – MILITÂNCIA E FORMAÇÃO ESCOLAR.

Eu tenho doze irmãos, são sete mulheres e cinco homens. O grande número de irmãos em nossa família se deve ao costume da época, também pela falta de conhecimento de métodos de prevenção na concepção. Família numerosa era importante para o trabalho na roça. Eu moro no Assentamento de Lagoa Dourada, que antigamente fazia parte da Fazenda Sobral, chamada também de Capoeira. A desapropriação da fazenda não teve muito conflito, sendo a desapropriação coordenada pelo Incra, Sindicato dos Trabalhadores rurais, CPT, Fundifran, em 1994. Hoje, o Assentamento de Lagoa Dourada tem 19 famílias assentadas, com casas de alvenarias e blocos. Faz seis dias que foi inaugurada a luz elétrica. Na comunidade funciona o curso do Pronera, o Pé na Estada, da alfabetização à 4ª série, para jovens e adultos. Meu pai e minha mãe fizeram esse curso. Meu pai desistiu na alfabetização. Minha mãe está fazendo 3ª e 4ª do ensino fundamental. Sobre o nível de escolarização dos meus irmãos, uns fizeram até a 4ª série, outros não sabem ler e escrever. Outros terminaram até a oitava série e outros concluíram ou estão concluindo o segundo grau. Com o segundo grau completo tem uma que fez o Curso Técnico em enfermagem e trabalha pelo município como agente de saúde. Outra concluiu o segundo grau em Formação Geral, com 19 anos e está fazendo junto comigo o segundo ano do Curso em Técnica Agropecuária. Temos mais dois irmãos, os mais novos, que estão concluindo esse ano o ensino médio. A maioria dos meus primos e primas estudou no assentamento e muitos concluíram o segundo grau. Alguns primos, por exemplo, já estão inscritos no Pronera, tanto para o curso de Pedagogia da Terra, como também para o curso de Agronomia que está sendo oferecido especialmente para os assentados ou filhos de assentados. Tenho uma prima que está fazendo o curso de Pedagogia da Terra na Uneb em Bom Jesus da Lapa, mesmo considerando a dificuldade em casa, deixando o marido e os filhos, mas está cursando a universidade. Tem o caso do meu tio, que, apesar de já ter morrido, terminou o segundo grau, e foi considerado um exemplo escolar. Se você chegar à casa da minha vó, você ficará surpreso com a quantidade de livros que ele possuía. Ele gostava realmente de ler. Quando eu fui morar em São Paulo, com 13 anos, a preocupação do meu tio era chamar atenção por estar assistindo novela e não estar preocupada com os estudos. A minha trajetória escolar foi muito irregular. Eu fiz o supletivo em São Paulo.

Todos os meus irmãos estudaram, mas nem todos tiveram as mesmas facilidades. Os primeiros não tiveram dificuldade, pois não havia escola. Eles andavam cinco quilômetros para chegar à escola e já chegavam cansados. No meu caso, por exemplo, que sou do meio, quando tinha 13 anos eu não sabia em qual série que estudava. Pelo fato de o meu pai ser pescador, nós vivíamos nos deslocando de um lugar para outro, e com isso a gente acabava saindo da escola. Isso interrompia os estudos. A falta de professor também dificultava muito a permanência na escola. A minha trajetória escolar, assim como a da maioria dos meus irmãos, sempre era dificultada pela necessidade de trabalhar. O meu ensino fundamental foi muito tumultuado. Vinha toda aquela situação do abc, cartilha, a atividade de classe, vinha aquela cartilha de somar, multiplicar, e se não soubesse levava bolo, aí era complicado e eu não era uma boa aluna. Eu estudei no Sobrado, na Capoeira, aqui mesmo onde hoje é o assentamento. Depois algumas pessoas no assentamento cederam suas casas para funcionamento da escola. Meus professores nas primeiras séries foram professores leigos, inclusive minha irmã que na época não tinha o primeiro grau completo, foi minha professora na 1ª e 2ª séries. Eu sempre trabalhei como doméstica em casa de família e tinha pouco tempo para estudar. O meu ensino nas primeiras séries foi interrompido várias vezes. Geralmente iniciamos a alfabetização com oito anos de idade. Quando passamos a morar no assentamento, a escola era debaixo de uma lona preta. Eu passei por vários professores. Eu fiz até a 7ª série, depois fui morar em São Paulo com 13 anos, ajudar minha irmã que estava grávida e aos 16 anos eu fiz o supletivo da 4ª à 8ª série. Hoje, com 29 anos, eu estou fazendo o curso Técnico em Agropecuária e já penso em fazer o curso de Pedagogia da Terra, pois pretendo trabalhar com educação aqui no assentamento. Somente com a desapropriação da área para reforma agrária é que melhorou muito a condição para estudar. A fixação na terra, o crédito para habitação, os cursos do Proner tornaram mais fácil o acesso à escola e maior disposição para o estudo. Outra coisa que veio facilitar a nossa formação foi o trabalho de organização popular dentro do Assentamento. O mutirão e a mobilização são encontros coletivos que ajudam na solução dos problemas no assentamento. Assim nós temos aí uma visão geral de como anda a formação escolar dentro do assentamento que melhorou significativamente depois das nossas conquistas em trazer esses cursos para dentro do assentamento, tanto o Pé na Estrada, como os cursos de Ensino Médio de Técnica em Agropecuária e os cursos superiores de Pedagogia da Terra e de Agronomia. Temos dificuldades, mas, apesar de algumas desistências, temos

mobilizado, passando de casa em casa, para que todos possam estudar e freqüentar a escola. O Curso em Técnica Agropecuária é um momento especial em minha vida, pois na época eu era monitora de alfabetização e participei da luta pelo curso. Nas reuniões sempre se falava da importância de um curso em Agropecuária para formar profissionais comprometidos com os assentamentos. Acreditamos que esses profissionais teriam uma maior preocupação com o meio ambiente, com a preservação e melhoramento do solo, orientassem as famílias daqui contra as queimadas, contra as carvoeiras. As empresas de assistências técnicas vêm aqui e vão embora sem ter uma integração maior. Apesar da vontade, para mim foi difícil enfrentar esse curso. O fato de ser casada, ter dois filhos e meu marido ser representante regional do Ceta torna difícil estudar e cuidar dos filhos. O meu marido queria fazer o curso, mas ele só tem até a 7ª série, então eu fiquei com a vaga dele. Não sei como vai ser no futuro se os dois quiserem estudar ao mesmo tempo. Mas agora só estou pensando no curso em Técnicas. Se eu penso em sair do Assentamento? Eu não pretendo sair daqui de jeito nenhum. Eu já saí uma vez, e meu sonho era voltar para cá. Agora eu quero ajudar a crescer o Assentamento. Estamos aprendendo a viver no campo, como diz nosso lema “o povo do campo, vivendo no campo, vivendo bem”. O curso em agropecuária foi organizado em 09 módulos de 45 dias de aulas programadas para cada módulo, com disciplinas ministradas por professores selecionados pela Uneb de Barreiras. Os professores agem de forma natural, expondo os assuntos e avaliando os resultados. A única coisa que é cobrada dos professores é que seja levada em conta a realidade dos alunos e também da necessidade de que os conhecimentos sejam compatíveis com os nossos ideais e valores defendidos pelos assentamentos e movimentos sociais. No geral, tenho algumas dificuldades com as disciplinas de matemática, química. Daí não ter muito interesse em fazer o curso de agronomia que será oferecido para os assentados na Uneb de Barreiras. Eu me considero uma aluna mediana. Eu não me considero uma aluna nota 10, pois acredito que o importante não são apenas notas, mas a interação e o compromisso que o aluno deve ter como profissional e assentado. Isso não quer dizer que na turma não haja alunos de maior destaque. Eu apontaria aí uns cinco ou seis alunos de maior destaque, e entre eles está minha irmã. Eu inclusive procuro manter uma relação de aproximação com todos os meus colegas, inclusive eles são bem compreensivos, até porque eu fico com minha filha na moradia dos estudantes, apesar de que existe a Cirandeira que cuida das crianças das alunas que são mães e precisam dividir o tempo para

cuidar das crianças. O curso é programado em aulas presenciais e semi-presenciais. As aulas presenciais acontecem em sala de aula. As semipresenciais são realizadas nas comunidades com a presença dos técnicos em agropecuária no acompanhamento das atividades práticas em agropecuária. No caso da minha comunidade, temos a experiência do canteiro de mudas, tendo sido distribuídas 150 mudas de árvores nativas para as famílias dos assentados. Existem várias atividades práticas programadas mas não são efetivadas porque não existe o engajamento de outras pessoas do local. Acredito que isso será mais acompanhado quando terminarmos o curso e voltarmos para o assentamento. Quanto ao critério de seleção para participar do curso foi o da disposição e tempo livre para fazer o curso. Foi colocado também como critério de seleção o engajamento nas lutas e mobilização para reivindicar as melhorias que faltam nos assentamentos. No Assentamento de Lagoa Dourada o Ceta tem uma atuação ativa. O meu marido é coordenador regional do Ceta e eu sou membro da comissão de revitalização do Rio São Francisco, e o Ceta tem se colocado contra a proposta do governo federal em fazer a transposição do Rio São Francisco. No regimento interno do Ceta, a palavra desenvolvimento sustentável significa outra alternativa de produção econômica preservando o meio ambiente. Aqui no Assentamento, nem todo mundo pensa assim, infelizmente. E essa é a tarefa mais difícil que eu acho ao fazer o curso de Técnica Agropecuária Sustentável. Agora estamos na fase de elaboração do estágio, no qual eu pretendo trabalhar com a questão da recuperação do Riacho Stº Onofre e das Lagoas existentes no Assentamento. Essa parte é muito difícil, mesmo porque a situação da reforma agrária é um desafio muito grande. A questão da assessoria técnica funciona precariamente e depende da boa vontade do governo em liberar recursos para as ações planejadas. Existe a possibilidade de conversar com a prefeitura, mas depende da vontade e do interesse político em ajudar as áreas de reforma agrária. Depois de cada módulo, segue-se o período de mobilização, em que nos reunimos com os outros no Assentamento para esse momento que chamamos de mobilização. Além do curso de Agropecuária, gostaria de fazer o curso de pedagogia para trabalhar com educação no assentamento. O curso de agropecuária tem modificado os meus hábitos de leitura, forçando-me a ler mais. A minha leitura atualmente está mais relacionada ao curso mesmo, como é o livro que eu estou lendo em casa sobre o agroreflorestamento, que tem dado mais embasamento sobre o meu estágio. Outro livro que eu estou lendo fala sobre o meio ambiente no século 21. Outro

curso que eu acho interessante é o curso de enfermagem. Se tenho alguma atividade cultural? Posso dizer que antigamente gostava de assistir a novelas, depois que comecei a participar do movimento no assentamento, passei a assistir menos novela e assistir ao jornal e também filmes românticos. Na vez passada em que eu estive em casa, eu li o romance de Romeu e Julieta. (Alvina, 29 anos, casada, mãe de dois filhos, 03 de março de 2007)

02. RITA – O CAMINHO PARA A UNIVERSIDADE

Minha família morava na localidade antigamente chamada Capoeira, no Sobrado e na Ilha. Essas localidades eram dentro da fazenda onde hoje se localiza o Assentamento Nova União. A produção era de subsistência e se plantava na ilha, pois era proibido plantar no terreno da fazenda. Outra atividade produtiva era a pesca no Rio São Francisco e nas lagoas existentes. O Assentamento de Nova União tem 63 famílias, todas elas têm casas próprias. O Assentamento tem uma casa de farinha mecanizada e uma escola pública do ensino fundamental que vai do pré até a 8ª série, que recebe alunos os alunos do assentamento e também alunos de fora, de outras localidades. Tem a sede da associação, construída em regime de mutirão pelos próprios assentados. Tem vários equipamentos agrícolas, trituradeira, trator. Tem a Igreja, que ainda não está terminada, mas já está quase pronta, construída pelos assentados no trabalho de mutirão. Na época em que começou o curso em Técnica Agropecuária, eu era secretária da associação e líder do grupo jovem da comunidade. Meu pai é lavrador e pescador. Mas o foco econômico da nossa família é a pescaria. O tipo de peixe mais comum é o surubim, a curimatã, piranha, dourado. Utilizamos a atividade agrícola para a subsistência. A renda familiar é o mínimo. Meus pais têm pouca instrução. Em 1976, os meus pais deixaram a Fazenda Capoeira, onde morávamos como posseiros e foram para o Estado de Rondônia, onde morava o meu tio, na tentativa de melhorar de vida. Lá passamos quase dois anos enquanto os irmãos mais velhos ficaram na área para garantir a posse da terra. Nessa época, o estudo era muito escasso. Não havia escola pública, não havia livro. Somente veio a melhorar com a desapropriação da fazenda, quando vieram o crédito para moradia, produção, o Pronera e,

recentemente, luz elétrica e televisão. Na televisão, o programa mais assistido é o jornal e a TV cultura. Recentemente, meus pais estavam no curso do Pronera da alfabetização até a 4ª série. Meu pai desistiu na alfabetização e minha mãe continua até a 4ª série. Sobre a organização dentro do assentamento, tem o tio Geraldo que sempre esteve à frente na organização dos trabalhadores. Ele foi o presidente da associação. Tem também o João de Deus, que está cursando Técnica Agropecuária e já foi presidente da associação e é membro ativo do Ceta e um batalhador pela melhoria da educação no assentamento. O nível de escolarização de meus irmãos foi muito irregular. Quatro não concluíram o ensino fundamental, quatro concluíram o ensino fundamental e três concluíram o ensino médio. Tem um com 18 anos que concluiu o ensino médio, e meu irmão caçula com 16 anos que está fazendo o ensino médio e minha irmã mais nova que está terminando a 8ª série, e tem 14 anos. Agora temos nós duas que estamos fazendo o curso em Técnica Agropecuária. Tem minha irmã Maria, que já concluiu o Ensino Médio e se encontra na cidade de Barreira, na casa de meu irmão e se inscreveu na seleção do curso de agronomia da Uneb que será oferecido exclusivamente para filhos de assentados. Eu já tenho o ensino médio, concluí com 19 anos, agora penso em terminar esse curso e ingressar no curso de agronomia. Eu concluí o Ensino Médio em Formação Geral na Escola Pública Evandro Brandão no município de Paratinga. Eu fiquei um ano sem ter a oportunidade de estudar. Agora estou estudando novamente o ensino médio em agropecuária, mas eu pretendo fazer agronomia. De forma geral, eu acho que a escola não prepara o aluno para enfrentar a realidade. Aqui no assentamento de Nova União temos o curso de Alfabetização, o Pé na Estrada, que tem meu primo como monitor. Nesse curso, estudam minha mãe, meu pai e minha irmã mais velha. O Pé na Estrada existe desde o início de 2006. Dentro do assentamento, também temos meu irmão que tem o seu lote de terra e sua mulher é coordenadora do Programa de Alfabetização em toda a região do Médio São Francisco. Ela fez o curso de Pedagogia da Uneb 2000, que foi oferecido exclusivamente para professores da rede pública municipal em Paratinga. Nós aqui temos uma rede muito grande de relação no assentamento. Quase todo mundo aqui é parente. Somente de tios e tias temos um total de quatorze, sem contar a quantidade de primos e primas que moram aqui dentro. O curso de Técnica foi o resultado da luta dos trabalhadores assentados nas negociações com o Incra. O meu ingresso no curso se deu pela desistência do candidato escolhido que era diretor do sindicato, mais ficou impedido pelo fato de se ter casado recentemente e não

poder deixar a família. O curso é programado em aulas presenciais e semipresenciais. Na primeira, as aulas presenciais acontecem em sala de aula, com as exposições dos professores. As semipresenciais são realizadas nas comunidades, depois de 45 dias de aulas presenciais. Essa segunda parte é para desenvolver na prática os ensinamentos teóricos. Chegando ao assentamento, o aluno deve buscar a integração e participação na organização interna do movimento dos assentados. Como experiência prática do curso, eu trabalho com a horta de ervas medicinais. No curso de Agropecuária, somos um total de 45 alunos, mas tivemos durante esses dois anos quatro desistências. Os motivos das desistências estão relacionados às incompatibilidades em conciliar estudo e trabalho, estudo e família. A questão de ficar longe da família compromete a sobrevivência do casal e dos filhos. O critério da minha seleção para participar do curso foi o fato de ter sido secretária da associação comunitária no Assentamento de Nova União. Existe por parte do movimento uma preocupação em que o aluno se forme para trabalhar com a realidade do campo e com os assentamentos. Por isso, um dos critérios de seleção foi essa consciência da necessidade de podermos contar com essa responsabilidade. Curso de Nível Superior interessante tem vários. Eu acho interessante o curso de agronomia. É o meu sonho poder cursar agronomia. Terminei o curso de Agropecuária em 2008 com 23 anos. Eu já tenho o Ensino Médio em Formação Geral e pretendo participar da seleção interna dos candidatos dos Assentamentos que pretendem uma vaga no curso de agronomia oferecido pelo Uneb/Incra/Ceta/ por meio do Pronera. As disciplinas em que eu tive melhor aproveitamento no curso de técnicas foram as de português, culturas anuais, agricultura e sociologia. Se existe diferença entre os alunos das camadas de elite em relação às camadas populares? Sim, existe muita diferença na escolarização. Os alunos das classes privilegiadas costumam ter as melhores escolas, condições econômicas e culturais. No vestibular, por exemplo, os filhos das elites escolhem os melhores cursos, enquanto os filhos das camadas populares ficam com as escolas públicas, particularmente as do ensino fundamental e do ensino médio. Acredito que muitas das dificuldades encontradas nos alunos das camadas populares estão muitas vezes restritas ao sistema de ensino formal, pouco acesso ao conhecimento, e por aí vai. As incompatibilidades da realidade desses alunos com a maioria das políticas públicas implicam também dificuldades de acesso ao ensino. As políticas públicas são estranhas à nossa realidade. Isso implica dificuldades tanto em relação ao profissional (professor), como também na metodologia e também em relação ao material didático. Na questão do

rendimento escolar, eu acredito que eu possa ter o mesmo rendimento escolar dos alunos das outras classes, apesar de encontrar no curso de agropecuária, aluno que tem maior dificuldade do que outros colegas. Um dos elementos dessa diferenciação é o da força de vontade. Na nossa turma de alunos, apenas 5 já concluíram o ensino médio, enquanto 40 alunos concluíram apenas o Ensino Fundamental. Dentro do curso, eu me sinto muito responsável. Eu estou aqui para aprender. Eu me esforço nos trabalhos escolares, além do trabalho em grupo, com as atividades escolares durante a semana toda, e ainda temos as atividades de formação à noite, que dizem respeito à situação da reforma agrária, dos movimentos sociais e dos assentamentos. Essas são atividades de base e são coordenadas pelo coordenador do Ceta que acompanha todo o desenrolar do curso junto com o coordenador pedagógico e os professores do curso. O curso de agropecuária tem uma posição de destaque dentro do Ceta e dos Assentamentos. Eu acredito que o curso vai trazer benefícios, não pelo simples fato do diploma, mas também pelo retorno à comunidade, da possibilidade de interação e troca de experiência entre os trabalhadores assentados. Além de privilégios em relação a outros cursos, o curso está direcionado a um público específico que vive da terra e que sonha com a produção da terra. O Ceta já está atuando nos assentamentos desde 1996, e surgiu da necessidade de os assentamentos se organizarem e coordenarem suas ações conjuntas em defesa da reforma agrária. O Ceta funciona em nível de coordenação estadual, regional, municipal e local. No curso, existem alunos de todas as regionais do Ceta. Também existe muita interação entre os alunos. A convivência entre os alunos é muito rica. Existe, por exemplo, o momento da mística, de manhã quando se acorda, isso faz o grupo mais unido e mais forte. Daí a idéia de começar o curso em agropecuária para formar pessoas comprometidas com essa idéia de renovação da mentalidade dos trabalhadores assentados. Acredito que o curso de técnicas aqui na região, como de outras regiões do estado, possa desenvolver essa idéia. Existem várias opções técnicas para que se possa trabalhar com técnicas agrícolas. Existe a área de apicultura, existe a questão ambiental. Para me manter no curso, eu tenho a ajuda de meus pais, que auxiliam com o dinheiro das passagens e outras despesas pessoais como sabonete, pasta dental, etc. Temos também ajuda do governo federal que se compromete com alimentação, hospedagem e material didático. Contamos com uma infra-estrutura que tem alojamento, refeitório, salas de aula, laboratórios de análises de solo, área de lazer, etc. As condições de estudo são ótimas, temos uma coordenação pedagógica que nos orienta no

estudo. No momento, estamos trabalhando com o projeto de estágio sobre questões ambientais no reflorestamento do Riacho de St°. Onofre e das lagoas existentes no Assentamento. No momento, estamos na parte de elaboração do projeto, mas pretendemos construir parcerias com entidades governamentais e não governamentais que possam prestar assessoria técnica no estágio. É uma tarefa difícil, mas o estágio faz parte do programa do curso e é preciso colocar em prática. Uma parte já cumprimos que foi a do diagnóstico de participação familiar coordenado pela Ates no Assentamento, quando tivemos a oportunidade de conhecer de perto a realidade da área e levantar as dificuldades do ponto de vista ambiental como a preservação do Riacho ST° Onofre e das Lagoas existentes no local banhadas pelo Rio São Francisco, principalmente agora que o governo federal fala tanto em transposição e revitalização do rio. Temos uma relação de diálogo com os professores do curso. O que defendemos do ponto de vista pedagógico é uma integração dos conteúdos com a realidade dos alunos. O professor tem que estar comprometido com os problemas relacionados com a questão agrária, reforma agrária e com a preservação ambiental. Não aceitamos, por exemplo, que na agricultura a fertilização do solo seja pela utilização dos agrotóxicos. Se eu pretendo sair do Assentamento? Não sei. Vai depender do meu namorado que também é aluno desse curso e mora em outra área de Assentamento. No momento, eu pretendo terminar esse curso e fazer o curso em Agronomia. (Rita, 21 anos, solteira. 03 de março de 2007).

03. MEIRE – O COMPROMISSO COM O SOCIAL

Meire, solteira, 24 anos, natural do distrito de Formosa, no Município de Coribe, na região do Médio São Francisco e residente desde 2001 no Assentamento São Caetano II, no município de Sítio do Mato. Moro com os meus pais e tenho um total de nove irmãs, todos residentes no assentamento, sendo cinco irmãos e quatro irmãs. Meus pais sempre viveram do trabalho da roça, trabalhando nas terras dos fazendeiros da região. A nossa situação econômica antes do assentamento era precária, sem terra para trabalhar, sem patrimônio e bens materiais. Essa situação sem dúvida influenciou na formação escolar dos meus irmãos principalmente, e os três primeiros não chegaram nem à 4ª série. A nossa situação econômica somente começou a melhorar depois do assentamento. Essa melhoria,

entretanto, foi repleta de dificuldades quanto às condições de sobrevivência na área. O Assentamento São Caetano II foi desapropriado em 1999, período em que ficamos acampados à beira da estrada. A área desapropriada fica a 12 km da beira do Rio São Francisco, sem água e pouca condição de produção. Somente com a liberação dos créditos em 2001 foi possível encontrar regularidade para se viver. No assentamento residem 45 famílias e todos os meus irmãos moram no assentamento. A maior parte da minha família não frequentou a escola, sendo que meus pais não foram alfabetizados e a maioria dos meus irmãos não atingiu nem a 4ª série. No assentamento existe o curso de Alfabetização de Jovens e Adultos do Pronera, o Pé na Estrada, da 1ª à 4ª série, e minha família tenta recuperar o tempo em que não havia escola na zona rural. Existe também o curso de Alfabetização Topa (Todos pela Alfabetização), do governo do estado. Na minha família poucas pessoas puderam estudar. Tenho uma tia que é professora da rede municipal e terminou o curso de Pedagogia na rede de ensino Uneb em 2000, numa iniciativa do governo do Estado da Bahia com as prefeituras. Tenho também uma irmã que mora no assentamento, é coordenadora estadual do movimento Ceta e faz Pedagogia da Terra pelo Pronera em Bom Jesus da Lapa. Ainda tenho outro irmão que estuda o curso de Magistério pelo Pronera na Uneb da cidade de Itaberaba. Tem também minha irmã J. que é coordenadora da Comissão Estadual das Mulheres do Ceta que pretende cursar enfermagem pelo Pronera na Universidade Estadual de Feira de Santana – Uefs. Por último, eu faço pelo Pronera o curso de Ensino Médio em Agropecuária Sustentável. Meu noivo também está fazendo o curso de Agropecuária Sustentável e em breve vamos nos mudar para o Assentamento Dois Riachões, no município de Ibirapitanga, onde pretendemos nos casar e trabalhar nos assentamentos organizados pelos movimentos sociais como técnicos em Agropecuária Sustentável. O casamento não significa parar de estudar. No movimento, o conhecimento não pára e eu pretendo fazer o curso de biologia mesmo que não seja pelo Pronera. No momento, tenho a ajuda da minha família para terminar o curso de Ensino Médio. Com tanta gente na escola lá em casa, a condição financeira está cada vez mais difícil. Eles ajudam como podem desde o dinheiro para compra de objetos pessoais e material escolar, livros etc. Na minha trajetória escolar, tive alguns problemas de saúde que acabaram atrapalhando minha formação escolar. Quando eu estava fazendo a 7ª série, eu tive dificuldade em acompanhar o curso por falta de desempenho em sala de aula, o que fez a professora me aconselhar a voltar a fazer o curso

do Pronera da 5ª à 8ª série, começando tudo de novo. Depois fiquei mais um ano sem estudar por motivo de saúde e somente com 22 anos retornei a escola no curso de Agropecuária Sustentável. Em 1999 minha família chegou à área de assentamento. Nosso envolvimento com o Ceta foi a partir de 2002, quando os trabalhadores rurais assentados começaram a articular um movimento de assentados, acampados e quilombolas a nível local, regional e estadual. Foi assim que se deu origem ao movimento Ceta na Bahia. Então a participação de toda a minha família no Ceta foi desde o início quando chegamos à área para fazer acampamento e forçar o Incra na desapropriação da área. A minha família toda participa e faz militância no movimento, ajuda nos mutirões, ajuda financeiramente nas viagens, faz parte do coletivo nas mobilizações etc. Aqui na região do Médio São Francisco, por exemplo, o Ceta construiu um abatedouro de frango que serve a todos os assentamentos da região. O abatedouro recebe os frangos de cada assentamento, faz o abate e depois comercializa. O Assentamento São Caetano II foi desapropriado em 2002, com a liberação de crédito para construção das casas, sendo que hoje já existe luz elétrica e água que vem dos poços artesianos. Apesar de enfrentarmos a falta de água potável, estamos construindo cisternas de 16 mil litros de água para ajudar na solução do problema. A situação econômica da minha família no assentamento melhorou bastante. Não temos dinheiro, mas todos os meus irmãos têm o seu lote para trabalhar e sustentar a família. O motivo de estar fazendo esse curso em Agropecuária Sustentável foi atender à falta de assistência técnica nos assentamentos. Daí a preocupação do Ceta na formação de mão-de-obra especializada para trabalhar melhor a produção agropecuária. Foram oferecidas dez vagas para o curso de Agropecuária na região do Médio São Francisco, mas apenas oito vagas foram preenchidas. O município de Sítio do Mato tem nove assentamentos, mas apenas eu do Assentamento São Caetano II estou fazendo o curso. Os outros candidatos não tiveram disponibilidade de participar do curso. Nós do Ceta não estamos preparando profissionais para atender a um assentamento ou uma regional do Ceta, mas estamos trabalhando para atender a todos os assentamentos do estado da Bahia. Durante os períodos de tempo – escola no curso em Agropecuária, 70 hora/aulas por módulo - nós ficamos alojados no Centro Tecnológico Integrado – CTI da Codevasf, que se encontrava parcialmente abandonado. Durante o curso, funciona a sala de aula, o refeitório, o dormitório, a biblioteca etc. Tenho sim hábito de leitura. Leio tudo que vem parar na minha mão. Outro hábito que tenho adquirido é com a leitura escrita. Com o curso de

Agropecuária Sustentável tenho aprimorado minha escrita e o hábito de escrever. Na seleção para uma vaga no curso, houve uma seleção com uma prova escrita, e eu acho que saí bem, pois eu estou aqui. Aqui no curso, as disciplinas de que mais gosto são português, história e as disciplinas na área técnica. Não gosto de disciplina que tem cálculo. Existe sim diferença entre os alunos das camadas populares em relação aos alunos das camadas privilegiadas. Os alunos das camadas populares sofrem mais, padecem mais. A aquisição do conhecimento escolar por parte dos alunos das camadas populares é absolutamente necessária para sua sobrevivência. A atividade tempo-comunidade e o estágio supervisionado são importantes para colocar em prática o que nós aprendemos, além da integração na comunidade. A agroecologia e o desenvolvimento sustentável fazem parte da nossa meta principal. Por isso, alertamos as pessoas contra as queimadas, a devastação do meio ambiente etc. O movimento Ceta sempre se posiciona contra a produção de transgênicos, celulose e biocombustível. O exemplo que temos da pequena produção de grãos para produzir combustível escraviza o pequeno produtor. A exigência de plantio é cada vez maior. A plantação, a colheita e a comercialização, tudo é controlado por quem financia e compra o produto. O momento de reflexão mística do grupo é importante para começar o dia. É um momento de interação e de pensarmos coletivamente no que fazer. Os trabalhadores Assentados, Acampados e Quilombolas têm pensado muito nesse curso de Agropecuária, no sentido de conscientizar a todos da importância que tem para os assentamentos e para o próprio movimento Ceta.

04. MARTA – UMA LIDERANÇA DO MOVIMENTO

20 de dezembro de 2008. Meu nome é Marta, tenho 36 anos, casada, moro no Assentamento São Caetano II no município de Sítio do Mato/Bahia. A nossa luta começou em março de 2000, quando fizemos acampamento nas terras da fazenda e ficamos lá, debaixo de barrocos de lona preta, durante um ano e meio. Toda a minha família mora aqui. Meus pais e mais nove irmãos. Hoje todos estão casados e cada um tem o seu lote. Quando ocupamos a fazenda ficamos durante cinco meses distantes 04 km do Rio e com pouca alimentação. Nos dois primeiros anos da desapropriação da área, o prefeito de Sítio

do Mata contribuiu com alimentação, mas com a política partidária, passou a nos hostilizar e perseguir. Aqui no Assentamento São Caetano II mora um total de 49 famílias e um total de 230 pessoas. As famílias na sua maioria vieram do município de Coribe e São Félix. Hoje o Assentamento já recebeu quase todo o crédito destinado à infra-estrutura. Todos construíram suas casas, tem estrada cascalhada, três poços artesianos, eletricidade, escola até a 4ª série, cisternas com capacidade de 16 mil/litros captada pela chuva e 04 cisternas de 50 litros para a produção agropecuária no semi-árido. Quando eu cheguei aqui no assentamento eu militava na Pastoral da Juventude da Igreja Católica. A minha participação no movimento Ceta veio depois de sete meses no assentamento. Atualmente voltei a fazer parte da Executiva Estadual do movimento Ceta e tenho a função junto com outros companheiros de ajudar na organização e mobilização nos assentamentos e forçar o governo assumir as políticas públicas de educação do campo com mais compromisso. É difícil mais a gente têm que tentar. Uma das preocupações do movimento é com a continuidade do Pronera, que depende exclusivamente do governo federal. Só vai continuar com o apoio de nossa luta. Já estamos aqui morando há nove anos e tudo o que conseguimos foi na luta com muita pressão ao governo federal e estadual. Uma das dificuldades do Assentamento hoje é com o trabalho coletivo. No início até que conseguíamos trabalhar juntos, mas depois de 2005, com a posse do novo prefeito, houve muitas disputas e enfraqueceu nossa organização. Agora passado três anos, estamos novamente tentando trabalhar coletivamente e discutirmos os problemas do assentamento. Outro problema a ser enfrentado pelo movimento Ceta é quanto à produção econômica muito precária por falta de água. Agora estamos enfrentando o problema do desmatamento com a venda das madeiras de lei. A produção de carvão também não é permitido. O movimento Ceta se recusa acompanhar os problemas dos assentamentos que produzem carvão. A educação também não está bem desenvolvida no assentamento. A escola municipal no assentamento é multiseriada e a prefeitura não se interessa em melhorar. Os pais dos alunos estão retirando os seus filhos da escola e levando para estudar na cidade. Isso não pode acontecer temos que lutar por uma educação do campo e no campo. Educação é dever do estado e o movimento CETA defende essa bandeira de luta. Esse problema tem sido discutido nas assembleias da associação, mas não encontramos uma saída senão continuarmos com os nossos filhos estudando no assentamento. Aqueles que já têm o Ensino Médio estão ajudando como pode. Pelo menos tem o curso do Pronera para

alfabetização de adultos e alguns vêm praticando a leitura e a escrita. No ano passado 15 alfabetizando aprenderam a escrever o nome. Na comunidade ainda existem seis pessoas que não sabem ler nem escrever. Tem os cursos do Pronera de Ensino Médio e Ensino Superior com os alunos do Assentamento São Caetano II. Tenho dois irmãos fazendo o Ensino Médio e têm eu e o meu primo que estamos fazendo o curso de Ensino Superior em Pedagogia da Terra. No meu caso eu desistir por conta de problemas de saúde e ser membro da executiva estadual do movimento Ceta. Por causa das viagens e reuniões do movimento não deu para acompanhar os módulos do curso. Penso em fazer o curso de Direito, mas isso é plano para o futuro. Sobre o Ensino Fundamental, eu fui alfabetizada em casa com os meus dois irmãos mais velhos que cursaram até a 3ª série. Entrei para a escola com 13 anos para fazer a segunda série. Tínhamos uma condição muito difícil naquela época. Eu tinha que lavar roupa para ajudar em casa, meu pai que teve uns problemas de saúde, e nós tínhamos que ajudar a família. Eu estudava à tarde, era manicure, tratava os fatos de porco, etc. Não tínhamos cama para dormir (chorando) nem roupa para vestir. Terminei o primário dessa forma e a 5ª série eu fiz em Coribe depois a 6ª série em Colônia do Formoso também trabalhando de doméstica e aí por motivo de saúde passei três anos sem estudar e somente concluir o Ensino Fundamental em 2000, mas tive que interromper os estudos novamente por conta da minha candidatura a vereadora onde fiquei como suplente. Com 28 anos eu entrei no curso do Pronera no magistério onde tive que interromper os estudos, pois estava de bebê e não tinha com quem deixá-lo. Somente depois que minha irmã foi morar em Lapa na casa de uma amiga para trabalhar e estudar que retornei ao curso de magistério. Eu fiz o Magistério pelo Pronera na primeira turma de alunos organizados pelos movimentos sociais do campo em Bom Jesus da Lapa com um total de 20 alunos. Foi um curso muito bom e nos ajudou na seleção para o curso de Pedagogia da Terra. Com certeza esse curso de magistério contribuiu bastante para nossa formação política, pois tínhamos professores comprometidos com o projeto de educação do campo. Nosso estagio supervisionado foi realizado nos assentamentos num período de dois meses. O curso também foi bom para o movimento por que esses alunos se tornaram lideranças dentro dos assentamentos e do movimento Ceta. Depois dessa experiência bem sucedida com a aprovação de todos os alunos do curso de magistério, veio o curso de Pedagogia da Terra, que com certeza abriu novos horizontes para os alunos e para o movimento Ceta. Eu comecei o curso de Ensino Superior em Pedagogia da Terra com 34

anos e tive desta vez de abandonar por problemas familiares. De uma turma com um total de 50 alunos, 34 alunos são do movimento Ceta. Foram 06 desistência do curso de Pedagogia da Terra até agora. Do movimento Ceta foram 04 alunos, restando 28 alunos. Desistiram três mulheres e um homem. Quando você fala em adquirir o capital cultural, em dominar a norma culta me vem à idéia de superação de tudo isso quando nos deparamos com a falta de habilidade e competência da maioria da turma em entender certos conhecimentos em sala de aula, principalmente as provas e seminários. Para superar essas dificuldades nos apoiamos e nos unimos mais ainda com os trabalhos de grupo, aproveitando mais os horários livres para estudar, reivindicando mais o diálogo com o coordenador, etc. Até mesmo na convivência com os alunos da universidade, no início foi difícil. Os alunos dos cursos regulares nos chamavam de “proboinha”, “agrobóia”, por conta da ajuda financeira no transporte, moradia e alimentação.

05. RONILDO – A EDUCAÇÃO PARA ALÉM DA SALA DE AULA

Ronildo, solteiro, tenho 24 anos, moro no Assentamento Ponta D’agua, no município de Coribe, aproximadamente 54 km da cidade de Santa Maria da Vitória, faço parte da Pastoral da Juventude do meio Popular e estou cursando o sétimo semestre do curso de Ensino Superior em Pedagogia da Terra. O Assentamento Ponta D’agua onde moro com os meus pais fica a 45 km da cidade de Santa Maria da Vitória, tem área de 6000 ha, que pertencia a um único proprietário e hoje conta com 80 famílias e mais de 400 pessoas. Acreditamos na reforma agrária e não precisamos mais vender a nossa força de trabalho como mão de obra barata nas fazendas da região. A realidade dentro de um assentamento é difícil, mas estamos produzindo mesmo com a escassez de chuva. Somente o fato de ter o acesso à terra já é uma conquista histórica e se não fosse a luta dos movimentos sociais e entidades de apoio não seria possível o assentamento. A gente tem que lutar contra os grileiros de terra e pistoleiros que nos ameaçam constantemente. O Assentamento Ponta D’agua foi desapropriado em 1999, e estamos com 10 anos de luta e resistência na Terra. Durante esse tempo conseguimos os créditos necessários para a infraestrutura de habitação, estrada, luz elétrica, água encanada, poços artesianos, escola, créditos para produção

(Pronaf), etc. No caso da escola podemos dizer que é boa, mas falta muito para se aproximar de uma verdadeira educação do campo e para o campo. A formação dos educadores da escola deixa muito a desejar, pois não compreendem a realidade do campo e as reais necessidades dos trabalhadores. A questão da saúde também é precária. Não tem um posto de saúde e falta médico para o atendimento. Muitas outras coisas ainda estão pendentes e vai precisar de muita luta para conquistar e transformar a realidade do campo num espaço em que as pessoas tenham prazer de viver e viver tranquilo e longe dos problemas da cidade como o desemprego, a prostituição, falta de saneamento, poluição, doenças, etc. Meus pais são casados e moram no assentamento, tenho uma irmã de 16 anos que faz o Ensino Médio no curso de Magistério e meus pais estudaram apenas a 1ª série do Ensino Fundamental. Participo do Movimento dos Atingidos por Barragem onde no município de Coribe onde existe uma movimentação em torno da construção de uma Barragem. Com 18 anos concluí o curso de Magistério em 2002, no mesmo ano que entrei no Movimento Ceta, mas justamente pela questão financeira em 2003, me desloquei para Brasília, pensando trabalhar e estudar, mas a realidade na capital é outra, então só conseguir trabalhar de pedreiro e pintor de parede, durante um ano. No final do ano depois de receber um telefonema de minha mãe falando do curso de Pedagogia da Terra que seria oferecido para os assentados e filhos de assentados do movimento CETA. No final de 2004, foi implantado o curso de Pedagogia da Terra com duas turmas, uma para o MST, no município de Prado, na região do Extremo – Sul da Bahia, e outra turma para o Movimento Ceta em B. J. da Lapa, na região do Médio São Francisco. Durante a implantação do curso foi realizado uma seleção interna para escolher os alunos para as 50 vagas oferecidas no curso. Eu fui um dos candidatos aprovado no vestibular interno da Uneb para o curso de Pedagogia da Terra, mas durante o curso fiquei impedido de assumir uma vaga da seleção do concurso Reda do Governo do Estado para professor. O regime de alternância no curso de Pedagogia da Terra não dava possibilidade de fazer as duas coisas. Dos 06 alunos desistentes no curso de Pedagogia da Terra, todos desistiram por conta das dificuldades financeira em deixar a família e abandonar o emprego. O curso de Pedagogia da Terra na Uneb tem um currículo diferenciado do curso regular de Pedagogia. Além disso, tem disciplinas específicas para atender a demanda dos educadores da realidade da educação do campo. As disciplinas são: sociologia dos movimentos sociais, educação ambiental, Antropologia dos movimentos sociais, História dos Movimentos sociais, questão agrária. O

curso teve início em 29 de novembro de 2004. O curso estava previsto para ser concluído em 2008, mas por atrasos na liberação dos recursos sempre esteve atrasado. Talvez possa terminar agora no final do ano de 2009. O compromisso assumido nos assentamentos e com o movimento Ceta foi o da formação de educadores com o objetivo de auxiliar nos debates da militância, organização do movimento, associações e comunidade. Nós não estamos nesse curso por acaso. Nós discutimos com as lideranças nas comunidades do nosso objetivo no curso de Pedagogia da Terra. Nós temos consciência de que estudar na universidade é status e privilégio de poucos. Então pode ser que algum aluno possa ficar tentado em desviar da sua missão e trabalhar por conta própria, mas a idéia do trabalho coletivo é trabalhada todo o tempo. Ainda mais retornar aos assentamentos depois de se tornarem pedagogos da terra não necessariamente significa que vamos substituir o professor concursado que estiver lá, sabemos que não existem vagas para todos. Somos trabalhadores rurais que lutam pelo acesso a terra e pela reforma agrária. Como educadores podemos desenvolver outras práticas pedagógicas para além da sala de aula. A nossa luta é por uma educação do campo e no campo. Durante o curso de Pedagogia da Terra fomos discriminados no começo por acharem que éramos privilegiados pelo governo federal por oferecer bolsa transporte, bolsa moradia e bolsa alimentação para os alunos do curso de Pedagogia da Terra, mas com o tempo e a convivência com os alunos regulares dos cursos da universidade, tivemos a oportunidade de falar de nossa luta, das nossas conquistas e objetivos em sermos pedagogos da terra. O estágio supervisionado em Pedagogia da Terra ficou definido que seria realizado no campo. No meu caso eu venho fazendo o estágio no assentamento Ponta D'água, onde moro e conheço a realidade das famílias e dos alunos. Estou trabalhando a monografia na comunidade de Lagoa das Piranhas onde pretendo estudar educação ambiental em uma área de conflito envolvendo os quilombolas e fazendeiros na disputa da área. Durante o período que estive na comunidade para fazer o trabalho de observação e levantamento dos dados aproveitamos para conversar sobre o conflito e discutir formas de preservação da lagoa e da pesca. A comunidade de Lagoa das Piranhas envolve uma área de mais de 20 mil hectares de terra e constitui uma luta do movimento pelo reconhecimento da área como território de identidade quilombola. Por isso a prioridade em estar lá junto com a comunidade. O trabalho de formação não para mesmo quando estamos discutindo a Pedagogia da Terra. O Projeto Político Pedagógico – PPP do movimento Ceta entende a prática educativa com essa compreensão mais

abrangente da nossa luta. A região do Médio São Francisco tem muitos focos de conflitos pelo acesso e posse da terra. Por isso não dá para formar o pedagogo da terra apenas com o que se aprende em sala de aula. É preciso levar em conta o contexto em que estamos inseridos e intervindo.

O6. MARIA DE LURDES – A EDUCAÇÃO SUPERIOR É PRIORIDADE

Meu nome é Maria de Lurdes, casada, nascida em 2 de julho de 1966, tenho 42 anos, mãe de três filhos e natural do Município de Brotas de Macaúbas, Estado da Bahia. Filha de Almerindo João Baraúna e Adelize Soares dos Reis, tenho oito irmãos, sendo cinco irmãs e três irmãos. Meus pais sempre viveram da roça. Eles tiveram um pedaço de terra no município de Ipujiara, na região da chapada, onde minha mãe tinha um pedaço de terra, herdada dos meus avós. Eles venderam a terra para morar em Brotas de Macaúbas, onde meu pai até os meus dez anos de idade trabalhava de empregado nas terras de outras pessoas. Toda a trajetória da minha família, desde os meus avós, foi na roça. Os meus avós não sabiam nem ler e nem escrever. Os meus pais também não foram alfabetizados. Naquela época, na zona rural, não existia escola, apesar de que a população vivia quase a totalidade na zona rural. Dos meus dez anos de idade até os 19 anos, sempre morei em Brotas de Macaúbas. A situação econômica sempre influenciou na vida de minha família. A base de sustentação econômica dos meus pais e de nossos irmãos sempre foi a agricultura de subsistência. No lugar onde nós morávamos não havia escola, e eu somente fui alfabetizada aos dez anos de idade. Essa situação de sobrevivência influenciou muito na escolarização dos meus irmãos. Dos meus irmãos, apenas eu terminei o Ensino Médio e estou cursando o Ensino Superior em Pedagogia da Terra. No momento em que eu ingressei no curso de Pedagogia da Terra, eu estava separada do meu ex-marido. Por causa da minha vontade em estudar, muitos conflitos aconteceram. A situação cada vez ficava insustentável, e eu tive de fazer uma opção: continuar casada ou fazer a opção pelo curso de Pedagogia da Terra. Eu preferir ficar com a Pedagogia da Terra. Foram dez anos de casada que tive que abandonar para realizar o meu sonho de ser professora. Eu já era casada quando terminei o Ensino Médio no Magistério. Durante o período em que eu vivi no Assentamento de Floresta no município de Ibiquera, eu trabalhava como professora

voluntária no assentamento. A nossa situação econômica era regular, o meu ex-marido cuidava do lote onde plantava e cuidava da criação de gado. Isso de certa forma dava para viver com uma certa dignidade. A escolarização dos meus filhos foi muito difícil, pois não tínhamos condições financeiras para mantê-los na escola. Tive que sacrificar um monte de coisas na minha vida, pois na época eles precisavam de material escolar, farda, e era muito difícil, vivendo da roça. Naquela época, antes da reforma agrária em 1992, era muito difícil. A gente não tinha terra e chegava ao fazendeiro para trabalhar em suas terras. Essa situação atingiu a formação escolar dos meus filhos: por exemplo, o mais velho perdeu um ano nos estudos, pois tinha que ajudar no trabalho da roça. Na minha trajetória social, houve algumas pessoas que influenciaram, na minha formação escolar. Lembro-me de minha ex-cunhada, grande incentivadora na hora de estudar. Sempre estudamos juntas e agora estamos fazendo o curso de Pedagogia da Terra. Infelizmente, com minha separação, nosso relacionamento não é mais o mesmo. Ela sempre se preocupou em ter muitos filhos e isso eu acho que prejudicou a sua trajetória escolar. Eu tenho três filhos: um com 20 anos que estuda no curso de Agropecuária Sustentável do Pronera, tem um com 18 anos que desistiu de estudar para trabalhar como o pai, e tem outro de 15 anos que está estudando. O fato de estar atrasada nos estudos se deve sem dúvida à preocupação com a formação dos meus filhos. Primeiro eu tive que deixá-los crescer para depois estudar. O casamento também impediu que eu continuasse a estudar, pois tinha que acompanhar o meu ex-marido no trabalho. Eu comecei a freqüentar a escola com dez anos de idade. Nesse período, os meus pais moravam na cidade e trabalhavam na roça. Todos os meus irmãos estudavam nessa época porque minha mãe ficava na cidade. Durante esse período da 1ª à 4ª série, eu não tive nenhuma reprovação na escola. Durante o período da 5ª à 8ª série, eu tive que interromper os estudos por conta da gravidez dos meus três filhos, então nesse período em abandonei os estudos três vezes. Quando eu me casei, eu tinha apenas a 4ª série. Eu terminei a 8ª série com 34 anos. Durante o Ensino Médio no Magistério, eu tive que abandonar a escola por um ano por causa do trabalho como agente de saúde do município. Nesse período já era casada, tinha filhos, trabalhava e viajava todos os dias 13 km de bicicleta para chegar até a escola. Concluí o segundo grau com 38 anos de idade. Quando eu deixei o cargo de agente de saúde por causa do curso de Pedagogia da Terra, eu trabalhei no assentamento com o curso de Alfabetização de Jovens e Adultos, o Pé na Estrada, durante dois anos. No meu casamento, foi difícil estudar. O ex-marido não

aceitava. Quando eu terminei o magistério, abandonei o emprego como agente de saúde, acabou o meu casamento e fui fazer o curso superior em Pedagogia da Terra. Infelizmente não tinha como perder uma oportunidade como essa de retornar os meus estudos e realizar o meu sonho de me tornar uma pesquisadora da educação no campo. Quando terminar o curso de Pedagogia da Terra, eu penso terminar o mestrado em educação. Inclusive eu tenho planos em continuar estudando. Eu penso em fazer uma pós-graduação ou especialização a partir do 8º semestre de Pedagogia da Terra. No momento estou com 42 anos e estou vivendo com uma pessoa que é meu marido e me ajuda nos estudos. Das áreas de conhecimentos, eu gosto da área de educação devido à tarefa que se tem pela frente em melhorar significativamente a educação no Brasil. A gente vê que não avança muito, principalmente a educação no campo. O Ensino Fundamental e o Ensino Médio não me deram a base necessária para aprender os conteúdos da escola. Eu tenho dificuldades até hoje que deveriam ser superadas desde o ensino das primeiras séries iniciais. Quando fui para fazer a seleção para cursar Pedagogia da Terra, eu pensei em fazer um pré-vestibular, mas eu tive que estudar bastante em casa. Muitas pessoas participaram da seleção por uma vaga no curso de Pedagogia da Terra. O critério, entretanto, era a disponibilidade em fazer o curso e estar engajado nas atividades coletivas do Ceta dentro dos assentamentos, acampamentos e áreas de quilombos. Nós sempre participamos do Movimento Ceta. Desde quando em 2002, na chegada ao assentamento Floresta, em Ibiquera, começamos a ver com outros olhos o movimento dos trabalhadores que lutavam pela reforma agrária. Durante os períodos que passamos em Bom Jesus da Lapa fazendo o curso em Pedagogia da Terra, ficamos em uma casa alugada pelo movimento Ceta e por outras entidades que organizaram o curso do Pronera. O curso iniciou com 65 alunos, sendo 33 do movimento Ceta e 32 alunos dos movimentos MLT, PUC, Fatres e da Fetag. Entretanto, já desistiram 04 alunos. Quanto ao funcionamento do curso, existem problemas, mas também existem situações de solidariedade e participação coletiva em resolver os problemas. Contamos com o auxílio-moradia, auxílio-transporte e auxílio-alimentação, que são financiados pelo Pronera. As dificuldades para fazer o curso são muitas. Eu tenho um filho de 15 anos, que estuda e às vezes fica difícil deixá-lo sozinho. E a questão de estar desempregada dificulta tudo. Falta o material escolar, faltam as coisas pessoais Tudo isso acaba ficando nas costas do meu marido, que trabalha de pedreiro e vive de um salário mínimo. A vontade de fazer pedagogia está voltada para uma condição diferenciada e está voltada para aquilo que eu

quero mudar. O curso de Pedagogia da Terra tem uma ideologia diferenciada dos cursos considerados normais dentro da universidade. O curso de Pedagogia da Terra pensa o social como transformação, como acesso ao conhecimento de pessoas que estão excluídas do mercado, da sala de aula. São pessoas que não estão pensando em se dar bem, mas estão a serviço de uma organização social que reivindica melhoria de condições para os assentamentos, que acredita na reforma agrária e quer mudar o Brasil etc. Essa é a temática a que se obrigam os alunos do Ceta no curso de Pedagogia da Terra. Eu quero dar minha contribuição à educação, e o espaço melhor para isso é na militância do movimento. Quanto ao relacionamento com os participantes do curso de forma geral é normal. Existe uma certa disputa entre os diferentes movimentos sociais em que as pessoas querem mostrar que sabem mais que os outros. Isso tem prejudicado alguns colegas que acabam se sentindo inferiores e submissos a outras pessoas. No começo houve muitas divergências entre os participantes do curso, mas a partir do 3º semestre tudo foi se normalizando. Quanto aos alunos da Uneb, no curso de Pedagogia da Terra tenho aumentado o hábito de leitura e acrescentando outros tipos de leituras que até então eu não tinha. Antes eu lia romance, agora tenho lido mais sobre história, sobre política etc. Temos além da televisão, a que assisto muito pouco, temos a internet e os encontros de místicas promovidos pelos movimentos durante o tempo da escola. De quase todas as disciplinas do curso de Pedagogia da Terra eu gosto. As disciplinas em que tive melhor desempenho foram história da educação, sociologia e história de educação do campo. Se existe diferença entre os alunos das classes populares e das camadas ricas? Claro que existe! Os alunos das camadas ricas freqüentam as melhores escolas, têm mais recursos para estudar e pesquisar. Os alunos das camadas populares não têm oportunidades. Na escola costuma faltar tudo, chegando a exemplos como na escola em que estou fazendo o estágio, onde não se respeita nem o horário de aula, por falta de transporte adequado aos alunos, professores despreparados, desmotivados, etc. A diferença que existe entre os alunos pobres e os alunos ricos é caracterizada pela falta de oportunidade, e não por diferença de inteligência, capacidade etc. Todas as atividades praticadas no curso de Pedagogia da Terra são importantes. Agora o que me chama mais atenção é a experiência pedagógica do tempo comunidade, em que o pedagogo da terra tem a oportunidade de se integrar à comunidade onde mora e pode ajudar nos assuntos sobre educação no assentamento. A atividade tempo-comunidade também se desenvolve por meio do estágio supervisionado, a exemplo

do estágio na Escola do Assentamento na escola no Assentamento Manoel Dias no município de Paratinga, região do médio São Francisco, onde estamos trabalhando a formação dos professores por meio do aperfeiçoamento da escrita e da leitura dos alunos da escola. No total, estamos trabalhando no estágio com 18 professoras. Outras experiências de educação foram realizadas no assentamento onde eu morava, por exemplo, as atividades de tempo-comunidade do curso de Agropecuária Sustentável do Pronera onde o meu filho estuda. As experiências foram realizadas com o biodigestor, inseticidas para formigas com insumo de fumo, água de mandioca etc. Tudo isso nós fizemos com aula prática na presença dos alunos e de seus familiares. O curso de Pedagogia da Terra tem despertado curiosidade dentro da universidade. No início, os alunos de outros cursos da Uneb olhavam para os estudantes do movimento Ceta com desconfiança ou então com preconceito como se fôssemos “os coitadinhos”. Depois do terceiro semestre, passaram a nos olhar de igual para igual até a se interessar pelo curso Pedagogia da Terra. Hoje eu sou a futura pedagoga da terra que não está centrada em um assentamento, mas está pronta para atuar em todos os assentamentos em todo o estado, porque Terezinha Pedagoga da Terra não vai ser chamada para trabalhar em um único assentamento, mas na Bahia inteira. Onde eu for chamada vou ter que estar lá contribuindo (Maria de Lurdes, 42 anos casada, mãe de três filhos, Junho de 2008). .

Anexo II- Questionário

01 – Qual é seu nome completo? E sua data de nascimento?

.....
.....
.....
...../...../.....

02 – Qual é o seu endereço?

.....
.....
.....

03 - Localização do Assentamento?

.....
.....
.....

04 – Qual curso você faz?

.....
.....
.....

05 – Qual a profissão de seu pai?

.....
.....
.

06 - Qual é a profissão de sua mãe?

.....
.....

07 - Qual sua renda família? Em que faixa econômica você situaria sua família?

.....
.....

08 – Qual é o nível de instrução de seu pai? E de sua mãe?

.....

09 – Você exerce alguma atividade remunerada ? Qual ?

.....

10. Essa atividade se reflete, de alguma forma, em seu rendimento escolar? Por quê?

.....

11. Quais critérios você acredita terem sido utilizados para que você fosse escolhido para participar desse curso?

Anexo III– Roteiro de Entrevista

Foi formulado por questões elaboradas em função da problemática que se almeja analisar: Campo ou situação do Movimento Social dentro do assentamento, posição ascendente, posição descendente, capital econômico, capital social, capital cultural, taxa de fecundidade, relação da família com a escola, com o partido, com os líderes comunitários, sindicais, habitus primário, habitus reestruturado, estratégias de Investimento escolar, trajetórias escolar, arbitrário cultural (MUZZETI, 1997, p. 153).

1. Qual é seu nome completo e data de nascimento?
2. Quantos membros tinha sua família? Qual é a ordem de nascimento? (por sexo) (taxa de fecundidade, estratégia de fecundidade)
3. Qual era seu endereço? De onde você veio? (entorno cultural)
4. Onde você mora aqui?
5. Qual era a profissão de seu pai? Ele já trabalhou em vários lugares? (questões 5, 6, 7, 8, 9, capital econômico, capital cultural)
6. Sua mãe exercia atividade remunerada?
7. Quais são as condições de emprego de seu pai?
8. Seus pais têm algum problema de saúde?
9. Sua família tinha/tem estabilidade econômica? Você acha que isso influenciou na sua escolaridade e na de seus irmãos?
10. Seu pai aceita/aceitava que sua mãe trabalhasse fora normalmente? E você?

11. Você considera normal o trabalho de sua mãe?
12. Por que sua mãe exerce atividade remunerada? (estratégia de investimento)
13. Seus pais são separados? Isso influenciou sua trajetória escolar?
14. Em que ano de escolaridade você estava quando eles se separaram? Mudou suas condições econômicas?
15. Houve algum falecimento em sua família? Em que momento?
16. Como estava a situação de sua família no momento de sua entrada nesse curso?
17. Qual era a renda familiar? Em que faixa você situaria sua família? (capital econômico)
18. Qual era a profissão de seus avós maternos e paternos? Qual era o nível de instrução deles?
19. Seus avós maternos e paternos moravam na zona rural ou urbana?
20. Qual era o nível de instrução de seu pai e de sua mãe? Por que eles não prosseguiram os estudos?
21. Qual o nível de escolarização de seus tios e tias, primos e primas? Vocês se dão bem?
22. Você tem tios que freqüentaram a universidade? E primos? Existe algum que freqüenta a universidade?
23. Existia em seu círculo familiar algum parente ou amigo que se dedicava aos estudos ou a alguma atividade intelectual que lhe chamou a atenção? Qual a atividade? (questões 23, 24, 25, capital social)
24. Existia na sua família ou na vizinhança alguma pessoa que exercia atividade intelectual?
25. Seus pais recebiam amigos em sua casa? Vocês freqüentavam a casa de seus amigos? Quem são eles?
26. Qual o nível de instrução de seus irmãos? Que Curso fizeram? Estão estudando em idade regular? E você? (questões 26,27,28, taxa de fecundidade, questão de gênero, investimento escolar)
27. Seus irmãos exercem atividades remuneradas? Ajudam financeiramente a família? E você?
28. Se você foi o único a estudar, quais os motivos que justificam tal situação?
29. Você cursou o pré-primário? (questões 29 à 32, itinerário escolar)
30. Com quantos anos você começou a freqüentar a escola primária?
31. Como era sua relação com o professor?
32. Seus pais valorizavam a escola? (ethos de classe)
33. O estabelecimento escolar era perto de sua casa? Como você fazia para chegar lá? (questões 35, 38, 39, 43,45,46,)
34. Como você se relacionava com seus colegas na escola primária?
35. Você mudou de estabelecimento escolar? Por quê?
36. Houve reprovações nas séries iniciais? Ritmo de irregularidade
37. Em que idade você concluiu o Curso primário?
38. Você sabia ler, escrever ou contar antes de ingressar na escola primária? Com quem aprendeu? Por meio do quê?
39. Sua família considerava-o uma criança precoce? (37,40,41, 44,48,
40. Houve reprovações nas séries intermediárias? (5ª a 8ª série)
41. Houve mudança de estabelecimento nas séries intermediárias? Por quê?
42. Onde você fez o 2º grau? Por que você escolheu essa escola?
43. Você fez o 2º grau na mesma escola?
44. Como era a relação com seus professores?

- 45 A escola do 2º grau estava ligada à perspectiva de trabalho?
- 46 Como você se relacionava com seus colegas nesse período?
- 47 Com quantos anos você concluiu o 2º grau?
- 48 Como foi seu percurso escolar? (ritmo de regularidade ou irregularidade)
- 49 Como você fez para conciliar o curso e o trabalho? Em que horário você conciliava trabalho e curso?
- 50 Por que você escolheu esse curso? Teve alguma ajuda financeira?
- 51 Você queria fazer esse curso? Teve alguma ajuda? Como obteve informação?
- 52 Qual era a relação candidato-vaga para o curso que você escolheu?
- 53 Com qual a idade que você entrou nesse curso?
- 54 E a entrada nesse curso era esperada? Você ficou feliz? E a sua família?
- 55 Você sempre estudou em escola pública? Por quê?
- 56 Cite alguns Cursos que você considera de prestígio?
- 57 Você teve alguma reprovação ou algum problema no decorrer desse curso?
- 58 Qual o motivo das reprovações?
- 59 Você freqüenta regularmente o Curso?
- 60 Suas escolas de 1º 2º grau lhe deram uma boa base?
- 61 Seus pais costumavam viajar? Levaram-no em alguma viagem? Que lugares você conheceu? (64 a 72, práticas culturais)
- 62 Sua família freqüentava o sindicato? Você costumava freqüentá-lo?
- 63 Você lia jornais, revistas e livros indicados por sua família? Qual era sua leitura preferida?
- 64 Você freqüentava bibliotecas? Com que idade?
- 65 Onde você conseguia os livros? Era um esforço comprar os livros?
- 66 Qual era seu escritor preferido?
- 67 Você toca algum instrumento musical? Com quantos anos começou a aprender?
- 68 Sua família tinha aparelhos de rádio e televisão? Quais eram os programas vistos ou ouvidos?
- 69 Qual era a atenção dedicada a estes programas? Eram discutidos?
- 70 Você tinha um horário específico para estudar? Sua mãe é que estipulava?
- 71 Você tinha um lugar específico para estudar em sua casa?
- 72 Sua família costumava discutir sobre política? Tinha algum partido político? Qual?
- 73 Sua família fazia parte de algum movimento social do campo? Você participava? Qual é o Movimento social do campo?
- 74 Qual era sua preferência em matéria de meio ambiente? (81 a 84, práticas ambientais)
- 75 Freqüentava alguma atividade ligada ao meio ambiente? Onde?
- 76 Participava de alguma atividade ecológica? Quais os outros lugares que você costumava freqüentar?
- 77 Na sua opinião, essas atividades auxiliaram seu desempenho escolar?
- 78 Sua família possui carros? Quantos? Qual é a marca, modelo e ano?
- 79 Sua família possui geladeira, fogão, vídeocassete, freezer etc? (86 a 88, capital econômico)
- 80 Sua família tem casa própria? Quando comprou? A compra da casa mudou a situação da sua família?
- 81 Você morava na zona urbana ou rural?
- 82 O que representa a casa própria para sua família?
- 83 Sua família passou por fases econômicas difíceis?
- 84 Como é/ era sua alimentação?

- 85 Como foi seu percurso escolar desde sua entrada na escola primária até sua entrada no ensino médio?
- 86 Em que tipo de estabelecimento escolar você fez seus estudos? Por quê?
- 87 Sua família participava de sua vida escolar? (capital cultural)
- 88 Na sua opinião, quais os motivos que justificam tal comportamento?
- 89 Seus pais verificavam suas tarefas escolares, incentivavam seu estudo em casa ? (estratégia de militância)
- 90 Qual era a posição de seus pais em relação ao seu futuro escolar e ao de seus irmãos?
- 91 Qual era a posição de seus pais diante do resultado escolar?
- 92 Seus pais iam à escola, conversavam com os professores?
- 93 Houve no decorrer de sua trajetória escolar mudança de estabelecimento de ensino? Por quê? (estratégia)
- 94 Onde você fez o ginásio (5^a a 8^a)? E o ensino médio?
- 95 Esses estabelecimentos eram próximos de sua casa? Como você fazia para chegar lá?
- 96 Sua família se esforçava para que você estudasse?
- 97 Seus pais valorizavam a escola? Por quê? (transmissão precoce do capital cultural)
- 98 Quem lhe dava mais conselhos: seu pai ou sua mãe? Eles queriam que você fosse como eles? Por quê? O que eles falavam?
- 99 Sua família se preocupava com a escola?
- 100 Qual era a qualidade de seu material escolar? (1^o e 2^o graus) Seus pais se esforçavam para comprá-los?
- 101 Você teve alguma ajuda de parentes ou amigos para realizar seus estudos?
- 102 Seu percurso escolar foi marcado por dificuldades econômicas?
- 103 Como é que está sua vida econômica hoje?
- 104 Seu dinheiro é importante para você cursar o curso técnico?
- 105 Você ajuda nas despesas de sua casa? E seus irmãos?
- 106 Há solidariedade em sua família?
- 107 As condições econômicas de sua família impulsionaram você e seus irmãos ao trabalho? Há ligação?
- 108 Você e seus irmãos têm carteira assinada?
- 109 Você já teve vários empregos?
- 110 O trabalho atrapalha os estudos?
- 111 Você fez Curso técnico? Por quê?
- 112 Você largou o trabalho para cursar o ensino médio?
- 113 Era possível conciliar emprego e curso? Por quê?
- 114 Você guardou algum dinheiro para poder estudar?
- 115 Você possui bolsa de trabalho?
- 116 Você recebe algum tipo de ajuda para fazer o curso técnico?
- 117 É importante para você essa ajuda?
- 118 Você mora na Moradia Estudantil?
- 119 Você tem lugar para estudar na Moradia? Como funciona?
- 120 A universidade Uneb o auxilia em alguma coisa? Como isso funciona? É importante?
- 121 Você tem auxílio refeição?
- 122 Na sua opinião, como seus pais interpretavam a função da escola?
- 123 Quais eram as expectativas de sua família em relação à escola?

- 124No decorrer de sua trajetória escolar, como era sua relação com seus professores? Costumavam lhe dar conselhos, recomendações? Quais os mais comuns?
- 125Sua família lhe dava explicações sobre o funcionamento do sistema de ensino, isto é, lhe indicava as profissões mais rentáveis, de maior prestígio social? Como você ficou sabendo desse curso?
- 126Quem escolhia seus estabelecimentos escolares? Sua mãe se preocupava em escolher a melhor escola? Como?
- 127Seus pais tinham a ajuda de amigos para escolher a “melhor” escola?
- 128Seus pais o incentivavam ao estudo?
- 129Seus pais se preocupavam com suas companhias? Por quê?
- 130Seus pais incentivavam a competição na escola?
- 131Seus pais costumavam usar violência física ao repreendê-lo?
- 132Seus pais viam suas notas escolares? Valorizavam-nas?
- 133Quais os motivos que o levaram a escolher o Curso de Técnico Agrícola em Agropecuária Sustentável??
- 134Você teve contato com o orientador pedagógico?
- 135Essa profissão estava de acordo com o desejo de sua família?
- 136Quais as maiores dificuldades que você tem enfrentado para fazer o Curso?
- 137Como é sua relação com seus colegas aqui nesse curso?
- 138Qual a importância desse curso para você e sua família?
- 139Você namora? (145 à 178, reestruturação do habitus)
- 140Você atualmente tem hábito de ler ?
- 141Você pratica algum esporte?
- 142Você tem algum hábito ou vício?
- 143Você consome drogas?
- 144Você lê romances, poesias?
- 145Você acredita que a escola de alguma forma o ajudou a adquirir esses hábitos ou costumes?
- 146Que critérios você acredita terem sido utilizados para que você fosse escolhido para ser contemplado com esse curso?
- 147No decorrer do Curso, em quais as matérias você se saía melhor?
- 148Como é seu rendimento escolar no interior do Curso? Você se esforça bastante?
- 149Acredita que há diferença entre os alunos que provêm das camadas populares e privilegiadas?
- 150Você acredita que os alunos que provêm das camadas populares e das camadas privilegiadas têm as mesmas chances diante do sistema de ensino?
- 151Você acredita que é possível ter o mesmo rendimento?
- 152Quais as atividades no interior do Curso que lhe chamam a atenção? Por quê?
- 153Este curso que você frequenta é prestigiado? Concorrido?
- 154Como é sua relação com seus professores?
- 155Em que ano você se encontra no Curso?
- 156Você deseja sair do Assentamento?
- 157Você trabalha enquanto frequenta o Curso? Em quê?
- 158Qual é a sua expectativa profissional após a conclusão desse curso?
- 159Você se casou? Qual é a profissão de seu cônjuge? Qual o nível de instrução?
- 160Você acha que a conclusão desse curso lhe proporcionará prestígio social? Por quê? E em relação à sua família?
- 161Esse curso organiza práticas culturais para os alunos? Você acha isso importante? Por quê?

- 162O tipo de educação oferecida por este Curso tem o mesmo nível que o de sua família? (habitus primário x habitus reestruturado)
- 163Você acredita que essas atividades contribuem para a sua formação? Como?
- 164Como é a linguagem de seus professores? Erudita? Essa linguagem é a mesma que a de seus pais? (habitus primária x habitus reestruturado)
- 165Você lê as atas das reuniões do sindicato, associação, movimento social?
- 166Você consegue entendê-las
- 167Qual a importância do que você aprende na escola para sua vida?
- 168Quem são os alunos desse curso? Na sua opinião, qual a camada social a que eles pertencem? Por quê?
- 169Relacione e comente sobre esse curso com as pessoas que o freqüentam .
- 170Você acha que esse curso lhe proporciona mais desenvoltura, conhecimento e independência de idéias? Por quê? (habitus reestruturado)
- 171Você acredita que o Curso lhe proporcionará condições de adquirir conhecimentos que lhe confirmam destaque? Por quê? Quais? Que tipo de destaque?
- 172Você teve problemas com professores? Quais? A que você atribui isso? (181 a 202, o que significa o curso técnico para trabalhadores que participam do Ceta e do assentamento)
- 173Você acredita que os professores em suas aulas levam em consideração as diferenças culturais dos alunos? (arbitrário cultural)
- 174Você acha que há diferenças entre alunos das camadas privilegiadas e populares? Quais diferenças?
- 175Seus pais acham que com o estudo vocês poderiam arrumar um emprego melhor?
- 176Você gostaria de ter o mesmo emprego de seus pais?
- 177Você gostaria de ter o mesmo nível de vida de seus pais?
- 178Qual é a profissão almejada por sua família para você?
- 179Você ajuda financeiramente sua família?
- 180Existe alguma observação, algum comentário que você gostaria de fazer que não foi colocado?
- 181Qual é o papel da Igreja nesse curso?
- 182Você freqüenta a Igreja?
- 183Quais são as atividades organizadas pela Igreja (centros irradiadores da cultura legítima do saber sistematizado).