

Renato Ribeiro Daltro

**Movimentos sociais,
reforma agrária
e escolaridade:
O caso Ceta na Bahia**



Renato Ribeiro Daltro

Movimentos sociais, reforma agrária e escolaridade: O caso Ceta na Bahia



Pantanal Editora

2025

Copyright© Pantanal Editora

Editor Chefe: Dr. Alan Mario Zuffo

Editores Executivos: Dr. Jorge González Aguilera e Dr. Bruno Rodrigues de Oliveira

Diagramação: A editora. **Diagramação e Arte:** A editora. **Imagens de capa e contracapa:** Canva.com. **Revisão:** O(s) autor(es), organizador(es) e a editora.

Conselho Editorial

Grau acadêmico e Nome

Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
Profa. MSc. Adriana Flávia Neu
Profa. Dra. Albys Ferrer Dubois
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior
Profa. MSc. Aris Verdecia Peña
Profa. Arisleidis Chapman Verdecia
Prof. Dr. Arinaldo Pereira da Silva
Prof. Dr. Bruno Gomes de Araújo
Prof. Dr. Caio Cesar Enside de Abreu
Prof. Dr. Carlos Nick
Prof. Dr. Claudio Silveira Maia
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos
Prof. Dr. Cristiano Pereira da Silva
Profa. Ma. Dayse Rodrigues dos Santos
Prof. MSc. David Chacon Alvarez
Prof. Dr. Denis Silva Nogueira
Profa. Dra. Denise Silva Nogueira
Profa. Dra. Dennyura Oliveira Galvão
Prof. Dr. Elias Rocha Gonçalves
Prof. Me. Ernane Rosa Martins
Prof. Dr. Fábio Steiner
Prof. Dr. Fabiano dos Santos Souza
Prof. Dr. Gabriel Andres Tafur Gomez
Prof. Dr. Hebert Hernán Soto Gonzáles
Prof. Dr. Hudson do Vale de Oliveira
Prof. MSc. Javier Revilla Armesto
Prof. MSc. João Camilo Sevilla
Prof. Dr. José Luis Soto Gonzales
Prof. Dr. Julio Cezar Uzinski
Prof. MSc. Lucas R. Oliveira
Prof. Dr. Luciano Façanha Marques
Profa. Dra. Keyla Christina Almeida Portela
Prof. Dr. Leandris Argentele-Martínez
Profa. MSc. Lidiene Jaqueline de Souza Costa Marchesan
Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann
Prof. MSc. Marcos Pisarski Júnior
Prof. Dr. Marcos Pereira dos Santos
Prof. Dr. Mario Rodrigo Esparza Mantilla
Profa. MSc. Mary Jose Almeida Pereira
Profa. MSc. Núbia Flávia Oliveira Mendes
Profa. MSc. Nila Luciana Vilhena Madureira
Profa. Dra. Patrícia Maurer
Profa. Dra. Queila Pahim da Silva
Prof. Dr. Rafael Chapman Auty
Prof. Dr. Rafael Felipe Ratke
Prof. Dr. Raphael Reis da Silva
Prof. Dr. Renato Jaqueto Goes
Prof. Dr. Ricardo Alves de Araújo (*In Memoriam*)
Profa. Dra. Sylvana Karla da Silva de Lemos Santos
Prof. Dr. Tayronne de Almeida Rodrigues
Prof. Dr. Ugur Azizoglu
Prof. Dr. Wéverson Lima Fonseca
Prof. MSc. Wesclen Vilar Nogueira
Profa. Dra. Yilan Fung Boix
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme

Instituição

OAB/PB
Mun. Faxinal Soturno e Tupanciretã
UO (Cuba)
IF SUDESTE MG
Facultad de Medicina (Cuba)
ISCM (Cuba)
UFESSPA
UEA
UNEMAT
UFV
AJES
UFGD
UEMS
IFPA
UNICENTRO
IFMT
UFMG
URCA
ISEPAM-FAETEC
IFG
UEMS
UFF
(Colômbia)
UNAM (Peru)
IFRR
UCG (México)
Rede Municipal de Niterói (RJ)
UNMSM (Peru)
UFMT
SED Mato Grosso do Sul
UEMA
IFPR
Tec-NM (México)
Consultório em Santa Maria
UFJF
UEG
FAQ
UNAM (Peru)
SEDUC/PA
IFB
IFPA
UNIPAMPA
IFB
UO (Cuba)
UFMS
UFPI
UFG
UEMA
IFB
Sec. Mun. de Educação, Cultura e Tecnologia de Araripe
Universidade Kayseri, Turkiye
UFPI
FURG
UO (Cuba)
UFT

Conselho Técnico Científico
- Esp. Joacir Mário Zuffo Júnior
- Esp. Maurício Amormino Júnior
- Lda. Rosalina Eufrausino Lustosa Zuffo

Ficha Catalográfica

Catalogação na publicação
Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

D152t

Daltro, Renato Ribeiro

Movimentos Sociais, Reforma Agrária e Escolaridade: O caso Ceta na Bahia/ Renato Ribeiro Daltro. –
Nova Xavantina-MT: Pantanal, 2025.
73p. ; il.

Livro em PDF

ISBN 978-65-85756-62-4

DOI <https://doi.org/10.46420/9786585756624>

1. Sociologia educacional. 2. Movimentos sociais. I. Daltro, Renato Ribeiro. II. Título.

CDD 370.11

Índice para catálogo sistemático

I. Sociologia educacional



Nossos e-books são de acesso público e gratuito e seu download e compartilhamento são permitidos, mas solicitamos que sejam dados os devidos créditos à Pantanal Editora e também aos organizadores e autores. Entretanto, não é permitida a utilização dos e-books para fins comerciais, exceto com autorização expressa dos autores com a concordância da Pantanal Editora.

Pantanal Editora

Rua Abaete, 83, Sala B, Centro. CEP: 78690-000.
Nova Xavantina – Mato Grosso – Brasil.
Telefone (66) 99682-4165 (Whatsapp).
<https://www.editorapantanal.com.br>
contato@editorapantanal.com.br

Apresentação

O presente livro pautado na teoria de Pierre Bourdieu, escrito pelo professor formado em Sociologia, comprometido com as tradições ocidentais e com seu público leitor também com as mesmas tradições, mas sempre com o olhar voltado para os saberes decorrentes dos pensamentos sociais, com destaque os problemas da educação no/do campo. Destaca que a intenção é dar ao leitor o sabor aos saberes em: Movimentos Sociais, Reforma Agrária e Escolaridade: O caso Ceta na Bahia.

É sabido que modernizar a educação exige dos educadores uma constante reflexão em busca de novos conhecimentos das ciências do homem, como uma grande conquista e desafiadora na atualidade, que tem passado por momentos de muitas reviravoltas em seus pensamentos, gerando então práticas incompletas, ficando a educação comprometidas com essas práticas.

A abordagem apresentada pelo autor sobre os movimentos sociais e educação no/do campo, não é propor soluções imediatas para os professores, mas sugerir que ensine refletindo sobre saberes que precisam ser debatidos na conquista de novas descobertas, novas soluções para a realidade educacional no/do campo.

Vale ressaltar que o livro ora apresentado é fruto de constantes investigações realizadas sobre os movimentos sociais e a educação no/do campo no Oeste da Bahia. Esse tema tem sido uma constante preocupação do autor, que é discutido e analisado numa tentativa de dissipar as fronteiras que envolvem os territórios entre a teoria e a prática na problematização do campo dos saberes, numa tentativa de ampliar as concepções sobre o estudo das ciências sociais. Outra preocupação do autor foi de dar um contorno desafiador às novas práticas pedagógicas de repensar as ações no/do campo, acreditando intencionalmente que os sonhos existem para mudar a realidade, na medida certa do saber articulado ao prazer. Por que o êxito deste livro é não impor o saber, mas o compartilhar com aquele que o receber, ajudando-o nas atividades acadêmicas e extrapolando para a vida cotidiana.

Benevenuta Fátima de Lima*

* Mestre em Educação pela Universidade de Portugal e Professora Titular da UNEB, DCH, Campus IX, Barreiras – Bahia.

Sumário

Apresentação	4
Prefácio	6
Introdução	8
Movimentos sociais e educação no campo	11
Referência bibliográfica	20
As contradições sociais na formação do <i>habitus</i> escolar nos cursos do PRONERA na Bahia .	22
Referência bibliográfica	30
O capital social e as redes sociais comunitárias no assentamento rural 14 de julho em Angical-Bahia.....	32
A organização comunitária.....	33
As diferentes associações	35
O “seminário”	37
Referência bibliográfica	39
A escolarização dos alunos no assentamento 14 de julho em Angical.....	40
Referência bibliográfica	45
O capital cultural dos alunos do curso de pedagogia da terra no PRONERA	47
Referência bibliográfica	56
O capital cultural dos jovens e adultos quilombolas no curso de agronomia sustentável (2008-2011)	58
Referência bibliográfica	65
O poder simbólico do campo religioso no município de pilão arcado na Bahia	66
Referência bibliográfica	71
Índice Remissivo	72
Sobre o autor.....	73

Prefácio

Escrever esse livro foi o resultado do acúmulo de dados empíricos, fruto de toda uma experiência de vida acadêmica, na tentativa de mostrar os fundamentos teóricos da superestrutura social atomizada, na visão de Pierre Bourdieu, um dos sociólogos mais lido na atualidade, mas considerado polêmico, de uma leitura áspera, difícil, complicada, cheio de meandros e conceitos abstratos, mesmo quando examina as situações simbólicas mais concretas do campo social.

Como diz Afrânio Mendes Catani (2002), A sociologia das trocas simbólicas de Pierre Bourdieu, tornou-se indispensável aos nossos regimes de leituras, principalmente numa época, no início dos anos oitenta, em que as obras de Bourdieu eram de difícil acesso para tradução na língua portuguesa.

A minha experiência com as obras de Pierre Bourdieu foi sempre traumatizante e ao mesmo tempo empolgante, diante da possibilidade de penetrar os diversos campos simbólicos da estrutura social e poder analisar em complexidade as estruturas de poder dos campos da educação, da política e da religião.

Foi em 1987, depois de concluir o curso de graduação em Ciências Sociais, na Universidade Federal da Bahia - UFBA, que tive o meu primeiro contato com os textos de Bourdieu com a obra, A Economia das Trocas Simbólicas, organizado por Sérgio Miceli e publicado em 1983, mas considerada uma das coletâneas de mais difícil leitura do autor. Na época, eu acumulava dados empíricos sobre o campo religioso, fruto de uma experiência em 1987, mas que somente agora, por ocasião da publicação do meu livro em 2025, que tive a oportunidade de analisar finalmente os dados coletados.

Não pretendo aqui, de forma alguma, construir um roteiro de leitura das obras de Bourdieu, mas apenas relatar as minhas dificuldades em transpor as leituras dos textos do autor, principalmente em relação ao universo simbólico do campo da educação, com a obra considerada a de mais difícil leitura, A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino, escrito em parceria com Passeron, publicada no Brasil em 1975.

O campo da educação constitui toda minha experiência acadêmica como professor de sociologia da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, desde 1993, no Campus IX, DCH, na cidade de Barreiras, no Oeste da Bahia, onde pude acumular bastantes dados empíricos no universo da educação, principalmente junto à fração de classe popular mais despossuída de capital social, capital cultural e capital econômico, os trabalhadores rurais acampados, assentados e quilombolas do Movimento Ceta, existentes nas áreas de reforma agrária.

Somente a partir de 1998, com a publicação em português dos textos de Pierre Bourdieu, no livro Escritos de Educação, organizado por Maria Alice Nogueira e Afrânio Mendes Catani, principalmente com as leituras dos textos, A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura, Os excluídos do interior, As contradições da herança, A obrigatoriedade escolar, Das regras as estratégias,

entre outros, que pude finalmente analisar todo esse material coletado e tornado objeto de estudo na minha Dissertação de Mestrado e Tese de Doutorado.

Hoje, as obras de Bourdieu são divulgadas em todas as áreas do conhecimento. Existem grupos de trabalho em diversos campos, desde o campo da educação, cultura, religião, até os mais distintos no campo da arte erudita, jurídico, comunicação, entre outros, onde são utilizados os seus conceitos mais abstratos de campo, *habitus*, capital cultural, estratégias.

Como diz Clóvis de Barros Filho (2003), Pierre Bourdieu deixa uma lacuna nos estudos que não será preenchida tão cedo. Ou, seguindo à risca suas análises, provoca um reordenamento de estratégias na dinâmica de forças dentro do campo universitário, com a mudança de *habitus* e posição, que compromete nossa prática, como está exposto nesse livro, onde os setores mais excluídos da sociedade, os trabalhadores rurais sem-terra, lutam pelo acesso à escola em todos os níveis, na aquisição do capital social, capital cultural e capital econômico que são legitimados arbitrariamente pelas classes dominantes. Essa é a leitura desse livro e os convidados a ler e refletir.

Pierre Bourdieu nasceu em primeiro de agosto de 1930 na cidade de Denguin, França e morreu em 23 de Janeiro de 2002. De origem camponesa, filósofo de formação, sociólogo por opção e intelectual de primeira grandeza, desenvolveu no longo de sua vida, mais de 300 trabalhos (alguns já esgotados) abordando a questão da dominação, e é, sem dúvida, um dos autores mais lidos, em todo mundo. 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).

Renato Ribeiro Daltro

Introdução

“As Teorias e as escolas se devoram reciprocamente, como os micróbios e os glóbulos, e asseguram por sua luta a continuidade da vida”. (Marcel Proust apud Bourdieu, 1968, p. 105).

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 às 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.

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 livro, compreendendo de forma detalhada a trajetória escolar dos trabalhadores rurais e suas estratégias de mobilização social em prol da reprodução e sobrevivência das suas proles.

Esta teoria está pautada na obra de Pierre Bourdieu (2005, 1998, 1994, 1983, 1980, 1979, 1975, 1971, 1964) e colaboradores que tendem a explicar os mecanismos utilizados por todo sistema escolar em toda formação social em que a vigência de relações de dominação impõe sua transfiguração ideológica ou sua dissimulação cultural.

Em termos teóricos, a teoria dos campos em Bourdieu (1994), é o ponto de partida na construção da pesquisa que se almeja em campos diversos, e começa sempre pela observação das diferenças, dos dissensos, cisões e conflitos sociais nos diversos campos ou espaços sociais. Os campos ou 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.

A educação do campo, por exemplo, tem uma dinâmica de força e estilo próprio no interior do campo da educação. 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 campo ou 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.

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.

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, 2009) 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.

Partindo, portanto, da questão teórica dos campos e da reprodução cultural é que enfocamos nesse livro a possibilidade de êxito escolar nos cursos do Pronera, a partir das trajetórias escolares dos alunos acampados, assentados e quilombolas da realidade sociocultural e econômica das áreas de reforma agrária na garantia da posse e da reprodução do capital econômico, capital social e capital cultural dos Alunos, dos seus familiares e dos movimentos sociais no campo.

No Primeiro Artigo, apresentamos os fundamentos teóricos e metodológicos da problemática almejada e os principais conceitos teóricos utilizados para análises na pesquisa sobre os movimentos sociais e a educação do campo.

No Segundo artigo apresentamos as contradições sociais na obrigatoriedade escolar dos alunos do Movimento Ceta nos cursos do PRONERA.

No Terceiro Artigo, apresentamos a formação do capital social adquirido pelos trabalhadores rurais a partir das redes sociais comunitárias no Assentamento Rural 14 de Julho no município de Angical na Bahia.

No Quarto Artigo, apresentamos a escolarização dos alunos do Assentamento 14 de Julho em Angical.

No quinto artigo apresentamos a trajetória escolar dos alunos do Movimento Ceta no curso de Ensino Superior em Pedagogia da Terra.

No Sexto Artigo, apresentamos a formação do capital cultural adquirido pelos alunos do Movimento Ceta no curso de Ensino Superior em Agronomia Sustentável.

No Sétimo Artigo, apresentamos o poder simbólico da Igreja Católica na formação política dos trabalhadores rurais no município de Pilão Arcado na Bahia.

Movimentos sociais 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 Lênin a Caio Prado Junior, mostraram que a realidade sociocultural 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.

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 os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural (Fernandes, 2005, p. 25).

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

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 através 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).

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 José de Souza Martins (1994), quando descreve sobre a lentidão e do atraso das mudanças na política brasileira:

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; 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).

É dentro dessa realidade de alianças e troca de favores entre os segmentos das classes dominantes, é que se pode inserir os processos de lutas e tentativas de rupturas sociais, dos segmentos das classes dominadas.

As lutas pela terra no sentido de fazer uma reforma agrária no Brasil, tem uma história recente, nos seus mais de cinco séculos de luta contra o latifúndio e a exploração. É no período de 1954 a 1964, que surgiram três grandes organizações camponesas que lutavam pela reforma agrária no Brasil. A principal delas foram as Ligas Camponesas, no 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 milita em 64, os movimentos de luta pela terra foram reprimidos violentamente e suas lideranças camponesas desapareceram.

De fato, como relata José de Souza Martins (1994), descrevendo os movimentos sociais que deram origem a luta pela terra no Brasil, As Ligas Camponesas, no Nordeste, Trombas no Goiás e a Revolta Camponesa de 1957, no sudoeste do Paraná, constituem 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 por 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).

O período de 1946 à 1964, intensificou a luta pela terra e 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 a 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 cinquenta 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 econômico. 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 institucionalizado a reforma agrária no Brasil, com o ato surpreendente dos militares em reconhecerem através do Estatuto da Terra, a forte concentração fundiária nas mãos dos fazendeiros e latifundiário 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. As consequências da modernização tecnológica no campo, o povo vive até hoje:

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 FHC 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, 2003, 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 os anseios dos trabalhadores do campo e do povo brasileiro em geral, será preciso confrontar com esse atual modelo de desenvolvimento agrário.

Dessa forma pode-se dizer, que apesar da concentração fundiária continuar tendendo para o agronegócio e o latifúndio, a estratégia alternativa de desenvolvimento agrário pela via camponesa avançou. Os assentamentos conquistados pelos sem-terra, a duras penas, têm sido através da pressão, ocupando terras, prédios públicos, apesar do 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 conduzirem o processo de luta pela terra e pressão por uma reforma agrária radical. O governo FHC nos seus oito anos praticamente dobrou a área de terras obtidas para a reforma agrária, de 2% para 4% do território nacional, processo que praticamente se paralisou em 2002 e 2003². Atualmente, entre os movimentos sociais surgidos recentemente no Brasil, não há dúvidas que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra ocupa um lugar de proeminência:

O MST é tratado como “movimento revolucionário” e referenciado como um dos grupos mais rebeldes mais importantes da América Latina. No Jornal *El País*, 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” (Lombardi, citado por, Bezerra Neto, 1999, p. 02).

O MST surge em 1979 através 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 do MST, com o lema “Terra para quem nela Trabalha”. Em 1984, funda-se o MST e em 1988, o Congresso “Ocupar, resistir, produzir, defendendo o direito a distribuição da propriedade individual da terra aos trabalhadores rurais, tendo por base a legislação do “Estatuto da Terra”.

No primeiro mandato de FHC (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 FHC, era a agroindústria capitalista. Neste período

² Durante os dois governos de FHC foram obtidos para fins de reforma agrária cerca de 21,0 milhões de hectares, a maioria destas áreas arrecadadas na região amazônica (cf. “Políticas Sociais – acampamentos e análise” n°. 06, p.106, Brasília – IPEA, fevereiro de 2003).

foram assentados 264. 625 famílias, 70% no norte e nordeste. O que se observa no Brasil de FHC é que a reforma agrária que o governo diz estar fazendo tem sido arrancado pelos próprios sem-terra, através de suas lutas (Morissawa, 2001, p. 112).

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.

É neste contexto de luta e acesso à terra, que os movimentos sociais do campo constroem uma proposta de educação do campo como afirma Fernandes (2007):

A educação do Campo é um território de conhecimentos que está sendo construído para que se possa compreender o mundo desde suas raízes. Maria Antonia e eu estamos vivendo a felicidade de participar desse processo criativo e propositivo. E 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 (Fernandes, citado por Souza, 2007, p.15).

Na concepção dos movimentos sociais do campo e dos ideólogos da educação do campo (Fernandes, Arroyo, Caldart, 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 referenciais culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando uma humanidade mais plena e feliz.

Entre 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 vai 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 à educação não transforma se não mudar as estruturas sociais e econômicas do país. A educação não resolve por si só os problemas do país, nem tão pouco promove a inclusão social. A educação não levará ao desenvolvimento do campo se não for combinado com reforma agrária e com transformação profundas na política agrícola do país. É preciso ter claro isto para não cair na antiga falácia de que a educação, por si só, pode impedir o êxodo rural (Fernandes, 2005, p. 53).

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 os 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, 2003; Bezerra Neto, 2003; Silva Junior, 2007; Alves, 2005;) 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, e encampados pelo 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 sobre 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 tona do MST ao conceber uma educação no campo. Na visão do 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 considerado 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 meu ver, de uma posição “revolucionária” para uma posição mais conservadora e reformista, através do

PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), que se define como uma “estratégia em parceria” com os governos, as universidades públicas e os movimentos sociais rurais.

O PRONERA foi criado em 1998, no governo FHC, 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, quando diz que, Políticas Públicas eficazes se efetivam com a participação dos trabalhadores (Fernandes, 2001 p. 24).

Atualmente, a totalidade das universidades públicas federais apoia 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”, Agronomia, etc. cada vez mais disputados por trabalhadores assentados, quilombolas e indígenas originários do 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 como conservadora e reformista. Essa é uma tese que venho 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-se do modelo desenvolvimentista do agronegócio, que exclui qualquer possibilidade de convivência com uma política de reforma agrária que atenda a massa de trabalhadores do campo.

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 meu ver, é essencial para analisar as posições desses movimentos justamente, no momento que a imprensa acusa o MST e outros movimentos dissidentes, como cooptados pelo governo através 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 como 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 se 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 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, contudo, definida como uma “parceria” entre o governo e os movimentos sociais, acredito que seja transferência de responsabilidade do Estado para com a sociedade.

Nesta situação, portanto, cabem alguns questionamentos: como se posicionam os movimentos sociais? Se posicionam 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) analisando os cursos do PRONERA na conjuntura atual chama a atenção para os programas focais e ações afirmativas do governo federal, diante do sucateamento das universidades públicas e dos problemas estruturais de educação brasileira herdado ao longo de sua história.

O programa focal em educação do governo Lula, O PRONERA recebe cada vez mais universidades, mostrando o polo 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 Junior (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 crítico ainda as políticas públicas e ações afirmativas do governo que associadas ao processo de regularização social, afirma 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 Junior, 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 contra mão da história, como afirma Gilberto Luiz Alves (2005):

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).

Sem dúvida esse debate teórico promete ainda muita reflexão. Na minha análise, apesar da crítica ao MST e 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 reforma agrária, não constituem uma posição revolucionária e não atingem a maioria das camadas dos trabalhadores sem-terra, acampados, quilombolas e indígenas, mas possibilita avançar a luta em prol de políticas públicas e ações afirmativas que atendam aos interesses da classe trabalhadora e ao mesmo tempo em que permitem reproduzir no campo a formação de estudantes jovens e adultos militantes comprometidos com a transformação social da realidade dos assentados, quilombolas e indígenas.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Assentados, Acampados e Quilombolas – CETA (2007) 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, quilombolas e indígenas.

Na verdade, o que estou querendo demonstrar nesse trabalho de pesquisa, é a tese de que o êxito ou fracasso escolar nos cursos de formação oferecidos nos assentamentos rurais, áreas de quilombolas e indígenas têm que ser levado 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, aquisição do capital social, do capital cultural etc.

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 que foram oferecidos, seu público alvo, corpo docente, infraestrutura, etc. Foi preciso, também, pesquisar os assentamentos rurais e os movimentos sociais rurais envolvidos. Esse é o material pesquisado nos artigos seguintes desse livro.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- Alves, G. L. 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.
- Antuniassi, M. H. R. 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.
- Arroyo, M. G., Cardart, R. S., Molina, M. C. (org.) Por uma Educação do Campo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- Bezerra Neto, L. Avanços e Retrocessos da Educação Rural no Brasil. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2003.
- Bezerra Neto, L. Sem- Terra Aprende e Ensina Sobre As práticas Educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Campinas /SP: Editora Autores Associados, 1999, 02 p.
- 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.
- Fernandes, B. M. Questão Agrária, Pesquisa e MST. São Paulo: Cortez Editora, 2001a, 24 p.
- Gohn, M. da G. Teorias dos Movimentos Sociais: Paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Editora Loyola, 1997.
- Martins, J. de S. O Poder do Atraso. São Paulo, Editora Hucitec, 1994.
- Morissawa, M. A História da Luta Pela Terra e o MST. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2001.
- MOVIMENTO CETA. Construindo Educação Contextualizada do Campo. Documento Impresso. Senhor do Bonfim - /Bahia, 2007.

- PRONERA – I Encontro do PRONERA. Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária. Região Nordeste. MEC/INEP/MDA/INCRA/PRONERA, Brasília, 2005.
- Ribeiro, M. 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.
- Silva Junior, J. D. R. 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.

As contradições sociais na formação do *habitus* escolar nos cursos do PRONERA na Bahia

O Sucesso Escolar em famílias de camadas populares é tanto de possibilidades como de riscos (Nogueira, A; Romanelli, G; Zago, N. (Orgs.). 2000, p.59).

É a escola a responsável pela formação do *habitus* escolar do aluno, desenvolvendo as disposições necessárias e exigidas no arbitrário cultural existente na escola, principalmente na decifração do código linguístico ou na aquisição do capital cultural.

É nesse contexto que Bourdieu & Passeron (1975) começam analisar as contradições do sistema de ensino, ao 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.

Na obra de Bourdieu (1998), 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 e contradições sociais.

Um dos mais importantes conceitos da obra de Bourdieu (1998) é o capital cultural, que se refere à competência cultural e linguística 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 Muzzeti, (1999). 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 ela, essa herança puramente social, apropriada no interior da família, é constituída por um conjunto de saberes, informações, códigos linguísticos, mas também por atitudes, disposições e posturas que, em sua visão, influenciam fortemente os êxitos escolares dos agentes.

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 (1983) 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, 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 (Bourdieu, 1983, p. 23).

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 sentirem, como naturais ou razoáveis, práticos, aspirações ou perspectivas que outros sentem como impensáveis.

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 se torna 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 trabalho de dissertação de mestrado sobre as “Trajetórias de Vida de Assentados Rurais - um estudo da diferenciação escolar no Assentamento 14 de Julho, em Angical”, (Daltro, 2000), procurou-se 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 Proterra, 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.

No caso do Assentamento 14 de Julho, foi-nos possibilitado observar, pelas posições e situações 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 e situações de classe dos grupos sociais do Assentamento 14 de Julho 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 de forma relacional, ou seja, separando aqueles que se esforçam para ter alguma coisa daqueles que não se esforçam ou se esforçam pouco (Daltro, 2000, p. 47).

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 Assentamento 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 14 de Julho, 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.

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 14 de Julho.

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).

Para finalizar gostaria de relatar sumariamente os resultados de outra pesquisa realizada na ocasião do meu doutorado, no Programa de Pós- Graduação em Educação – PPGE, na Universidade Federal de São Carlos-Ufscar, concluído em 2009, com a seguinte tese: *Movimentos Sociais, Reforma Agrária e Escolarização: O Caso do Projeto dos Alunos do Movimento Ceta na Bahia* (Daltro, 2009).

O foco de estudo que direciona essa pesquisa se refere aos alunos dos cursos organizados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais, Acampadas, Assentados e Quilombolas-Ceta, 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.

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.

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, infraestrutura 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.

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 extraescolares 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'água, 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; Gabriel, Assentamento Terra de Santa Cruz, Município de Santa Luzia e os quilombolas do curso de Agronomia Sustentável. Miguel, Quilombo de Araça/Cariacá, Município de Bom Jesus da Lapa; Vilma, Quilombo

Pau D'arco e Parateca, Município de Malhada; Joana, Quilombo de Lagoa do Peixe, Município de Bom Jesus da Lapa e Gabriel, Quilombo Rio das Rãs, Município de Bom Jesus da Lapa.

Vejam agora alguns depoimentos dos alunos entrevistados nos Assentamentos e territórios Quilombolas sobre a formação escolar nos cursos do PRONERA. 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 escolar 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 (Daltro, 2009, p. 126).

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 escolar de Alvina se destacam o trabalho de militância política dentro do Assentamento, o debate sobre os problemas de infraestrutura 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 frequentar a escola (Alvina, 29 anos, Entrevista, Assentamento de Lagoa Dourada, 05 de março de 2007).

Na trajetória escolar 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 para 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).

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- Antuniassi, M. H. R. 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.
- Antuniassi, M. H. R. *De Sitiante a Assentado: trajetórias e estratégias de famílias rurais*. Em Perspectiva, 7(3): julho/setembro São Paulo, (1993).
- Bourdieu, P. A Escola Conservadora. In: Catani, A.; Nogueira, M. A. (Orgs) – Escritos de Educação. Editora Vozes, Rio de Janeiro, 1998.
- Bourdieu, P. As Três Formas de Capital Cultural. In: Catani, A.; Nogueira, M. A. (Orgs) Pierre Bourdieu – Escritos de Educação. Editora Vozes, Rio de Janeiro, 1998.
- Bourdieu, P. Campo Intelectual e Projeto Criador. In: Problemas do Estruturalismo. São Paulo, Zahar Editores, 1968.
- Bourdieu, P. Coisas Ditas. São Paulo, Editora Brasiliense, 1983.
- Bourdieu, P. Futuro de Classe e Causalidade do Provável. In: Catani, A.; Nogueira, M. A. (Orgs) – Escritos de Educação. Editora Vozes, Rio de Janeiro, 1998.
- Bourdieu, P. O Capital Social. In: Catani, A.; Nogueira, M. A. (Orgs) – Escritos de Educação. Editora Vozes, Rio de Janeiro, 1998.
- Bourdieu, P. O Desencantamento do Mundo. SP, Editora Perspectiva, 1979a.
- Bourdieu, P. Razões Práticas. Sobre a teoria da Ação. SP, Editora Papirus, 1994.
- 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.
- Bourdieu, P.; Passeron, J.C. A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves Editora, 1975.
- Daltro, R. R. Movimentos Sociais, Reforma Agrária e Escolarização: O Caso do Projeto dos Alunos do Ceta na Bahia. Tese de Doutorado, PPGE, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/São Paulo, 2009.
- Daltro, R. R. 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).

- Família e Trabalho em Assentamentos Rurais. Cadernos, São Paulo, CERU/Humanitas, (Coleção Textos - Série2, nº 7), p. 97-107. 1997
- 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.
- Impresso, Luziânia – GO, 2007.
- MOVIMENTO CETA. Construindo Educação Contextualizada do Campo. Documento Impresso. Senhor do Bonfim - /Bahia, 2007.
- Muzzeti, L. R. 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.
- 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.
- 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
- PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Manual de Operação. MEPP/INCRA - Ministério de Política Fundiária e Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Brasília – Brasil, 1998.
- 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.

O capital social e as redes sociais comunitárias no assentamento rural 14 de julho em Angical-Bahia

A definição de “capital social” neste trabalho, elaborado a partir de 1995 à 2000, é baseado no conceito de Bourdieu (1998), que contextualiza sobre diferentes formas de capital interligados, o contexto social do dia-a-dia em posições distintas de solidariedade, cooperação e ajuda –mútua. O conceito de capital social segundo Putnam (1993), também segue a noção de algo que consiste de redes sociais e comunitárias, normas de cooperação, reciprocidades e confiança, identidade comunitária e senso de pertencimento a uma determinada comunidade, engajamento e participação.

O capital social como entendemos 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, social, cultural ou simbólico), que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligada (Bourdieu, 1998, p. 67).

Na concepção de Bourdieu (1979), os trabalhadores de forma geral, assim como os camponeses, são privados do apoio material e psicologicamente acarretados pelas redes sociais da sociedade camponesa fragmentada pelo êxodo rural que acabam dividindo-os em dois grupos distintos, os que são estáveis e fazem de tudo para assim permanecer, e os que são instáveis e que estão dispostos a fazer de tudo para escapar a instabilidade (Bourdieu, 1979, p. 104).

Consideramos como práticas culturais no Assentamento 14 de Julho as “disposições” ou *habitus* dos indivíduos pertencentes aos grupos comunitários do Assentamento, que lutam pela aquisição de um certo tipo de capital, o capital econômico, capital social e capital cultural, quando participa da prática do mutirão, das reuniões, assembleias 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.

É nessa direção que analisamos as disposições duráveis dos grupos sociais comunitários que existem no Assentamento 14 de Julho, no município de Angical, na região Oeste da Bahia.

Escolhemos três fatores históricos mais significativos na organização interna do Assentamento 14 de Julho, para analisarmos a realidade deste contexto considerado múltiplo, diferenciado e conflituoso. O primeiro fato histórico tratou-se da organização comunitária em 1984, quando tudo começou. Depois veio o surgimento das associações em 1987, com a perda da autonomia e o início da diferenciação social e da distinção destas práticas. O terceiro fator histórico da organização interna do Assentamento tratou-se do “Seminário” como definição de um novo consenso dentro do Assentamento e do apoio fiel da Igreja Católica, que sem dúvida sempre foi o seu maior mediador na internalização e disposição comunitária.

A ORGANIZAÇÃO COMUNITÁRIA

A organização comunitária é uma das questões mais envolventes neste processo de distinção e tem sido considerada um dos maiores problemas enfrentados no Assentamento, em razão das divergências sobre a forma de organização interna do local. No início não existiam problemas entre os trabalhadores que ocuparam a fazenda. A partir de 1984, quando os conflitos ocorriam com os proprietários da Fazenda Sertaneja, as brigas e as intrigas entre os trabalhadores eram resolvidas com a mediação do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Barreiras e pela coordenação da Comissão Pastoral da Terra da Diocese de Barreiras. Neste momento prevalecia o ideal da união, da luta dos trabalhadores pela resistência e posse da terra. Foi o período de harmonia entre os trabalhadores acampados, onde a palavra de ordem era a sua união e seus problemas coletivos eram resolvidos na base do mutirão, da solidariedade e ajuda mútua. O Ex-Secretário de Reforma Agrária do Estado da Bahia, no governo de Waldir Pires (1986-1987), em suas andanças por Angical naquela época, registrou este momento histórico em um trecho do seu livro *Trilhas da Reforma Agrária* (1998), quando relata como era a vida no acampamento da Fazenda Sertaneja e que depois se tornou o Assentamento de Angical:

“O avião tinha nos levado até Barreiras, daí pegamos o carro, viajamos mais 40 quilômetros na área de 54.000 hectares e, agora, estávamos ante um tacho cheio de pedaços de carne de leitoa fritados com toucinho e tudo. De acompanhamento só farinha. (...) Não pudemos entrar na casa de pau-a-pique: estava cheia de sacos de milho, feijão, arroz. O terreiro repleto de galinhas, saquês, perus, pintos, porcos, cabras, uma vaca, patos na lagoa próxima. Uma pilha enorme de abóboras. (...) Se esperássemos planejar tudo, arrumar os caprichados impressos em espirais, ainda estaríamos sem tanta fartura, sem a construção de 30 casas-de-farinha e precisando de outras tantas, com 29 escolas rústicas funcionando e já os trabalhadores reclamando um ginásio agrícola para a comunidade.” (Neto, 1998, p. 21)

Estas mesmas informações sobre a prática comunitária estão registradas nos cadernos de relatórios e reuniões do Seminário, descrevendo as diversas atividades do trabalho comunitário e coletivo no Assentamento.

Vejamos alguns trechos:

E. e B. expuseram as preparações para o aniversário da Reforma Agrária que ficou definido nos dias 19 e 20 de julho de 97. A comunidade anfitriã que foi sorteada é o Junco II que já fez dois

bingos arrecadando R\$ 107,00 reais no primeiro bingo e R\$ 232,00 reais no segundo. Já receberam muitas ajudas em alimentos. A comunidade de Gameleira, além de alimentos já deu R\$ 50,00 reais como sua colaboração...” (XXVI Relatório do Seminário, 22 de março de 1997)

Sr C. de Mandacaru colocou a preocupação do desenvolvimento do projeto agrícola não só com a agricultura e a pecuária, mas com outras culturas. Sugeriu ele a elaboração de um projeto de piscicultura em Mandacaru, num grupo inicial de 30 pessoas através do crédito coletivo da COMMPAPRA, podendo estender tal propósito para outras comunidades (XXIX Relatório do Seminário, 26 de outubro de 1997).

O crédito coletivo funciona através da Cooperativa e não da Associação. O juro é de 6% e também tem rebate. Como o próprio nome diz, o crédito coletivo é para projetos de grupos comunitários. Determinado grupo de uma localidade resolve pegar um crédito coletivo para trator para 50 pessoas, essas pessoas não recebem individualmente o valor desse crédito, mas o grupo todo para comprar o trator e esse grupo será o responsável pelo pagamento de seu grupo” (XLIV Relatório do Seminário, 1º de fevereiro de 1999).

Entretanto, alguns trabalhadores afirmam que a prática comunitária não existe no Assentamento. Explicam que com o passar do tempo este sentimento de comunidade foi se diferenciando, com a chegada de novos assentados e principalmente com a chegada dos projetos do governo e das associações. Esta é a opinião, entre outras, de uma das lideranças existentes Junco e que responde em nome daqueles que defendem mais o trabalho individual. Na opinião dele o trabalho comunitário é dificultoso e não resolve os problemas imediatos dos Assentados. Na sua opinião o trabalho comunitário somente é movido por interesse e se não tiver prometido festa, comida e bebida ninguém lá aparece. Vejamos um trecho da entrevista em que esse informante explica a problemática:

Tem também a Cooperativa (COMMPAPRA), mas eu pessoalmente acho que não desenvolve muito. Antes eles queriam abranger demais a área do Assentamento, mas com um tipo de trabalho coletivo que eu não vejo futuro. Então preferir desligar-me da Cooperativa e investir na Associação desenvolvendo projetos individuais com o apoio das agências financiadoras como o INCRA, EBDA e o Banco do Nordeste. Hoje eles têm o Seminário que atua na Escola Família Agrícola, mas eu também não participo. Ao contrário do Seminário, que agrega todo tipo de gente na Associação somente participam os associados unidos através do sucesso “(Liderança na comunidade do Junco 1, fevereiro de 2000).

Na opinião do informante do grupo, que defende o trabalho comunitário, têm alguns que chegam até a reconhecer a fragilidade desta prática, mas segundo ele, esta prática sempre existiu no Assentamento.

“É bem verdade, que esta prática ultimamente vem diminuindo bastante, mas ainda hoje persistem alguns mutirões como os que são praticados no lote da Escola Família Agrícola (três mutirões por ano), nas manifestações da Paróquia, nas reuniões e assembleias do Seminário, na Cooperativa e também nas Festas de Aniversário do Projeto da Reforma Agrária de Angical. (Trabalhador Rural da localidade de Umburuçu, fevereiro de 2000).

Na opinião de outros mais envolvidos com as associações, as disputas que existem no Assentamento são de cunho mais político partidário. Na visão de uma das lideranças maiores do

assentamento e ex-presidente da cooperativa por dois mandatos, o problema da diferença está nas divisões causadas pela chegada das associações a partir de 87, com os projetos do governo. Na sua opinião:

“as associações que se organizam em defesa do comunitário, estas têm atendido ao interesse do Assentamento. Mas, diz ele, têm associações aí que são manipuladas pelos diretores. São associações de direita, ligadas ao grupo de ACM, e isso só tem dificultado o trabalho da organização “. (Trabalhador Rural e liderança na comunidade de Arcada, janeiro de 1999).

AS DIFERENTES ASSOCIAÇÕES

Este processo é considerado o segundo momento da organização interna do Assentamento, que começou em 1986, com a desapropriação da fazenda e implantação do projeto de assentamento das famílias no local. Com as exigências do governo (INCRA, Secretaria de Reforma Agrária) para oferecer recursos (créditos para roças coletivas e individuais, cercas, instrumentos de trabalhos, carroças, arados, enxadas etc.), foram criadas as associações. Neste sentido, segundo os moradores, da noite para o dia foram realizadas assembleias para criação de associações sem o devido preparo dos trabalhadores assentados. Como as reivindicações eram tantas, afirmam outros, as associações passaram a cair no descrédito dos seus associados.

“Pelos presidentes e sócios das associações de Cupins, Gameleira, Itacolomim. Benfica, Ouriçanga, Casa de Farinha, Eixo da Missão, foram colocados alguns problemas que são comuns a todas as associações como: Diretores que não cumprem suas obrigações, presidência da associação não é para resolver problemas particulares, inadimplentes são os que mais cobram, falta a responsabilidade de sócios em reuniões, falta disciplina administrativa, distribuição de tarefas não existe na maioria das associações, associações que não orientam aplicação de recursos e desenvolvimento da comunidade, conselheiros não fazem seus papéis “. (XXII Reunião do Seminário, em 16 de fevereiro de 1997).

Outro problema enfrentado pelas associações, segundo os moradores, a concentração das decisões das associações nas mãos dos diretores presidentes, que não acostumados a gerenciar tanto poder (recursos de projetos) passaram a perder as suas funções de lideranças comunitárias, investindo na prática de política partidária em busca de prestígio e favores dos políticos tradicionais da região. Como dizem os trabalhadores no Assentamento, “o que era comunitário, passou a ser interesse dos políticos e dos seus propósitos eleitoreiros”. “Apesar da palavra de ordem ser comunidade, o que mais predominava era a prática individual”, comenta um trabalhador.

No início não era assim, afirma a maioria dos assentados. “A prática comunitária sempre existiu no assentamento”, diz outro trabalhador, lembrando do tempo do mutirão na roça do companheiro na hora da dificuldade e das reuniões comunitárias que se faziam para planejar o que se deveria fazer no Assentamento. Em entrevista com C. S., ele comenta que as associações foram criadas de cima para baixo, com a intervenção dos técnicos do governo, na ânsia de mostrar serviço ou porque faziam parte da ideologia do desenvolvimento de comunidades do estado, que tinha como objetivo dismantelar as

organizações comunitárias criadas pelos próprios trabalhadores no calor da luta. “Daí cada liderança no assentamento, na sua localidade querer uma associação, com um estatuto que centralizava tudo nas mãos do presidente da associação”, comenta ele.

Hoje, o projeto de Assentamento conta com onze entidades autônomas dos produtores, sendo dez associações divididas entre aquelas que os trabalhadores consideram como associações comunitárias e aquelas que estão atreladas nas mãos dos diretores presidentes, que servem como “trampolim dos políticos”, como dizem os trabalhadores no local. Há também uma cooperativa organizada pelos líderes das organizações comunitárias, com a finalidade de centralizar as decisões coletivas dentro do Assentamento, mas que não conta com a participação de todas as associações, que reivindicam a criação de outra cooperativa que não seja controlada pelos membros participantes do Seminário e da Igreja Católica. Segundo o presidente da Associação de Moradores da localidade do Junco II, esta proposta de criar outra cooperativa no Assentamento não foi aceita pela Junta Comercial da Bahia e pela ACEB (Associação das Cooperativas do Estado da Bahia), que não registram duas cooperativas na mesma área com a mesma finalidade. Hoje, a cooperativa da organização comunitária só trabalha coletivamente com as máquinas (tratores) e a comercialização dos produtos. Conta apenas com menos de 212 associados, o que reflete sua fraqueza e divergência entre as associações.

Vejamos alguns relatos: “Sou Presidente da Associação do Junco 1, desde 1987, e nunca perdi urna eleição. Hoje, esta associação está bem desenvolvida, apesar de ter pouca participação dos associados. No início tínhamos na associação 130 associados, mas com as divisões e as disputas internas foi-se criando novas associações o que diminuiu o nosso poder de força”. (Presidente da Associação do Junco 1, em fevereiro de 2000)

“Avaliamos as últimas eleições nas associações de Cupins, Benfica e Junco

1. Parabenizamos a reeleição de Pombo para a presidência da associação e isso ocorreu devido à boa atuação de Pombo na comunidade e à má administração de Nivea que foi a adversária. Discutimos o fato de Gilson ter se afastado da presidência da Associação do Benfica e a comunidade ter realizado outra eleição, saindo Pereira como vitorioso com o apoio de Pombo. Pombo disse ter apoiado Pereira porque sendo este de Angical ficaria mais fácil o trabalho e poderíamos trazer Pereira para as reuniões do Seminário. Gilson, o seu adversário, ao contrário, faz atos que contrariam a nossa organização, pois além de individualista, filiou-se a uma nova associação no Benfica/Cotegipe e parece-nos também que é só cio de Barriguda. Já na eleição do Junco 1, embora a chapa apresentada por Rocha tenha sido derrotada (diferença de três votos), foi considerada uma vitória para os membros do Seminário. No Junco houve os mesmos problemas de filiação irregular de sócios, compradores de lotes votaram. No dia da eleição, muitos dos associados ligados ao nosso grupo não tinham quitado a associação, além da ausência antecipada de lideranças políticas nossas. Alguns desses problemas de eleição são comuns a todas as associações. Temos de apoiar em tempo hábil os nossos candidatos. Estão se aproximando as eleições nas Associações de Casa de Farinha e Gameleira, por isso temos que discutir quem apoiaremos” (Reunião de Avaliação na XXXIII Reunião do Seminário, em 10 de março de 1998).

Assim, esse período conflituoso das relações internas do Assentamento enfraqueceu a organização dos trabalhadores assentados, trazendo sérias consequências para os próprios assentados e

suas organizações. Um dos problemas mais graves, apontado pelas lideranças do Assentamento e produto desta divergência e desentendimento, é a questão da venda dos lotes. De 1.038 lotes distribuídos pelo INCRA no Assentamento, 30% do total dos lotes (mais de trezentos lotes), já foram vendidos ou repassados para pessoas que não são trabalhadores rurais, com o apoio de algumas associações que não seguem a decisão do INCRA no local. Segundo informações dos assentados, o INCRA já fez várias reuniões com os representantes das associações para discutir o problema da venda dos lotes e, conforme decisão do INCRA, cerca de 130 lotes estão cadastrados para processos administrativos e devolução daqueles encontrados nas mãos de pessoas que não atendem ao perfil dos trabalhadores associados ao Sindicato dos Trabalhadores de Angical, tais como fazendeiros, dentistas, advogados, comerciantes etc.

O “SEMINÁRIO”

O “Seminário” é considerado, até este início do ano 2.000, como a terceira fase organizativa do Assentamento. Criado em 1994, com o apoio da Paróquia de Angical, o Seminário surgiu como alternativa de organização comunitária em consequência do enfraquecimento das associações ou de algumas associações que a cada dia que passa perdem legitimidade perante os seus associados.

O Seminário foi iniciativa da Igreja Católica, na tentativa de fortalecer o discurso e as ações comunitárias que andavam meio desaparecidos nas práticas do Assentamento. Como a Comissão Pastoral da Terra sentia-se responsável por sua existência, às vezes procurava desenvolver técnicas de trabalho coletivo, incentivando um ou outro grupo com pequenos projetos comunitários, tratores etc. A lógica continua a mesma, isto é, as associações, os grupos que não estimulam a prática comunitária não participam do Seminário. Quando existem problemas de assistência técnica no projeto, os órgãos do governo, como o EBDA, (Empresa Baiana de Desenvolvimento Agrícola), ou o Banco do Nordeste, são convidados a participarem do Seminário.

O Seminário tem como função o trabalho de coordenação dos problemas levantados e enfrentados no Assentamento, que são planejados e discutidos por prioridades com os representantes das comunidades. Nas comunidades são realizadas reuniões com os moradores para discussão dos problemas comuns e apresentação de sugestões a serem discutidas no Seminário.

Na avaliação dos trabalhadores, principalmente daqueles que participam mais efetivamente das reuniões do Seminário (quarenta e oito reuniões nestes últimos quatro anos), é importante estar presente nele, pois existem ainda projetos a serem conquistados para o Assentamento e a presença dessa organização se faz necessária, já que as associações e a cooperativa não se entendem. Quando os trabalhadores falam em projetos, estão se referindo aos projetos de eletrificação rural, aproveitando a rede de baixa tensão que passa pelo local (comprada pela Monte Tabor), como também dos poços artesianos para o abastecimento de água e da irrigação do INCRA, que promete irrigar 22 mil hectares, dos 72km de margens de do Rio Grande, afluente do Rio São Francisco, que passa pela área e que poderá

beneficiar mais de 400 famílias que moram nas margens do rio. Outras questões que eles relacionam com o Seminário são as de saúde e educação, idealizadas como propostas de programas comunitários, como por exemplo, o projeto da Escola Família Agrícola, que funciona como alternativa escolar para cobrir a falta de escolas no meio rural e atender aos alunos de 5a a 8a séries. Deste assunto trataremos mais adiante, ao falarmos sobre as escolas no Assentamento.

Na elaboração destas alternativas desenvolvidas pelos assentados comunitários, é importante chamar atenção para o papel institucional da Igreja Católica, principal mediadora no processo de organização e sobrevivência do Assentamento, que cumpre o papel estratégico de criar mecanismos de reforço na sustentação e na reprodução das práticas comunitárias que estruturam o discurso dominante no Assentamento. O Seminário, por exemplo, funciona como elemento estratégico na mediação das práticas coletivas internalizadas como visão de mundo no Assentamento.

O trabalho social da Paróquia de Angical é comandado pelo Padre Geraldo (Austriaco) e conta com a colaboração de ONG's austríacas, que enviam voluntários especialistas em diversas áreas para trabalharem com os produtores no Assentamento.

...em 1997 faz cinco anos que a Equipe do IRPAR veio aqui. Vieram o Cícero e a Maria para encontro com criadores de cabras e discutirem os problemas do criatório. Maria, que é alemã e é especializada na busca e captação de água, terá um encontro com os criadores de cabras.” (XXVIII Reunião do Seminário, 21 de setembro de 1997).

Sr. Pombo avaliou o trabalho de Cristiano no Assentamento. Agradeceu pelo apoio, principalmente aos criadores de caprinos. Josafá antecipou, dizendo que o trabalho de Cristiano foi mais voltado para a EFA - Escola Família Agrícola onde trabalhou no lote da escola.” (XXVIII Reunião do Seminário, 21 de setembro de 1997).

“M., engenheiro agrônomo alemão, veio para ajudar na cooperativa, mas só a partir de dezembro, visto que ainda participará de um curso de língua. Trouxe lembranças de Martins e Lu. Chico anunciou que o Matias não ficará só na cooperativa, mas também ajudando nos lotes dos associados da cooperativa e no lote da EFA.” (XX VIII Reunião do Seminário, 21 de setembro de 1997).

C. nunca trabalhou com agricultura na Áustria e veio para o Brasil ajudar na parte pedagógica, mas aqui teve que fazer esse trabalho e pôde sentir na pele a dureza de ser lavrador. A preocupação dele é que todos trabalhem juntos e não somente por ele e os outros que vieram da Áustria fazer.” (XXVIII Reunião do Seminário, 21 de setembro de 1997).

Este comentário final reflete um pouco a fragilidade do movimento de organização no Assentamento, revelando a dependência dos assentados aos trabalhos sociais da Paróquia. Hoje, depois de quatro anos de existência, o Seminário começa enfraquecer na participação, sendo que no ano de 1999, apenas sete encontros foram realizados, mesmo assim com a presença mínima de participantes. Em fevereiro de 2000, teve marcado um encontro, mas o mesmo não se realizou por falta de participantes. Isso é um problema sério e fragiliza ainda mais a organização interna do movimento. Coincidência ou não, isso se dá justamente no momento que não existe nenhum representante da igreja participando, inclusive os voluntários da Áustria. Outro reflexo deste enfraquecimento é por conta da participação dos Assentados na administração municipal do Prefeito Sousa, deixando de ser oposição e assumindo as suas

próprias reivindicações. Hoje os trabalhadores avaliam a participação do movimento na administração municipal e chegam à conclusão de que mesmo na situação não se pode fechar os olhos para as reclamações do povo e já procuram uma nova maneira de poder atender às reivindicações dos assentados sem deixar de ser governo. Como diz uma das lideranças, no jargão político, *“é como ter o telhado de vidro e não deixar de atirar pedras”* (Liderança da Arcada, 1999).

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- Bourdieu, P. O Capital Social. In: Catani, A.; Nogueira, M. A. (Orgs) – Escritos de Educação. Editora Vozes, Rio de Janeiro, 1998.
- Bourdieu, P. Razões Práticas. Sobre a teoria da Ação. SP, Editora Papirus 1994.
- Bourdieu, P. O Desencantamento do Mundo. SP, Editora Perspectiva, 1979.
- Daltro, R. R. Trajetórias de Vida de Assentados Rurais – Um Estudo da Diferenciação Escolar no Assentamento 14 de Julho em Angical – Bahia. Dissertação de Mestrado, Departamento de Pós-Graduação, PUC de São Paulo, (2000).
- Putnam, R. D. Making democracy work: civic traditions in modern Italy. Princeton: Princeton University, 1993.

A escolarização dos alunos no assentamento 14 de julho em Angical

Em um universo de 19 escolas públicas de primeiro grau (1ª a 4ª séries) existentes no Assentamento Rural 14 de Julho em Angical, foram consideradas como objeto de estudo as diferentes trajetórias de vida das famílias, dos professores e pais de alunos da **Escola Pública Democrática Vida e Saber**, e da **Escola Pública Primeiro Caminho**, respectivamente nas localidades de **Junco I e Umburuçu**, por relacionarem as práticas escolares com o capital social adquirido nas práticas do cotidiano como estratégias de sobrevivência e de garantia do futuro no Assentamento.

A forma mais comum de capital encontrado em situações que envolvem os trabalhadores do Assentamento 14 de Julho é a do capital social adquirido através dos seus mediadores internos como o “Seminário”, o sindicato, as associações e os movimentos sociais, onde são consideradas outras práticas que não necessariamente guiadas para fins econômicos, mas que são consideradas valorizativas do ponto de vista da organização do cotidiano do Assentamento, principalmente quando são consideradas do ponto de vista das suas origens, das suas trajetórias sociais e das suas estratégias de sobrevivência e garantias de futuro.

A definição de “capital social” neste trabalho, elaborado a partir de 1995 a 2000, é baseado no conceito de Bourdieu (1998), que contextualiza sobre diferentes formas de capital interligados, o contexto social do dia-a-dia em posições distintas de solidariedade, cooperação e ajuda –mútua.

Outra forma de aquisição do capital social no Assentamento se dá através do processo de mediação com os agentes externos e escolarizados como os órgãos estatais (INCRA, EBDA, BNB, UNIVERSIDADE), que às vezes lhes impõem condições de racionalização nas práticas de produção econômicas, nos projetos sociais, na elaboração de projetos, gerenciamento e até saber ler e escrever. Podemos citar vários exemplos de sucesso na aplicação dos recursos do Procler, como é o caso do Assentamento 14 julho em Angical que conseguiu 30 mil cabeças de gado em apenas quatro anos, entre os anos de 1992 a 1996.

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 Procler, 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).

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).

Esse estudo, segundo a autora, mostra como o padrão cultural de familiaridade com o trabalho na terra em tempos anteriores contribuiu para a integração do grupo em superar as dificuldades enfrentadas no Assentamento, ao contrário de outros grupos que abandonaram o local por falta deste enraizamento com o cotidiano da vida no campo.

Entretanto, segundo a autora, nesse contexto de políticas insuficientes e de não continuidade nas ações governamentais, os assentados se defrontam com situações de restrições de meios de produção e de condições de vida suficientes, mas os assentados conseguem sobreviver. Nessa situação de recursos limitados, as estratégias desenvolvidas pelas famílias assentadas tomam corpo, como respostas a situações quase limites a fim de garantir a reprodução do grupo familiar e de atender às necessidades técnicas do processo produtivo e às exigências do mercado.

“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 se torna 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 trabalho de dissertação de mestrado sobre as “Trajetórias de Vida de Assentados Rurais - um estudo da diferenciação escolar no Assentamento 14 de Julho em 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: 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 de Angical, 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.

Assim, em um universo de 19 escolas públicas de primeiro grau (1ª a 4ª séries), existentes no Assentamento, foram consideradas como objeto de estudo as diferentes trajetórias de vida das famílias, dos professores e pais de alunos da Escola Pública Democrática Vida e Saber e da Escola Pública Primeiro Caminho, respectivamente nas localidades de Junco I e Umburuçu, por relacionarem as práticas escolares com o cotidiano de solidariedade e de ajuda mútua organizados como estratégias de sobrevivência e de garantias de futuro no Assentamento.

Pegamos para comparação os quantitativos de alunos matriculados na Escola Democrática Vida e Saber, na comunidade do Junco I, em relação aos alunos matriculados na comunidade B (Nome fictício), onde o capital social aparece com mais ou menos regularidade na organização social e escolar dos filhos.

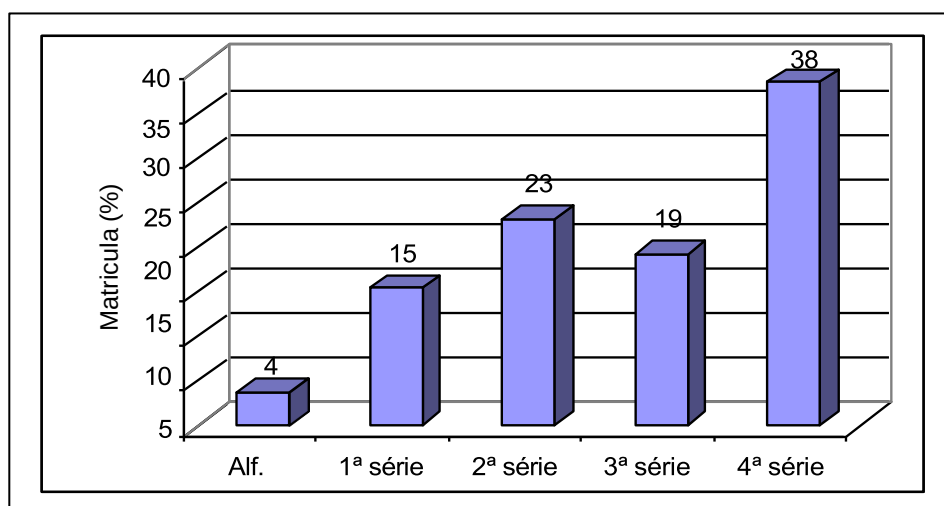


Gráfico 1. Número de alunos da Escola Vida e Saber (Junco).

Na comunidade do Junco I, onde existe maior presença do capital social, o nº de alunos matriculados na 4ª série chega a um percentual de 38%. Enquanto na comunidade B, onde o capital social é menos presente, o total de alunos matriculados na 4ª série é de apenas 6%.

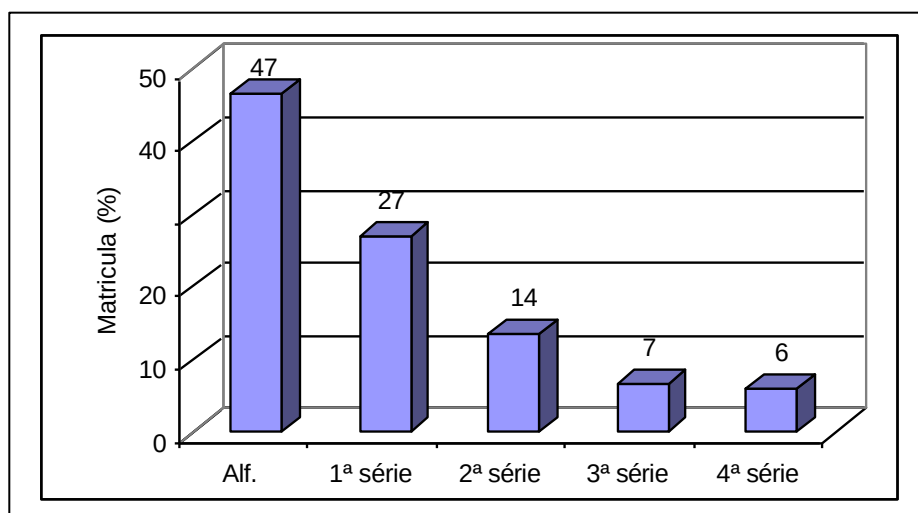


Gráfico 2. Número de alunos da Escola B.

No gráfico da Escola B, mostra em termos de aprovação escolar e repetência, que apesar de ficar constatado o maior número de alunos matriculados, 133 no total, menos de 8% dos alunos conseguem chegar à 4ª série. É grande o número de reprovação e evasão escolar nas séries iniciais (alfabetização, 1ª e 2ª séries), chegando a mais de 80% do total dos alunos. Constatamos que na comunidade B a professora tinha apenas a 4ª série.

Pegamos também para comparação os dados quantitativos dos alunos matriculados da Escola Família Agrícola de Angical – EFA. A Escola Família Agrícola (EFA), fica na localidade de Covas, a 1km da cidade de Angical e foi criada em 1996, por um grupo de agricultores como apoio da Diocese de Barreiras e Paróquia de Angical.

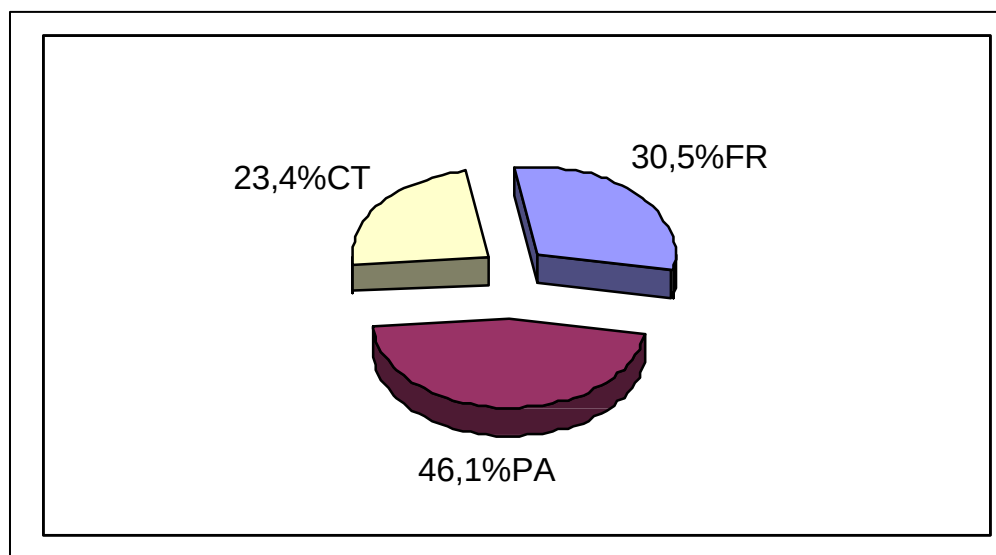


Gráfico 3. Distribuição dos alunos da EFA (Escola Família Agrícola), de 1996 a 2000.

O Gráfico 3 mostra a distribuição percentual dos alunos do Assentamento 14 de Julho e outras localidades do município matriculados na EFA entre os anos de 1996 a 2000. Em relação ao número de alunos das comunidades do Assentamento que estamos trabalhando (Junco I, Umburuçu e Comunidades B e C), entre os anos de 1996 a 2000, tiveram uma participação efetiva. Do total de 183 alunos do Assentamento 93 vieram dessas comunidades, sendo que 30 vieram do Junco I e II, 27 do Umburuçu, 12 da Comunidade B e 8 da Comunidade C.

No gráfico acima mostra os quantitativos dos alunos matriculados nas comunidades de Junco e Umburuçu, consideradas as mais engajadas em relação as comunidades B e C. No gráfico acima, portanto, visualizamos a comprovação de que quanto mais engajada é a vida dos assentados mais possibilidade de organização do espaço escolar. Da mesma forma, quanto mais identificado está o professor com os valores compartilhados dentro da vida comunitária, mas identificados estão os alunos com a escola.

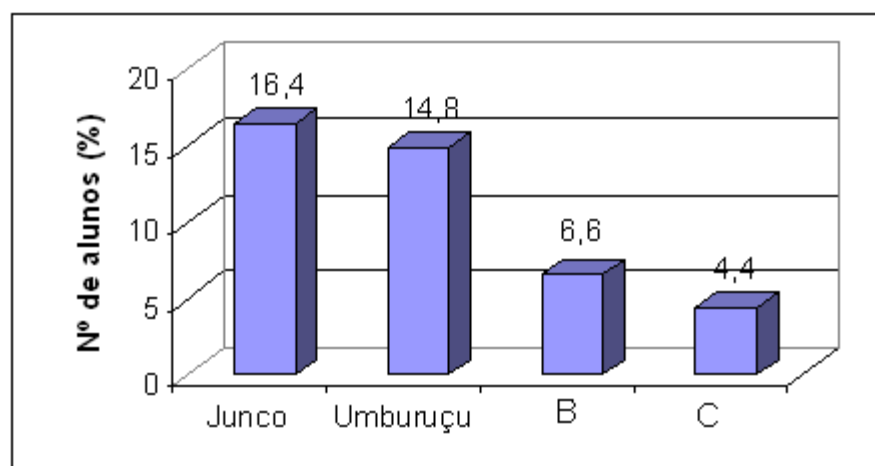
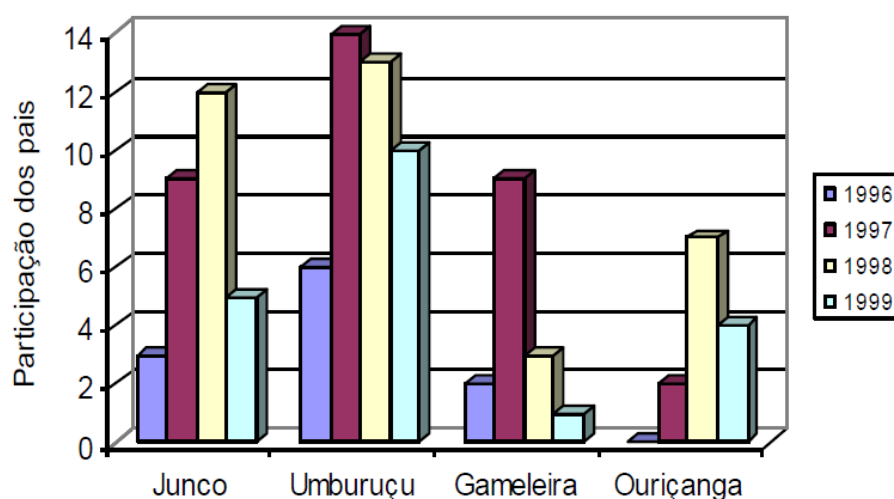


Gráfico 4. Número de alunos das comunidades estudadas, em relação aos alunos do assentamento que estudaram na EFA.

Tabela 3. Participação dos pais e alunos em mutirões. Fonte: Escola Família Agrícola de Angical (2000).



REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- Antuniassi, M. H. R. De Sitiante a Assentado; trajetórias e estratégias de famílias rurais. São Paulo, em Perspectivas, 7(3): julho/setembro de 1993.
- Antuniassi, M. H. R. Trabalho e Escolarização das Crianças em Núcleos de Reforma Agrária no Estado de São Paulo. São Paulo, Revista do CERU, maio/Agosto de 1991.
- Bourdieu, P. As Três Formas de Capital Cultural. In: Escritos de Educação. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1998.
- Bourdieu, P. O Desencantamento do Mundo. São Paulo: Editora Perspectiva, 1979.
- Daltro, R. R. Trajetórias de Vida de Assentados Rurais – Um Estudo da Diferenciação Escolar no Assentamento 14 de Julho em Angical – Bahia. Dissertação de Mestrado, Departamento de pós-graduação em Ciências Sociais, PUC de São Paulo, (2000).

- Lahire, B. Sucesso Escolar nos Meios Populares. As razões do improvável. São Paulo, Editora Ática, 1997.
- Nogueira, M. A. Trajetórias Culturais, Estratégias Escolares e Classes Sociais. In: Teoria e Educação, nº 03, 1991, Porto Alegre.
- Zimmermann, N. Os Desafios da organização Interna de um Assentamento Rural. In: Assentamentos Rurais Uma Visão multidisciplinar, Medeiros e Outros (orgs.). São Paulo: Editora Unesp, 1994, p. 205 a 224.

O capital cultural dos alunos do curso de pedagogia da terra no PRONERA

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 (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 o único curso de especialização lato sensu ofertado representa 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 (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 4 R\$ milhões para bolsas de pesquisa (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 em média entre 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 da região do Médio São Francisco, criamos uma nomenclatura fictícia para proteger as identidades dos nossos entrevistados.

Traçamos as trajetórias dos alunos Marta e Ronildo, no dia 20 de dezembro, no Assentamento X, pelo fato de serem parentes em primeiro grau e estarem presentes ao casamento de Meire, aluna do curso do Pronera no 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 de reforma agrária. 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 refletida 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 à 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'Água, 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 X, 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 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 infraestrutura. 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 semiárido (Marta, 36 anos, Entrevista, Assentamento São Caetano II, 21 de dezembro de 2008).

O Assentamento onde moro com os meus pais fica a 45 km da cidade, 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).

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 matrimônios 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.

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 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. (Ronildo, 24 anos, Entrevista Assentamento Ponta D'Água, 21 de dezembro 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 considerado 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).

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 X 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. 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).

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 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).

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, começamos a ver com outros olhos o movimento dos trabalhadores que lutavam pela reforma agrária: (Maria de Lurdes, 42 anos, Entrevista, Assentamento X, 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 “probóinha”, “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'Água, 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 X, 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 para desenvolver atividades pedagógicas com os alunos, pais de alunos e lideranças do local (Ronildo, 24 anos, Entrevista, Assentamento Ponta D'Água, 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 X, 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 X, 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 Piranhas 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 com 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'Água, 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 X, 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 inserido e intervir (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 X, 07 de abril de 2008).

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- ATES, Assessoria Técnica Socioambiental. Diagnóstico Familiar Participativo dos Assentamentos da Microrregião do Oeste da Bahia. Documento Impresso, Ibotirama, 2006.
- Bourdieu, P.; Boltanski, L.; Saint-Martin, M. Asestratégias de reconversão: as classes sociais e o sistema de ensino. In: Durad, J.C. (Org) – Educação e hegemonia de classe. Trad. Maria Alice Machado de Gouveia. Rio de Janeiro: Zahar, 1979b.
- Bourdieu, P. As Três Formas de Capital Cultural. In: CATANI, A.; NOGUEIRA, M. A. (Orgs) – Escritos de Educação. Editora Vozes, Rio de Janeiro, 1998.
- Bourdieu, P. O Capital Social. In: CATANI, A.; NOGUEIRA, M. A. (Orgs) – Escritos de Educação. Editora Vozes, Rio de Janeiro, 1998.
- Bourdieu, P. A Escola Conservadora. In: CATANI, A.; NOGUEIRA, M. A. (Orgs) – Escritos de Educação. Editora Vozes, Rio de Janeiro, 1998.
- Bourdieu, P., Pierre. Futuro de Classe e Causalidade do Provável. In: CATANI, A.; NOGUEIRA, M. A. (Orgs) – Escritos de Educação. Editora Vozes, Rio de Janeiro, 1998.
- Bourdieu, P; Passeron, J.C. A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves Editora, 1975.

- 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;
- Daltro, R. R. Movimentos Sociais, Reforma Agrária e Escolarização: O Caso do Projeto dos Alunos do Ceta na Bahia. Tese de Doutorado, PPGE, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/São Paulo, 2009.
- Fragoso, M. 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.
- Gohn, M. da G. Movimentos Sociais e Educação. São Paulo: Editora Cortez, 1987.
- Hage, S. 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, 2002.
- MOVIMENTO CETA. Construindo Educação Contextualizada do Campo. Documento Impresso. Senhor do Bonfim - /Bahia, 2007.
- Muzzeti, L. R. Consenso ou Conflito: Contribuições das Teorias Sociológicas de Èmile Durkheim e de Pierre Bourdieu. Boletim do Departamento de Didática, Araraquara, V. 15, 1999.
- Nogueira, A.; Romanelli, G.; Zago, N. (Org.). Família & Escola Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. RJ, Editora Vozes, 2000.
- 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 - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Manual de Operação. MEPP/INCRA - Ministério de Política Fundiária e Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Brasília – Brasil, 1998.
- UNEB – Universidade do Estado da Bahia. Pró-Reitoria de Extensão. Documento Impresso. Projeto Curso Superior de Pedagogia da Terra. Salvador, 2003.

O capital cultural dos jovens e adultos quilombolas no curso de agronomia sustentável (2008-2011)

Renato Ribeiro Daltro¹

Valéria Porto dos Santos²

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera oferece o Curso de Agronomia Sustentável para os alunos jovens e adultos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Assentados, Acampados e Quilombolas da Bahia – Ceta^{**}, coordenado pela Universidade do Estado da Bahia- UNEB.

A UNEB já oferece outros dois cursos de graduação (Pedagogia da Terra e Letras da Terra) e dois de nível técnico (Magistério e Técnico Agrícola) voltados para assentados, acampados e quilombolas.

Há cinco anos, o MST e o Ceta pleiteiam a implantação do curso de graduação em Engenharia Agrônoma Sustentável para assentados rurais. O Curso para Bacharelado em Agronomia Sustentável é resultado de parceria com o INCRA (PRONERA), e vai beneficiar 100 candidatos do MST e do Ceta – As aulas vão acontecer no assentamento Terra Vista, no município de Arataca (MST), e em Barreiras (Ceta). O vestibular especial ofereceu 50 vagas para cada um dos

¹ Professor da UNEB

² Estudante do Curso de Agronomia Sustentável

^{**} A pesquisa sobre o movimento Ceta está representada por uma diversificação de figuras camponesas compreendendo os trabalhadores rurais assentados, os trabalhadores acampados e os quilombolas. Depois de um trabalho de pesquisa enfocando os assentamentos rurais organizados pelo movimento Ceta na região do Médio São Francisco, veio à necessidade de pesquisar as áreas remanescentes de quilombos na região. Pelo histórico, muito antes do surgimento do movimento Ceta, a própria Comissão Pastoral da Terra – CPT, já vinha acompanhando e trabalhando junto a áreas remanescentes de quilombos. Muitas delas estavam lutando pelo reconhecimento frente ao Estado. Se antes, a luta dessas comunidades passava pela estratégia de se esconder, agora a tática para a sua sobrevivência é ganhar visibilidade. O Ato das Disposições Transitórias (ADCT), da Constituição de 1988, diz, em seu artigo 68. “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, um 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 serviu para que um ano depois, 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 reconhecerem. 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 quilombolas 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 do 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 concentração 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 agregar na sua composição dez comunidades quilombolas da região. É neste contexto que o Decreto nº 4.887/03, 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.

movimentos sociais beneficiados: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) e o Movimento Estadual de Trabalhadores Acampados, Assentados e Quilombolas da Bahia (Ceta).

O currículo do curso, que terá duração normal, é totalmente formulado pela universidade e tem disciplinas voltadas para a realidade dos estudantes. A coordenação administrativa está a cargo da Pró-Reitoria de Extensão (Proex) e do Departamento de Ciências Humanas (DCH), ao qual o curso está vinculado.

A graduação, com enfoque em agroecologia, economia solidária e agricultura familiar, foi implantada em 2008. O projeto acadêmico e pedagógico é da UNEB, com financiamento de mais de R\$2 milhões do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Os recursos serão destinados para a compra de equipamentos laboratoriais e agrícolas, acervo bibliográfico e ferramentas de suporte técnico para aulas práticas e teóricas.

O projeto acadêmico é dividido em dois, chamados de Tempo Escola, reservado para o aprendizado teórico, e Tempo Comunidade, quando os estudantes têm aulas práticas no campo. O curso tem duração de quatro anos e as aulas práticas são realizadas em espaços construídos nos assentamentos, acampamentos e áreas de territórios quilombolas.

No caso dos territórios quilombolas, segundo informações da Fundação Cultural Palmares, existem no Brasil 1.200 comunidades remanescentes de quilombos e 14 áreas com terras já tituladas. A Bahia é o Estado que possui o maior número de remanescentes de quilombos, com cerca de 229, seguido do Maranhão com 112, Minas Gerais 89 e Pará com 81 (Jornal A Tarde, 29/08/2011, p. 36).

Na visão do sociólogo e pesquisador da UNEB, Valdélino dos Santos Silva, para diminuir o déficit desses povos, uma comissão elabora uma diretriz estadual a ser analisada e, posteriormente adotada pela Secretaria de educação do Estado da Bahia (SEC), que já se encontra em processo de discussão.

A maioria das escolas existentes no Estado da Bahia são municipais. Salvador mantém quatro escolas de educação básica nas comunidades remanescentes de ilha de Maré, já o Estado possui somente quatro escolas e duas extensões de ensino médio em áreas quilombolas.

Além disso, diz o pesquisador, a realidade já começa a mudar com a adoção do MEC, da política de desenvolvimento sustentável de povos e comunidades tradicionais de 2006, que destina recursos e material didático específico para as escolas dessas comunidades, mesmo as que estão em processo de titulação, como a Escola de Ilha de Maré, em Salvador, afirma o professor da UNEB, em notícia publicada pelo Jornal A Tarde (Jornal A Tarde, Cadernos negros, 29/08/2011, p. 36). “Pamonha, angu de banana, caruru, começa pela mesa o resgate cultural da Escola de Praia Grande, em Ilha de Maré” (idem).

O trabalho de levantamento de dados sobre as realidades quilombolas do curso de Agronomia Sustentável na região Oeste da Bahia foi realizado com aplicação de questionários e entrevistas apenas com os alunos quilombolas, o que possibilitou uma análise preliminar da trajetória escolar dos 50 alunos do curso.

Os 50 alunos do curso de Agronomia Sustentável são oriundos dos assentamentos, acampamentos e quilombolas organizados pelo Ceta e representam a organização do movimento distribuídos nas seguintes regionais do Estado da Bahia: regional do Médio São Francisco; regional do Extremo - Sul; regional da Chapada Diamantina e regional Sertão - Bonfim.

O Curso de Engenharia Agrônômica Sustentável no Campus IX da UNEB, no município de Barreiras/Bahia, conta atualmente, com a participação de 37 alunos, dos 50 matriculados, sendo que 14 desistiram, por fatores extra sala de aula, considerados incompatíveis com a realidade socioeconômica cultural enfrentada nas áreas de assentamentos, acampamentos e quilombolas.

Dos 50 alunos matriculados, 14 desistiram do curso por conta das dificuldades encontradas nas relações de ocupações e relações matrimoniais 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.

Apesar de cursarem os primeiros módulos, os 14 alunos que abandonaram o curso desistiram por impossibilidade de conciliar a vida de casa 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 4.805 horas (Projeto Pedagógico da UNEB, 2008, p, 36).

Dos 37 alunos que frequentam o curso de Agronomia Sustentável apenas 04 alunos são de áreas remanescentes de quilombos. Dos 14 alunos que desistiram do curso nenhum pertence as áreas quilombolas.

Nas entrevistas realizadas com os 04 alunos quilombolas do curso de Agronomia Sustentável, Miguel, Joana, Vilma e Gabriel, são todos residentes nas áreas de remanescentes de quilombos da região do Médio São Francisco, criamos uma nomenclatura fictícia para proteger as identidades dos nossos entrevistados.

Traçamos as trajetórias dos alunos Miguel, Joana, Vilma e Gabriel, nos seus locais de estudos, com a promessa de visitar as áreas de remanescentes de quilombos, onde moram com os seus familiares.

Traçamos a trajetória de Miguel, 25 anos, solteiro, aluno do sétimo módulo do curso de Agronomia Sustentável, pelo fato de ser descendente de uma das famílias mais importante da área de remanescentes do Quilombo Araça/Cariacá, o senhor F. uma das lideranças na comunidade e pelo envolvimento da sua família com os cursos do Pronera. Miguel tem dois irmãos que fizeram os cursos do Pronera, no Ensino Médio em Agropecuária Sustentável e no Ensino Superior em Pedagogia da Terra. Sua aprovação no curso de Agronomia Sustentável se deu em função do processo de seleção vestibular existente no Pronera e da sua participação nas atividades sociais organizadas pelo movimento Ceta, na região do Médio São Francisco.

É uma comunidade quilombola, que embora tenha poucos registros sobre sua história consta que pertencia ao mestre de campo Antonio Guedes de Brito tendo a presença de negros e índios e que houve resistência de negros para não serem vendidos para região da mata do café, e alguns aqui permaneceram constituíram famílias que povoam o território. Devido os sofrimentos e as repressões dos fazendeiros, os moradores desta comunidade de Araçá resolveram unir força e reivindicar seus direitos a terra. É não era qualquer terra e sim aquela que seus antepassados viveram trabalhando por muitos tempos como escravos, logo depois como agregados e que suas culturas foram transmitidas de geração a geração. Com a formação de uma associação foi que os moradores viram a chance de permanecer na terra e sobre tudo conquistar legalmente, mesmo assim muitas pessoas temiam o medo de repressão por meio dos fazendeiros (Miguel. 25 anos, aluno de Agronomia Sustentável, Quilombo Araçá/Cariacá, 2011)

A entrevista com Joana, 33 anos, solteira, aluna do sétimo módulo de Agronomia Sustentável, foi na UNEB, Campus IX de Barreiras, pela manhã, no alojamento improvisado, oferecido como moradia, aos estudantes de ambos os sexos, do curso de Agronomia Sustentável. Traçamos sua trajetória baseado na luta e resistência dos remanescentes e moradores do território quilombola Lagoa do Peixe, e em conflito permanente com os fazendeiros que querem grilar as terras dos seus antepassados. Joana tem uma concepção de educação formada na Comunidade Quilombola Lagoa do Peixe, onde mora com os seus pais e com seus irmãos e atua profissionalmente como agente de saúde na comunidade. A Comunidade Quilombola de Lagoa do Peixe fica a 18 km do município de Bom Jesus da Lapa e faz divisa com o a área quilombola de Araçá/Cariacá ao Norte e ao Oeste com o Rio São Francisco.

A entrevista com Vilma, 23 anos, solteira, aluna do sétimo módulo do curso de Agronomia Sustentável, foi nas dependências da Biblioteca Paulo Freire da UNEB de Barreiras. Traçamos a trajetória de Vilma pela sua preocupação com a tradição da cultura agrícola nas áreas de quilombo Pau D'arco e Parateca. Para Vilma, que pretende desenvolver o projeto de monografia de conclusão de curso em Agronomia Sustentável, a valorização do conhecimento da produção agrícola herdada dos seus antepassados é importante para o resgate da identidade quilombola. A trajetória de Vilma revela sua preocupação com a cultura histórica da sua comunidade e com o futuro de jovens da sua geração e remanescentes de quilombos. A área da comunidade quilombola de Pau D'arc e Parateca fica no Município de Malhada, na região do Médio São Francisco e faz limite com o Rio São Francisco.

Na comunidade quilombola de Pau d'arco e Parateca, meus avos falavam dos costumes nos quilombos como a música em ritmo de samba, cantigas de roda, fazer crochê e rezas. Em todos os quilombos ainda existem algumas práticas quilombolas. No movimento social dos Trabalhadores Rurais Assentados, Acampados e Quilombolas–Ceta participo das atividades, principalmente sobre as questões de reconhecimento e regularização das áreas dos territórios quilombolas (Vilma, 23 anos, aluna de Agronomia, Quilombo Pau d'arco e Parateca).

A entrevista com Gabriel, 21 anos, solteiro, aluno do sétimo módulo do curso de Agronomia Sustentável, foi na sala de aula reservada para os estudantes do mesmo curso, nas dependências da UNEB. Gabriel e seus familiares são remanescentes de quilombos e participaram ativamente da luta pela reintegração de posse do Quilombo Rio das Rãs. Na década de oitenta, o Quilombo Rio das Rãs, uma área de cerca de 40 mil hectares, as margens do Rio São Francisco, foi palco de grilagem e conflito de terra, envolvendo por um lado as comunidades de remanescentes de quilombos e por outro lado o grileiro

de terras Carlos Bonfim, que na época, era genro do então governador da Bahia Nilo Coelho. Depois de serem expulsos de suas terras, os remanescentes de quilombos da área em conflito, conseguiram uma liminar de reintegração de posse, fato inédito na Bahia, com o apoio de entidades negras de Salvador, o Movimento Negro Unificado – MNU, que reuniu provas documentais de ancestralidade sobre a existência de remanescentes de quilombo na região de Rio das Rãs, no município de Bom Jesus da Lapa, na região do Oeste da Bahia.

Os relatos das falas dos entrevistados são de melhorias nas áreas quilombolas da região do Médio São Francisco, no Oeste da Bahia, depois da regularização fundiária com base no decreto presidencial 4887, criado pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 22 de novembro de 2003, com a desapropriação da área e distribuição dos lotes para os quilombolas. 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.

Por possuir uma história e ter sua própria identidade essa comunidade tem direito a território segundo o decreto 4887, de 22 de novembro de 2003, considerando território ou remanescente das comunidades de quilombo, os grupos étnicos raciais com trajetória, histórico próprio dotado de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida, e tudo isso que os moradores que moravam e ainda moram nas comunidades (Miguel. 25 anos, aluno de Agronomia da Terra, Quilombo Araça/Cariacá, 2011).

Em seus relatos, os alunos entrevistados contam das dificuldades enfrentadas para superar as contradições da obrigatoriedade escolar na aquisição do capital cultural, exigidos na sua formação no curso de engenharia agrônoma, além de enfrentar as desigualdades sociais frente às condições de precariedade oferecidas na implantação do curso de Agronomia Sustentável.

Os estudantes do curso de Agronomia Sustentável recebem ajuda do governo federal para frequentar o curso, como alimentação, moradia e transporte. O curso apresenta muitas dificuldades para sua realização, principalmente na sala de aula onde o conhecimento adquirido no ensino médio fica aquém daquilo que é cobrado nas disciplinas do curso de agronomia. As disciplinas do curso que me identifico mais são àquelas que existem interação entre os seres humano, meio ambiente e território. O deslocamento da área rural nos quilombos, assentamentos e acampamentos para a universidade é muito desgastante e tem motivado alguns estudantes a desistirem do curso de agronomia (Vilma, 23 anos, aluna de Agronomia, Quilombo Pau d'arco e Parateca, abril de 2012).

Outros problemas educacionais também foram relatados sobre as trajetórias escolares nos territórios quilombolas, como a distância da residência até a escola, em média 5 km de distância, a falta de merenda escolar, calendário, código linguístico e conteúdo distante da realidade do campo e da cultura quilombola foram considerados comuns nas trajetórias escolares entre os assentados, acampados e quilombolas entrevistados.

Na Comunidade quilombola de Araça/Cariacá existe escola, mas falta muito para se aproximar de uma verdadeira educação quilombola. A formação dos educadores da escola deixa muito a desejar, pois não compreendem a realidade do campo e as reais necessidades dos remanescentes de quilombos. A implantação da educação quilombola é ainda um desafio a ser alcançado. 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 que respeite nossas tradições e costumes. 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 possam viver tranquilas e longe dos problemas da cidade como o desemprego, a prostituição, falta de saneamento, poluição, doenças, etc. (Miguel. 25 anos, aluno de Agronomia Sustentável, Quilombo de Araça/Cariacá, Bom Jesus da Lapa, 2011).

As estratégias de reprodução escolar nas áreas de assentamentos, acampamentos e quilombolas na região do Médio São Francisco 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 de subsistência. 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, acampados e quilombolas do movimento Ceta, a possibilidade de adquirir o conhecimento escolar só foi possível com a reestruturação das áreas em conflitos, 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 nas áreas de assentamentos, acampamentos e quilombolas 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.

Nunca participei de movimentos ambientais, mas na comunidade de Pau D'arco e Parateca existem práticas de conservação do solo, evitando as queimadas. Esse é o tema da minha monografia de conclusão do curso de Agronomia Sustentável. Esse trabalho monográfico visa identificar as práticas agroecológicas no quilombo combatendo assim o desenvolvimento da agricultura química divulgada pela Revolução Verde (Vilma, 23 anos, aluna de Agronomia, Quilombo Pau d'arco e Parateca, abril de 2012).

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.

Apesar das dificuldades tenho aproveitado bastante o curso para ler mais e se preparar para a reta final do curso em 2012. No curso de Agronomia Sustentável as atividades práticas nos permitem sonhar em sermos bons profissionais para trabalhar nas áreas de reforma agrária e nos territórios quilombolas. Quanto aos professores a nossa relação foi dialogar e fazer compreender as diferenças culturais e de

oportunidades com outros estudantes de outras classes. O curso de agronomia tem me proporcionado acreditar que eu possa ser um ser humano melhor e ajudar muita gente. Penso que terei maior estabilidade e liberdade para pensar aquilo que a gente conhece e fazer as novas experiências darem certo. O conhecimento sempre foi e será libertador (Vilma, 23 anos, aluna de Agronomia, Quilombo Pau d'arco e Parateca, abril de 2012).

Nos relatos das entrevistas, percebe-se como a educação tem uma posição de destaque e prestígio nos assentamentos, acampamentos e quilombolas. Nos cursos de Educação de Ensino Superior do movimento Ceta, os alunos dos cursos de Pedagogia da Terra, Letras e Agronomia Sustentável 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 à 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, Assentamento São Caetano II, Sítio do Mato, 20 de dezembro de 2008).

O capital cultural dos alunos dos cursos do PRONERA no movimento Ceta, é formado em grande parte, pela visão de mundo dos trabalhadores Assentados, Acampados e Quilombolas e por sua luta em prol da reforma agrária e da educação do campo, como já foi dito anteriormente.

Nesse sentido, 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 ou Agronomia Sustentável. 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 intervir (Ronildo, 24 anos, aluno de Pedagogia da Terra, Assentamento Ponta D'água, Coribe, 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).

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- Bourdieu, P. A Escola Conservadora. In: Catani, A.; Nogueira, M. A. (Orgs) – Escritos de Educação. Editora Vozes, Rio de Janeiro, 1998.
- Daltro, R. R. Movimentos Sociais, Reforma Agrária e Escolaridade: O Caso dos Alunos do Projeto CETA na Bahia. Tese de Doutorado, Programa de Pós – Graduação em Educação – PPGE, Ufscar, São Carlos, SP, 2009.
- 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.
- Hage, S. 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, Liber Livro, Impresso, Luziânia – GO, 2007.
- MOVIMENTO CETA. Construindo Educação Contextualizada do Campo. Documento Impresso. Senhor do Bonfim - /Bahia, 2007.
- PRONERA – III Seminário Nacional Do Pronera, Documento Editora LTDA, 2002.
- UNEB – Universidade do Estado da Bahia. Pró-Reitoria de Extensão. Documento Impresso. Projeto Curso Superior de Agronomia Sustentável. Salvador, 2003.

O poder simbólico do campo religioso no município de pilão arcado na Bahia

Tomando por base uma experiência no campo religioso em 1987, o estudo foca a problemática do poder na Igreja Católica, na Paróquia de Pilão Arcado e Diocese de Juazeiro, com a organização dos trabalhadores rurais atingidos pela construção da Barragem de Sobradinho, na região do Baixo Médio São Francisco, no Estado da Bahia. Neste estudo, buscou-se um paralelo na análise dos dados coletados, com a teoria do campo religioso na obra do sociólogo francês Pierre Bourdieu, na possibilidade de transformação do *habitus* dos trabalhadores rurais.

A abordagem de Pierre Bourdieu (1982) constitui uma referência importante para captar os mecanismos e relações que configuram o processo de formação política instaurado pela Paróquia de Pilão Arcado e Diocese de Juazeiro^{††5}, no Estado da Bahia, no período de 1987, os quais integram a dinâmica do campo religioso.

O texto de Bourdieu, considera o campo religioso tendo uma dinâmica própria que tem como função específica satisfazer um tipo particular de interesse, isto é, o interesse religioso, que leva os leigos a esperar de certas categorias de agentes que realizem ações mágicas ou religiosas, ações fundamentalmente mundanas e práticas a fim de que tudo corra bem para si e para que vivam muito tempo na terra (Bourdieu, 1982, p 84).

Aos diversos “mundos”, relativamente autônomo, que compõem uma sociedade, Bourdieu atribui a denominação de campo, como um sistema de níveis diferentes de relações, por meio do jogo das posições no interior dos campos ou espaços sociais.

Em outros termos, o campo constitui-se de forças variando de acordo com as posições que os agentes ocupam e lutas de concorrência que tendem a conservar ou transformar o campo de força. É a luta entre os agentes que faz a história do campo, sendo este, aliás, o próprio lugar de lutas (Bourdieu, op. cit. Desaulniers, 1996, p. 250).

Bourdieu propõe o modelo de relação entre os campos e os *habitus* – sistema de disposições adquiridas na relação com um determinado campo – fornecendo assim, a única maneira rigorosa de introduzir os agentes singulares e suas ações singulares, sem incorrer na história factual (Idem, p. 250).

⁵ A Diocese de Juazeiro é formada por 9 municípios, são eles: Casa Nova, Campo Alegre de Lourdes, Curaçá, Juazeiro, Pilão Arcado, Remanso, Sento Sé, Sobradinho e Uauá. Essa população, nesta extensa área, é atendida por 14 paróquias, sendo 6 em Juazeiro e 8 no Interior (Caminhar Juntos, boletim informativo da Diocese, nº43, 1986).

Assim, enquanto produto da história, os *habitus* produzem práticas individuais e coletivas, que garantem a presença das experiências passadas, como também através dos tempos, a conformidade das práticas e a sua constância.

Em resumo, as noções de campos e de *habitus*, serviram para indicarem a direção desta pesquisa, como nos ensaios anteriores, citados neste artigo. Utiliza-se esse referencial teórico da obra de Bourdieu, tanto para analisar o processo de formação instaurado na Paróquia de Pilão Arcado e Diocese de Juazeiro, um processo de inclusão de um novo *habitus* junto aos trabalhadores rurais do município, como para captar o sistema de relações construído nesse mesmo processo, e que é representado pela dinâmica estrutural do campo religioso, em confronto com os demais campos, inclusive o campo político sindical.

O contexto histórico dessa experiência deu-se com o processo de desapropriação das terras e expulsão dos camponeses localizados as margens do Rio São Francisco, em decorrência da construção da Barragem de Sobradinho⁶, a partir do ano de 1975, e que resultou na desagregação social das condições de sobrevivência das comunidades rurais na região do Baixo Médio do Rio São Francisco.

A problemática aqui apresentada referiu-se aos conflitos e tensões no campo religioso entre padres e leigos no processo de organização dos trabalhadores rurais atingidos pela Barragem de Sobradinho, tendo na figura do Bispo D. José Rodrigues, o mentor das transformações simbólicas do campo religioso e das disputas entre os diferentes grupos, Diocese, Paróquia, CPT, entre outros, como o Centro Cultural Luiz Nunes, em Remanso, que giraram em torno do STR - Sindicato dos Trabalhadores Rurais do Município de Pilão Arcado, a partir de 1987, na gestão do sindicalista D. B. e outros.

De um lado, os gestores da produção, difusão e consumo de bens de salvação legitimados por um grupo de especialistas religiosos, padres e leigos da Paróquia de Pilão Arcado e Diocese de Juazeiro. De outro lado, os ex-agentes da pastoral da diocese, diretores e membros associados do Sindicato que foram deslegitimados do processo de produção de bens simbólicos, oferecidos na organização dos camponeses e trabalhadores rurais da região.

Nas relações de lutas em torno da produção, difusão e consumo por bens de salvação, prevaleceu o discurso religioso das gentes eclesiásticas e agentes da pastoral da diocese, sistematizando as práticas religiosas, transfiguradas em representações sociais, políticas e culturais, mas legitimadas por uma “força” religiosa dita popular e fruto das reflexões inspiradas na Teologia da Libertação. Enquanto o corpo dos agentes sindicais e leigos foram deslegitimados e excluídos por não considerarem essa força de sentido religioso.

Em tese, o que se constatou foi que as lutas entre os diferentes agentes religiosos tiveram como função, apenas legitimar uma determinada ação, a do poder eclesiástico e agentes da pastoral, em manter

⁶ A área de intervenção do Programa Especial de Sobradinho encontra-se localizado na zona do Baixo Médio São Francisco, a Oeste do Estado da Bahia distante 560 km de Salvador. O Programa envolve partes maiores ou menores dos municípios de Juazeiro, Casa Nova, Remanso, Pilão Arcado, Xique-Xique e Sento-Sé (MACHADO, Eduardo P. 1987, p. 39).

a ordem religiosa vigente, prevalecendo o ajuste apenas estrutural dos “interesses” particulares da Igreja Católica, diante das novas exigências da política de desenvolvimento participativo implementado pelo Estado.

Machado (1987), relata o trabalho de mobilização da Igreja, a partir de 1975, com a chegada de um novo bispo na região que, comprometido com a Igreja pela Libertação, inicia um trabalho de maior repercussão organizativa, por parte, da Diocese de Juazeiro. É com essa perspectiva de aglutinar, articular e, por vezes, intermediar as questões existentes entre a população e o Estado, que a Igreja Local desenvolve suas primeiras atividades e seu trabalho religioso, social e político na área (Machado, 1987, p. 62).

Em 1978, aconteceu o 1º Encontro de Trabalhadores Rurais das Cidades Atingidas pela Barragem de Sobradinho, articulado pela diocese e CPT, apesar das divergências existentes entre os agentes da pastoral e os agentes sindicais sobre a orientação política. Tais divergências podem ser constatadas nas críticas que a CPT faz aos órgãos de classe, diante de sua omissão total em certas ocasiões, considerando que muitas das atividades que deveriam ser assumidas, por estes, o foram pela CPT, que apontou como causa deste procedimento o envolvimento político de determinados sindicatos com os poderes locais, ligação que atuou no sentido de neutralizar o movimento sindical (Machado, 1987, p. 66).

A Diocese de Juazeiro, a CPT e as Paróquias das cidades atingidas pela barragem, investiram na formação estratégica dos agentes eclesiais, padres e freiras e nos agentes leigos da pastoral, com o intuito de adquirir um novo *habitus* nas práticas e relações com os agentes do Estado.

Essa formação estratégica significou um conjunto de atividades e práticas religiosas, sociais e políticas da Igreja local, articuladas em verdadeiros rituais religiosos, cantorias, rezas, festas, etc., denominadas por alguns dirigentes sindicais como a “Teologia do Panelão”, inculcadas aos trabalhadores nas suas comunidades, associações e sindicatos, com a finalidade de interiorizar novas disposições e atitudes perante o processo de cooptação do Estado e da ideologia de participação comunitária nos projetos do governo para a região.

Em fins de 80, teve início o debate, entre os agentes da Igreja local (ou CPT), sobre o prosseguimento do trabalho integrado com os sindicatos. A Igreja buscou diferenciar sua ação daquela promovida pelo movimento sindical em algumas áreas específicas mantendo, contudo, sua participação nos encontros e assembleias de trabalhadores mantidos pela Igreja local, diocese, paróquias e CPT.

Machado (1987), relata que a CPT se estruturou em dois níveis para enfrentar o problema da Barragem: uma equipe volante, atuando como assessoria jurídica e educativa, e outras equipes locais, composta pelos membros das comunidades (que não se confundem com os agentes pastorais ligados às CEB's, ainda que em alguns casos sejam os mesmos). Assim, foram promovidos diversos tipos de reuniões com as comunidades: reuniões e assembleias de representantes, reuniões específicas, assembleias

de trabalhadores, etc. Entre 1979 e 1981, foi realizado, na área, um total de 500 reuniões em comunidades (Machado, 1987, p. 71).

O município de Pilão Arcado esteve inserido nesse contexto, através da participação da Paróquia de Pilão Arcado (ou CPT), na organização dos trabalhadores rurais atingidos pela Barragem de Sobradinho. Escolhi dois fatores históricos mais significativos na organização interna dos trabalhadores com a participação da Igreja local para analisar a realidade deste contexto conflituoso e perpassado por um tipo de capital religioso transfigurado em práticas sociais e políticas do novo *habitus* religioso da Igreja Popular Libertadora. O primeiro fato histórico tratou-se do STR - Sindicato dos Trabalhadores Rurais do Município de Pilão Arcado, na gestão do então Presidente do Sindicato, D. B. e outros, no período de 1987- 1990. Depois o Programa de Saúde Comunitária implantado pelo governo do Estado, ambos criticados fortemente pela Igreja local (ou CPT).

A Paróquia de Pilão Arcado, esteve envolvida, desde o início, nos debates com as agências do governo, responsável pela coordenação na implantação dos projetos de participação comunitária do Estado, principalmente pela CAR – Companhia de Desenvolvimento e Ação Regional, do | Governo da Bahia e do STR – Sindicato dos Trabalhadores Rurais do Município de Pilão Arcado, a partir de 1986, quando da eleição da nova diretoria, já sobre a influência do trabalho de organização sindical da Igreja local (ou CPT).

Apesar das divergências internas do Sindicato, em assembleia extraordinária, realizada em 1987 (Livro de Atas), ficou acertado entre os associados e diretoria, que o Sindicato não assumiria os projetos do Estado. Ficando uma comissão formada pelos associados para administrar os projetos. Ficou decidido também que os membros da diretoria do Sindicato ficariam impedidos de participarem da comissão, caso contrário, renunciariam ao cargo de diretor sindical.

Houveram muitas divergências entre o Sindicato e a Igreja de pilão Arcado, principalmente na tentativa de substituir o presidente do sindicato D. B. Pelo então secretário do sindicato S. que assumiu a posição defendida pela Igreja por um sindicato mais combatente e comprometido com o discurso da Igreja em defesa dos pobres e oprimidos (Depoimento de liderança sindical em Pilão Arcado, em 1987).

Neste caso, houve resistência por parte dos seguidores do presidente do sindicato que assumiu a direção sindical e trouxe a administração dos projetos do Estado, para dentro do Sindicato, acusando a Igreja de interferência na autonomia do sindicato (Depoimento de liderança sindical em Pilão Arcado, em 1987).

De acordo com estes relatos, a posição da Igreja local (ou CPT) foi de afastar-se do trabalho de assessoria especial dado ao STR de Pilão Arcado, para continuar o seu trabalho de organização dos trabalhadores rurais, através da pastoral da terra, envolvendo cada vez mais os trabalhadores rurais em eventos religiosos com finalidades sociais e políticos organizados por ela.

O segundo fato histórico analisado trata-se do programa participativo de saúde do Estado, implantado com o apoio da CAR nas comunidades atingidas pela Barragem de Sobradinho no município de Pilão Arcado, e que foi criticado pela Igreja local.

A Paróquia de Pilão Arcado tinha um trabalho pioneiro de saúde comunitária no município, mas nem sequer foi consultada pelos agentes de saúde do governo na hora de escolher as comunidades a serem beneficiadas pelo programa (Agente da pastoral da Saúde da Paróquia de Pilão Arcado, em 1987).

O trabalho comunitário desenvolvido pela paróquia tem a participação da comunidade que reúne frequentemente para discutir os problemas de saúde da comunidade. O trabalho que os agentes da pastoral da saúde desenvolvem é de prevenção da saúde com base na experiência popular da comunidade (Agente da Pastoral da saúde, em 1987).

Na Paróquia de Pilão Arcado existe o trabalho comunitário da Farmácia Popular com a seleção de sementes e ervas medicinais desidratadas para o tratamento de doenças e prevenção da saúde comunitária (Depoimento do Padre G., enfermeiro e responsável pela pastoral da saúde na Paróquia de P. Arcado, em 1987).

Diante dos fatos relatados e com a recusa da Igreja local em participar do programa de saúde do Estado, a tendência foi os agentes do governo desenvolverem suas atividades de formação dos futuros agentes de saúde sem a participação das comunidades, já que a escolha dos candidatos a participarem do curso de formação promovido pelo Estado, gerou muitas disputas e conflitos nas comunidades atingidas pela Barragem.

Como conclusão, voltando a análise da estratégia religiosa da Igreja em desenvolver um processo de “inculcação” de um novo *habitus* que conduzisse as práticas e ações dos trabalhadores rurais contra a imposição do Estado, pode-se afirmar que a Igreja Católica, representada pela Diocese de Juazeiro, Paróquias e CPT, tiveram uma participação efetiva na organização dos trabalhadores atingidos pela Barragem de Sobradinho.

A integração dos trabalhadores rurais, como membro da comunidade religiosa, participando das atividades e ações da diocese, paróquias, CPT, na organização dos trabalhadores rurais, na formação dos agentes pastorais, entre outras atividades, como festas, cantorias, encontros de trabalhadores, etc., contribuíram em muito para a aquisição do capital religioso, transfigurado em força simbólica na organização dos trabalhadores, como também na interiorização de um novo *habitus*, que estruturado na infância, através das práticas religiosas tradicionais, converteu-se numa nova postura diante dos fatos históricos analisados, como afirma Desaulniers (1996):

Vale lembrar que as condições favoráveis à instauração do *habitus* encontram-se no ambiente familiar ou em regimes de internato. As disposições definidoras do *habitus* são incorporadas, em sua grande maioria na infância. Porém não são imutáveis no tempo, podendo mudar em função das experiências a que os agentes são expostos. Em outros termos “o *habitus* é durável, mas não imutável” (Desaulniers, 1996, p. 260).

Essa é, em tese, o ponto básico da pesquisa, considerando o exemplo acima citado, sobre a problemática do poder simbólico enfrentado pelos diferentes agentes sociais e religiosos, na região do Baixo Médio São Francisco, considerando os impactos provocados pela construção da Barragem de Sobradinho na Bahia.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- Bourdieu, P. A Economia das Trocas Simbólicas. Sérgio Miceli. São Paulo, Editora Perspectiva, 1982.
- CAMINHAR JUNTOS, boletim informativo, nº 43, abril de 1986, Primeiro de Maio na Diocese de Juazeiro. Documento, p. 07 a 13.
- CAMINHAR JUNTOS, boletim informativo, nº 47, julho de 1980. O Que é Pastoral da Terra e Como Age, p.18, Diocese de Juazeiro-Ba.
- CAMINHAR JUNTOS, boletim informativo, nº 60, outubro de 1981. O Retrato de Algumas Comunidades. p. 15, Diocese de Juazeiro.
- Desaulniers, J. B. R. A Dinâmica do Campo Religioso: Alguns Dados Empíricos. Revista Veritas, Porto Alegre, v 41, nº 162, junho de 1996, p. 249 – 260.
- Machado, E. P. Poder e Participação política no Campo. Editora Hucitec Ltda, São Paulo, 1987.
- Weber, M. Economia e Sociedade. Volume I, Editora UNB, Brasília 1998.

Índice Remissivo

C

campo político, 67
capital cultural, 6, 7, 9, 10, 11, 20, 22, 25, 27, 28,
32, 49, 51, 54, 55, 62, 64
capital econômico, 6, 7, 10, 25, 27, 28, 32
capital social, 6, 7, 10, 20, 25, 27, 32, 40, 42, 43,
49
classe popular, 6
contexto social, 32, 40

E

especialização, 47, 50

estratégia, 14, 17, 24, 41, 49, 51, 58, 70

H

habitus, 7, 10, 22, 23, 27, 28, 32, 41, 51, 55, 66,
67, 68, 69, 70
herança cultural, 22, 23, 52

T

trajetória social, 10, 20

Sobre o autor

  **Renato Ribeiro Daltro**

Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia – UFBA (1986), curso de especialização em Metodologias e Pesquisas Científicas pela Universidade Católica de Salvador - UCSAL (1995), mestrado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC (2000) e doutorado em Fundamentos da Educação pela Universidade Federal de São Carlos/SP - Ufscar (2009). Possui aperfeiçoamento em Sociologia de Pierre Bourdieu pela Universidade de São Paulo - USP (1999), líder do grupo de pesquisa A Teoria dos Campos, com experiências em pesquisas e extensões nos campos sociais, *habitus* e capital cultural em educação, educação no campo, religião, comunicação e novas tecnologias aplicadas à educação. Atualmente é Professor Titular Pleno da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus IX, Barreiras, com orientações acadêmicas no Quadro de Professor Permanente do Mestrado Profissional em Gestão e Novas Tecnologias Aplicadas à Educação (2010-2015) - GESTEC, DEDC, Campus I, UNEB, Salvador. Pós-doutor em educação digital - FEUSP - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo/USP, 2017, com trabalhos escritos nas teorias dos campos da educação, científico e da comunicação. Especialização em Educação Digital, pela UNEAD (Educação à Distância) da UNEB. Telefone: 77 981127466; e- mail: rdaltro@uneb.br

Este livro aborda os movimentos sociais no campo, na luta por uma educação pública de qualidade, através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA (1999-2016), nas modalidades do Ensino Médio e Superior nos Assentamentos Rurais da Bahia. O livro, no formato de Ebook, traz como referencial analítico a teoria dos campos sociais do sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002), para compreender as áreas dos assentamentos como espaços de conflitos e tensões, na organização dos trabalhadores rurais assentados, comunitários e não comunitários, das Associações e do Movimento Social dos Trabalhadores Rurais Acampados, Assentados, Indígenas e Quilombolas-CETA. Os trabalhadores rurais lutam por melhorias no campo da educação escolar, articulando às políticas públicas do governo federal, através do PRONERA, na busca da aquisição e incorporação do capital cultural legitimado e distribuído nas escolas públicas.

O autor é Professor Dr. Titular Pleno, possui graduação em Ciências Sociais pela UFBA (1986), especialização pela UCSal (1994), aperfeiçoamento em sociologia de Pierre Bourdieu pela USP (1999), mestrado em Ciências Sociais pela PUC-SP (2000), doutorado pela UFSCar (2007), pós-doutorado pela USP (2017) e especialização pela UNEAD-UNEB (2023).

Pantanal Editora

Rua Abaete, 83, Sala B, Centro. CEP: 78690-000

Nova Xavantina – Mato Grosso – Brasil

Telefone (66) 9608-6133 (Whatsapp)

<https://www.editorapantanal.com.br>

contato@editorapantanal.com.br



9786585756624