



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE

EDNA SOUZA MOREIRA

**A LICENCIATURA DE PEDAGOGIA DA TERRA: UMA PROPOSTA DE
FORMAÇÃO PARA O EDUCADOR DO CAMPO**

**Salvador-Bahia
Dezembro de 2011**

EDNA SOUZA MOREIRA

**A LICENCIATURA DE PEDAGOGIA DA TERRA: UMA PROPOSTA DE
FORMAÇÃO PARA O EDUCADOR DO CAMPO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação e Contemporaneidade.

Linha de Pesquisa: Educação e Desenvolvimento Local Sustentável

Orientador: Prof. Dr. Antônio Dias Nascimento

**Salvador-Bahia
Dezembro de 2011**

Ficha Catalográfica**M838****Moreira, Edna Souza****A licenciatura de pedagogia da terra: uma proposta de formação para o educador do campo/, Edna Souza Moreira - Salvador: 2010****114.: il****Orientador: Prof. Dr. Antonio Dias Nascimento****Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade.****1. Educação do campo 2. Movimentos sociais 3. Formação do Educador I. Título.****CDD 379.2**

TERMO DE APROVAÇÃO

EDNA SOUZA MOREIRA

A LICENCIATURA DE PEDAGOGIA DA TERRA: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO PARA O EDUCADOR DO CAMPO

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, Universidade do Estado da Bahia, pela seguinte banca avaliadora:

Antônio Dias Nascimento (orientador)

Doutorado em Sociologia com ênfase em Educação Popular pela - The University of Liverpool (1993).
Pós-doutorado em Educação Musical - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2009). Professor
Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade- UNEB.

Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante

Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Professora da Universidade Estadual da Bahia (UEFS)

Eduardo Nunes (convidado interno)

Doutorado em Análise Geográfica Regional pela Universidade de Barcelona (2002).
Professor da Universidade do Estado da Bahia - Departamento de Educação-UNEB.

Kátia Maria Santos Mota (convidada interna)

Doutora em Estudos Luso Brasileiro pela Broun University- BROWN, Estados Unidos
Professora adjunto do Departamento de Educação- UNEB

Salvador, Dezembro de 2011

Aos Movimentos Sociais e Sindicais de luta pela terra, a todos os educadores e educadoras do campo, que mesmo diante das adversidades, resistem e seguem esperançosos.

AGRADECIMENTOS

Como agradecer, verdadeiramente, a quem esteve conosco, perto ou longe, ao final de uma caminhada? Que palavras escolher para expressar tudo que sentimos e o reconhecimento de tudo que fizemos?

Sei que as palavras não bastam, mas com elas também posso dizer às pessoas que compartilharam comigo objetivos, momentos, angústias, conhecimentos e esta realização, o quanto sou grata por estarem ao longo da minha caminhada. Por serem, muitas vezes, a companhia, a luz...

Assim, por meio das palavras, agradeço:

À minha família, meu pai, minha mãe e meu irmão, que me colocaram na estrada, que aos poucos vou construindo.

Às minhas primas Tiara e Fernanda e meu primo Danilo, por terem me oferecido colo nos momentos difíceis.

Aos colegas de profissão e vida, Tatyane, Rita Brêda, Núbia, Luzineide, Isaura, Cristiane, Joseval, Alex, Panajotes, Ébersom, Célio... Obrigada pela força, torcida e apoio.

Às amigas e amigos especiais, Euvânia, Alexsandro, Joabe, e Flávia. Vocês foram muito importantes.

Aos meus professores e colegas da Linha de Educação do Campo, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável que em momentos diferentes e específicos contribuíram para o meu crescimento intelectual.

Um agradecimento muito especial ao meu orientador, prof. Dr. Antônio Dias Nascimento, pelo profissionalismo com que me orientou e pelas experiências compartilhadas.

Ao professor Dr. Eduardo Nunes e às professoras Dr^a Ludimila Cavalcante e Dr^a Kátia Mota, por contribuírem para a qualificação deste trabalho.

À coordenação colegiada do PRONERA/PROEX/UNEB, professora Rosana, professora Gilsélia, professora Joseane, por dedicar tempo e disponibilizar material para minha pesquisa.

À Universidade do Estado da Bahia, instituição a qual estou vinculada. Minha gratidão especial ao Departamento de Ciências Humanas e Tecnologia, em Bom Jesus da Lapa, pela colaboração. Aos colegas de Departamento agradeço o incentivo e o companheirismo.

Aos educadores do campo, estudantes de Pedagogia da Terra e meus colaboradores nesta pesquisa, que dedicaram seu tempo comigo. Apreendi muito ao encontrá-los nesta estrada. Passei a admirar suas culturas, suas causas de luta, suas histórias. Obrigada pela acolhida no curso, nas festas, nas reuniões e, especialmente, em suas vidas.

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegará por acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela.

(Paulo Freire)

RESUMO

O presente trabalho faz parte do debate sobre Educação do Campo e tem como unidade de análise o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Terra ministrado no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias –DCHT campus XVII em Bom Jesus da Lapa, o qual é fruto de uma parceria entre a Universidade do Estado da Bahia – UNEB, o Pronera e os Movimentos Sociais e Sindicais. Tem como principal questão norteadora da pesquisa: qual o papel dos Movimentos Sociais do Campo na construção de uma proposta de formação de Professores do campo sobretudo no que diz respeito a preservação da identidade camponesa? Esta questão e as demais que nortearam este trabalho foram compreendidas a partir da contribuição dos seguintes sujeitos: estudantes militantes dos movimentos CETA, FETAG- BA, FATRES, MLT, PUC bem como dos participantes da comissão de elaboração do projeto do curso. O trabalho aqui apresentado privilegiou a abordagem qualitativa por meio de um estudo de caso e para coleta das informações as técnicas escolhidas foram as seguintes: entrevista semi-estruturada, observação participante e análise documental. Os dados coletados confirmam a importância dos Movimentos Sociais e Sindicais do campo na luta e na construção de uma proposta de Educação do Campo que busca tanto o “desvelamento” quanto a transmissão/construção de saberes específicos de cada componente curricular; mostrou também que o Curso estudado privilegiou os valores da Educação do Campo bem como o resgate e a preservação da identidade do camponês.

Palavras-chave: Educação do Campo. Movimentos Sociais. Identidade. Pedagogia da Terra.

RESUMEN

Este trabajo es parte del debate sobre Educación Rural y su unidad de análisis de la Licenciatura en Pedagogía de la Tierra completa impartido en el Departamento de Ciencias Humanas y Tecnologías del campus DCHT XVII en Bom Jesus da Lapa, que es el resultado de una colaboración entre la Universidad de Bahía - UNEB, Pronera y los movimientos sociales y sindicatos. Su pregunta principal que guía la pregunta de investigación: ¿cuál es el papel de los movimientos sociales en la construcción de una propuesta de formación de educadores en el campo de la educación que conserva la identidad campesina? Este problema y otros que guiaron este estudio se incluyeron a partir de la contribución de los siguientes temas: los estudiantes activistas del movimiento de CETA, Fetag-BA, Fatra, MLT, PUC y los participantes del comité de redacción del diseño del curso. El trabajo presentado se centró en este enfoque cualitativo a través de un estudio de caso y las técnicas de recolección de datos seleccionados fueron: entrevistas semi-estructuradas, observación participante y análisis de documentos. Los datos recogidos confirman la importancia de los movimientos sociales y la lucha sindical en el campo y la construcción de un proyecto de Educación Rural, que busca tanto la "divulgación", como la transmisión y construcción de conocimientos específicos a cada componente curricular, también mostró que el Curso estudió a favor de los valores de la esfera de la educación y la recuperación y preservación de la identidad del campesino.

Palabras clave: Educación Campesina. Movimientos Sociales. Identidad. Pedagogía de la Tierra.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEAS- Centro de Estudos e Ação Social
CEB – Câmara de Educação Básica
CETA -Movimento Estadual de Trabalhadores Assentados, Acampados e Quilombolas
CIMI- Conselho Indigenista Missionário
CNE- Conselho Nacional de Educação
CNER -Campanha Nacional de Educação Rural
CONSEPE- Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSU - Conselho Superior Universitário
CPI- Comissão Parlamentar de Inquérito
CPT -Comissão Pastoral da Terra
CUT- Central Única dos Trabalhadores
DCHT- Departamento de Ciências Humanas e Tecnologia
EFA- Escola Família Agrícola
FATRES -Fundação de Apoio aos Trabalhadores Rurais da Região do Sisal
FETAG- Federação dos Trabalhadores na Agricultura
IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia Estatística
IBRA -Instituto Brasileiro de Reforma Agrária
INCRA -Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INDA -Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário
LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC- Ministério da Educação
MLT -Movimento de Luta Pela Terra
MST -Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MSTU- Movimento dos Trabalhadores Sem Teto
ONG- Organização Não Governamental
PBA -Programas como Brasil Alfabetizado
PROEX- Pró- Reitoria de Extensão
PROGRAD- Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
PRONERA -Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PUC -Pólo de Unidade Camponesa
SEAGRI – Secretaria da Agricultura, Irrigação e Reforma Agrária

SESAB- Secretaria de Saúde do Estado da Bahia

STR- Sindicato dos Trabalhadores Rurais

STRAF – Sindicato dos Trabalhadores Rurais e Agricultores Familiares

SSR- Serviço Social Rural

TOPA -Topa Todos pela Alfabetização

UnB- Universidade de Brasília

UNEB -Universidade do Estado da Bahia - UNEB

UNICEF -Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1. APORTE TEÓRICO.....	22
1.1 Latifúndio: uma criação dos colonizadores.....	22
1.2 A situação do camponês no Brasil: uma breve reflexão.....	26
1.3 Os movimentos sociais do campo: luta e resistência.....	32
1.4 A educação do campo como direito nosso e dever do Estado.....	36
1.5 É possível falar de identidade no Brasil, em especial, identidade do camponês?	44
1.5.1 O brasileiro: ser de muitas identidades construídas a partir da interação entre muitas culturas (muitas etnias).....	.47
2. DESVENDANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	51
2.1 Caminho metodológico.....	51
2.2 A construção do espaço da pesquisa.....	55
2.2.1 Bom Jesus da Lapa: parte da sesmaria do Conde da Ponte.....	55
2.2.2 O DCHT-XVII: espaço de consolidação de Pedagogia da Terra.....	56
2.3 Conhecendo os Interlocutores.....	.57
3. PEDAGOGIA DA TERRA: UMA HISTÓRIA DE PARCERIA.....	60
3.1 O Pronera na Bahia: uma reforma no latifúndio da educação.....	63
3.2 Conhecendo os movimentos parceiros.....	66
3.2.1 FETAG- BA.....	68
3.2.2 FATRES	70
3.2.3 CETA	70
4. A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A IDENTIDADE CAMPONESA: A EXPERIÊNCIA INOVADORA DE PEDAGOGIA DA TERRA	73
4.1 Pedagogia da Terra: entre o proposto e o vivido.....	73
4.2 A proposta de educação do campo e a qualidade de vida dos militantes camponeses: a contribuição de Pedagogia da Terra.....	83
4.2.1 Na prática: como tudo aconteceu.....	91
CONSIDERAÇÕES: O QUE PERCEBEMOS NA CAMINHADA.....	102
REFERÊNCIAS.....	107

INTRODUÇÃO

Falar da demanda por educação do campo e falar da construção de uma proposta de educação do campo significa, antes de tudo, reconhecer quem são os sujeitos que demandam essa educação. Significa refletir, ainda, sobre o contexto em que estas demandas têm sido travadas, ou seja, é imprescindível falar do contexto agrário brasileiro.

Embora essa proposta vise atender a todos os camponeses, pequenos produtores, sendo eles militantes ou não de movimento social ou sindical, foram estes que encamparam esta reivindicação. Parece curioso, em pleno século XXI, ainda estar-se debatendo questões inerentes à qualidade, quantidade e acessibilidade da educação para uma parcela da população que é responsável por 70% dos produtos alimentícios que abastecem o mercado interno. Parcela esta da população que desde o período colonial vem contribuindo efetivamente para a construção do Brasil.

No entanto, como a posse da terra no Brasil sempre esteve concentrada nas mãos de uma minoria, fato por demais assinalado pelos estudiosos da formação social e econômica brasileira como Caio Prado Júnior (1998), e outros, aqueles que tinham ou têm uma pequena propriedade sofrem com as situações criadas por essa minoria que desfruta não apenas do domínio sobre a terra, mas também sobre as instâncias de poder político e econômico, e que chega a forçar a venda das propriedades dos agricultores familiares por valores irrisórios em função de não terem condição de competir com o grande proprietário, mesmo que a agricultura praticada pelos pequenos produtores não vise necessariamente à comercialização, tampouco a competição com os grandes conglomerados rurais.

A modernização da agricultura, que se intensificou desde os anos de 1970, proporcionou o aumento da exploração do camponês, seja ele pequeno produtor, seja ele proprietário, posseiro ou assalariado, uma vez que a agricultura capitalista tem demandado cada vez mais uma área maior para ser cultivada bem como em certas épocas do ano um número maior de pessoas para trabalharem. Essa situação é bastante ilustrada por diversos autores, os quais falam do que ocorreu no Brasil como um todo, , no que se refere à questão da exploração do camponês e aos conflitos de terras na região Oeste da Bahia, é relatada por autores como Osório de Castro no seu livro/romance Porto calendário (1945), pelo Grupo de Estudos Agrários de Salvador no livro, A questão Agrária na Bahia, e FETAG – Nosso depoimento à CPI da Grilagem 1977.

Esse trabalho tem um interesse particular pela região Oeste da Bahia em função de lá estar localizado o campus onde aconteceu o curso de Pedagogia da Terra para uma das turmas e por ser o contexto fundiário desta região também marcado por inúmeros conflitos agrários, inclusive com óbitos, desde que se intensificou o processo de modernização agrícola nos anos de 1970, até os dias atuais como relata Bornstein (s.a) no romance Luta de Terra, Briga de Foice. O interesse também se justifica dado que a maioria da população desta região mora no campo e são vítimas de um processo de educação excludente e que não considera o contexto dos alunos camponeses. Por ser também o território de onde procedem a maioria dos estudantes do Movimento Estadual de Trabalhadores Assentado, Acampados e Quilombolas - CETA, sujeitos que juntamente com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST demandaram o curso.

O desenvolvimento tecnológico, embora tenha proporcionado o crescimento econômico, trouxe também consigo a instabilidade dos mercados, a degradação dos recursos naturais, impondo dessa maneira novos desafios para os cidadãos. Dentre os principais, destaca-se o reduzido nível de emprego no mercado de trabalho em decorrência da intensa mecanização que, por sua vez, promove uma constante instabilidade no mercado de trabalho, ou seja, as pessoas não sabem por quanto tempo vão permanecer no emprego, tampouco, até quando poderão assegurar os mesmos padrões de vida em função também da prática da terceirização. Esta prática tem contribuído para diversos prejuízos para o trabalhador, principalmente no que se refere às conquistas trabalhistas.

À medida que as pressões da sociedade contemporânea se fazem presentes, o mundo do trabalho exige mudanças na forma de pensar e agir dos indivíduos para a superação dos desafios. No ensino isto reflete no desenvolvimento de um perfil profissiográfico de docência capaz de ações integradas com outras áreas, do conhecimento, com a comunidade e a sociedade de modo geral, articulado com estratégias pedagógicas escolares e não escolares. (VILELLO, 2007, p. 234)

Esse atual contexto, a partir das modificações citadas acima por Vilello, impõe novas demandas para todo o sistema educacional, inclusive para a educação destinada a toda a população, e em especial, à população camponesa, uma vez que esta precisa superar a situação de descaso em que permaneceu e acompanhar o ritmo acelerado do desenvolvimento atual.

O campo brasileiro, aqui entendido como território e não apenas como espaço de produção, por muitos anos foi deixado no esquecimento, como nos mostra Arroyo (1982), foi tido como lugar do atraso, como obstáculo ao desenvolvimento econômico. Então parece paradoxal, essa idéia de que o campo permaneceu no esquecimento, uma vez que este País nasce com as raízes fincadas no campo e até a Primeira República o predomínio da elite agrária no poder era considerável. Entretanto, é preciso deixar claro que a parte do campo que ficou apagada pela amnésia foi aquela ocupada por sujeitos que viviam à margem desse sistema, ou seja, o agricultor familiar, o posseiro, o assentado dentre outros. Essa situação, acima descrita, sempre esteve presente em todo o território nacional em algumas regiões com mais intensidade do que em outras.

Diante desse contexto de descaso com a população camponesa, é que surge a organização da sociedade em movimentos de luta e resistência contra toda essa exploração apoiada em saberes acumulados pela experiência de vida, os quais permitiram a essa parcela da população buscar estratégias para enfrentar as garras do sistema, posto que os devoravam, ou seja, enfrentar o capitalismo atrelado à alta concentração de terra na mão do latifundiário.

Ao se organizar para enfrentar o regime de exploração, a primeira condição necessária é adquirir a posse da terra por meio de uma distribuição menos injusta deste bem, ou seja, reivindicam que seja feita a reforma agrária. Como nos lembra Caldart (2004), os saberes da experiência mostraram que é preciso muito mais que reforma agrária para superar esse problema, uma vez que a exploração acontece de diversos modos. Essa percepção fez com que os camponeses vissem que é preciso também que as pessoas tomem consciência da sua condição existencial para que possa enfrentar ou alterar essa condição e para tanto um instrumento se faz necessário - a educação.

Mesmo reconhecendo o limite da contribuição da educação na alteração de uma situação, isso não nos permite prescindir dela e é com esse entendimento que os movimentos sociais e sindicais se organizaram para reivindicar a reforma agrária no latifúndio da educação. Entretanto não é qualquer proposta educacional que esses sujeitos desejam, pelo contrário, eles querem uma educação que não seja para fixá-los como árvores no campo, mas que possibilite a construção de saberes necessários para desenvolver o respeito e as competências para viver com dignidade no campo.

Nesse sentido, podemos dizer que algumas conquistas já foram alcançadas na medida em que os governantes passaram a atender a referida demanda, através dos seguintes passos: 1. A criação da coordenação geral a educação do Campo no Ministério da

Educação (mesmo 70 anos após a criação desse ministério); 2. A Criação do Programa Nacional de Educação na reforma Agrária- PRONERA; 3. A construção das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, dentre outras conquistas; 4. A regulamentação da Educação do Campo por meio do Decreto Nº 7.352, de 04 de novembro de 2010. Este Decreto versa, dentre outras coisas, sobre o que se compreende por população do campo, quais são as escolas consideradas do campo e quais são os objetivos dessa proposta educacional, fala ainda sobre como deve ser a merenda escolar distribuída para os estudantes camponeses e sobre os objetivos e a atuação do PRONERA.

Vale ressaltar que, ao citar estas conquistas não somos ingênuos para acreditar que as mesmas são resultados da boa vontade dos governantes de nosso país, ao contrário, é fruto de muitas lutas, pois, como ressalta o professor Munarin (2006) o Estado e o Ministério da Educação e Cultura – MEC sempre estiveram com as portas fechadas e ao se abrirem deixaram as “dobradiças emperradas”, ou seja, a burocracia, as Leis autoritárias e o pouco orçamento destinado à implementação destas “conquistas” demonstram que estes passos são apenas o ponto de partida das forças populares do campo no sentido da conquista das políticas públicas e, acrescenta ainda, que essa máquina “[...] sempre esteve de costas para os interesses e aspirações das forças populares, sustentada e sustentando preconceitos e projetos políticos e econômicos diversos dos entendidos por estes sujeitos econômicos e sociais que ora se insurgem no campo da Educação do Campo”. (MUNARIN, 2006 p 17).

Essa ressalva é feita no sentido de demonstrar a compreensão das fragilidades das conquistas supracitadas bem como a necessidade da continuidade da atuação dos movimentos sociais e sindicais do campo para que estas políticas possam sair do papel e se concretizarem. Os entraves que existem dificultam o desenvolvimento das políticas, dos projetos e dos programas, entretanto, mesmo com muitos obstáculos eles têm apresentado resultados bastante significativos para esses sujeitos que sempre estiveram excluídos destes direitos.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária- PRONERA tem desempenhado um papel significativo no que se refere ao processo de escolarização dos agricultores familiares, uma vez que busca oferecer, mesmo que em forma de projetos especiais, uma escolarização que seja voltada para um público específico com projetos pedagógicos que busquem na medida do possível, contemplar o contexto dos demandantes. E o mais importante é que estas ações não têm se resumido à

alfabetização ou ao ensino fundamental, pelo contrário, tem chegado ao nível superior em vários tipos de curso, desde as licenciaturas, a exemplo de Pedagogia, até o bacharelado que podemos citar como exemplo o curso de Direito. Nesse trabalho, o foco do estudo foi o Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Terra.

A escolha deste curso como objeto de estudo se deu em função do meu envolvimento com o tema, primeiro refletindo sobre a época de estudante de uma escola rural e multisseriada, no interior do município de Riacho de Santana-Ba, na localidade na qual a família sempre residiu e onde cursei a primeira etapa do ensino fundamental. Não se pode deixar de ressaltar que o primeiro contato com as letras se deu no seio da família, que, apesar do modesto grau de instrução, detém o “capital cultural”¹ que mesmo assim, foi suficiente para instigar o gosto pelos estudos, desde a alfabetização realizada pelos próprios pais.

Era comum, até a década de 90, entre as famílias que residiam na zona rural, assim que os filhos concluíssem a quarta série do ensino fundamental (atualmente esperam concluir o ensino fundamental), enviá-los para o meio urbano para morar com parentes ou amigos a fim de que concluíssem os estudos e formassem em magistério. A conclusão desta modalidade era o suficiente para se tornar professor, inclusive do ensino médio, na época, chamado de segundo grau (nomenclatura dada pela LDB 5692/71). Entretanto, o contingente de formandos não era absorvido pela prefeitura, que até hoje ainda é a principal fonte de emprego formal no município. Esses que não eram contemplados com emprego na prefeitura rumavam para São Paulo em busca de empregos em fábricas, principalmente os homens, no caso das mulheres buscavam além das fábricas, trabalho como domésticas.

No meu caso, meus pais me mandaram para a cidade em 1993, embora tivesse concluído a quarta série em 1991 e ter as melhores notas da classe todos os anos, meus pais acharam que eu era muito nova para sair do seio da família, porém para não ficar longe do convívio escolar matricularam-me na mesma série novamente. Cursei a segunda etapa do ensino fundamental em uma escola na zona urbana que era mantida pela Igreja Católica e fundamentada nos seus princípios.

Nesse período, não poderia deixar de destacar a influência de um padre italiano, Aldo Lucheta. Ele com uma percepção de mundo privilegiada trouxe para o município de Riacho de Santana uma das primeiras Escolas Famílias Agrícolas da Bahia.

¹ Sobre a importância do Capital Cultural ver Lahire (2004) e Bourdieu (1997).

Lembrando que essas escolas desenvolvem uma prática pedagógica fundamentada no regime da alternância, a qual é pensada para dar uma formação voltada para as ações desenvolvidas no campo, na perspectiva de tentar diminuir o êxodo rural que era intenso no município e promover uma formação inovadora, haja vista que o êxodo era provocado em parte por não conhecer formas alternativas de lidar com a seca na zona rural.

Era nessa escola que eu queria estudar a segunda etapa do ensino fundamental e o ensino médio, mas meu pai foi aconselhado a não permitir, pois na opinião de várias pessoas a escola em questão oferecia uma formação que não me permitiria sair do campo, onde o serviço é tido como pesado e meu pai também partilhava desse pensamento. Assim que conclui o ensino médio em 1999, consegui meu primeiro emprego formal como professora contratada para dar aula em uma escola da zona rural. Essa foi a primeira oportunidade de refletir sobre a prática pedagógica nas escolas do campo e sobre as questões que me angustiavam desde a época em que fui aluna de uma escola multisseriada. E uma dessas inquietações era sobre o que eu aprendia na escola e que gerava conflito em casa com o meu pai que é semi-analfabeto e agricultor. Posso citar, como exemplo, a forma de falar culturalmente aceita como padrão que se aprende na escola e que para ele fazia com que eu ficasse diferente deles e dos demais integrantes da comunidade.

Por isso o desejo de estudar na Escola Família Agrícola - EFA, haja vista que nesta escola além de aprender os saberes escolarizados, aprenderia também a trabalhar com a lavoura, com o gado em geral de forma ecologicamente sustentável e economicamente satisfatória, permitindo-me voltar ao campo e levar uma vida digna e ser útil à família e à comunidade.

O segundo motivo que justifica o interesse em desenvolver esse trabalho de pesquisa é o fato de ter trabalhado como coordenadora do curso de Pedagogia da Terra, oferecido pela UNEB campus XVII, em Bom Jesus da Lapa em parceria com cinco Movimentos Sociais ligados à luta pela terra e com o PRONERA. A partir dessa vivência pude observar que o currículo, apresentado pelos livros didáticos, a matriz de disciplinas e os projetos elaborados / aplicados pelas escolas camponesas não têm nenhuma relação com a vida do camponês, os conteúdos são descontextualizados, o que tem, dentre outros fatores, contribuído para que a identidade camponesa seja esquecida, e reforçando a urbanização da cultura do homem do campo.

Quer como aluna de uma escola do campo, quer como professora deste espaço, era possível perceber como as práticas pedagógicas desenvolvidas por estas escolas não respeitavam, nem contemplavam as especificidades do homem do campo, embora buscassem trabalhar os saberes específicos dos componentes curriculares referentes a cada série, o que é legítimo e importante. Entretanto esse aprendizado, na maioria das vezes, traz como consequência um distanciamento entre o estudante e sua família, bem como um rompimento do vínculo com a terra e as atividades agrícolas.

Ao entrar em contato com a proposta do curso de Pedagogia da Terra, percebi que este poderia ser uma alternativa interessante na solução dos problemas acima mencionados, fato que estimulou sobremaneira o interesse por pesquisar e conhecer com mais profundidade o curso.

Outro ponto relevante é que este curso não é resultado de mais um dos projetos assistencialistas oferecidos graças à boa vontade dos governantes, pelo contrário é resultado de reivindicações dos movimentos ligados à luta pela terra, como podemos perceber no depoimento de uma das integrantes da comissão de elaboração do projeto do curso que questionada sobre o processo para trazer o curso em questão para a Bahia ressalta que:

Foi a partir da demanda dos movimentos, porque até os movimentos demandarem, assim como qualquer uma outra demanda dos movimentos se não demandarem dificilmente o estado fará alguma coisa e já tinha uma experiência do MST em outros estados com Pedagogia da Terra e aqui na Bahia tava se construindo outros espaços de discussão da Educação do Campo eu me lembro que Bartolomeu trazia para as coordenações essas definições que estavam se tomando com referência à educação e que o número de vagas seria definido a partir da nossa demanda né, os movimentos que estavam naquele processo provocaram o Incra a partir das experiências de outros estados e foi assim mais ou menos que se constitui, assim como até hoje os movimentos demandam qualquer curso para a universidade e a universidade junto com os movimentos sociais leva para o Incra e sai toda a construção coletiva. (Militante do movimento CETA, estudante e coordenadora do núcleo de educação do campo no movimento)

É importante elencar que este trabalho é resultado de uma pesquisa de abordagem qualitativa que teve como objetivo geral compreender o papel dos movimentos sociais do campo na construção da proposta de formação de professores de educação do campo, sobretudo no que diz respeito à preservação da identidade camponesa. Para tanto, serão observados os objetivos específicos definidos para o curso, o perfil previsto para a formação dos professores do campo, levantar o perfil dos movimentos sociais e sindicais que contribuíram na construção da proposta do curso de

Pedagogia da Terra; analisar em que medida essa identidade camponesa foi preservada após a conclusão do curso.

Esse trabalho está dividido em três capítulos, além da introdução e conclusão. O primeiro capítulo corresponde ao aporte teórico, o qual busca mostrar como se constituiu o latifúndio e em decorrência deste, o sem - terra e o pequeno proprietário, uma vez que são a estes dois últimos que se destina o curso que foi objeto de estudo neste trabalho de pesquisa. Para esta construção a contribuição de alguns autores foi fundamental, dentre eles merece destaque José Graziano (1996), José Francisco Graziano Silva (1978), Josué de Castro (1967) e Caio Prado Junior (1979), dentre outros os quais mostram como se deu a construção agrária brasileira e as mudanças ocorridas ao longo dos anos na agricultura e na pecuária. Freire (2005), Touraine (2009) os quais mostram a importância de possibilitar oportunidades para os cidadãos reconhecerem-se sujeitos na construção de sua história. Bauman (2005 e 2008), Castels (2001) e Hall (2001) nos faz perceber que os sujeitos não nascem com uma identidade única e pronta, pelo contrário, esta é construída e que não devemos nos referir a uma, mas a múltiplas identidades. Por fim Caldart (2004), Arroyo (1982 e 2004) e Molina (2004) que vêm nos mostrar a luta dos movimentos sociais na construção da proposta de Educação do Campo.

O segundo capítulo mostra qual foi o caminho metodológico bem como as técnicas e instrumentos de pesquisa utilizados para coletar os dados que resultaram nesta dissertação; nele está contido também um breve relato sobre quem são os sujeitos da pesquisa.

E no último capítulo aparece a análise dos dados à luz do aporte teórico, o qual sinaliza os caminhos percorridos para a construção do curso em questão, bem como o nível de participação dos envolvidos na elaboração da proposta. Sinaliza ainda que é possível construir outra realidade educacional para o contexto do homem e mulher do campo, de maneira que a identidade e a cultura desses sujeitos sejam preservadas e valorizadas.

CAPÍTULO I

1. APORTE TEÓRICO

1.1. Latifúndio: uma criação dos colonizadores

O Brasil é um país com 8.511.965 Km² muitas vezes é chamado de país continental, dado a imensidão de área que ele compreende. Consoante uma parte dos historiadores, até 1500 essa grande área continental era povoada por diversas tribos indígenas que não conheciam o significado da expressão propriedade privada. Embora cada tribo reclamasse o direito abstrato e não registrado em nenhum cartório, ou em qualquer documento institucionalizado – até porque no Brasil nesta época não existia os instrumentos em questão - o direito de um espaço para sobrevivência, este espaço bem como os produtos resultados da caça e da pesca eram propriedades comum aos integrantes da tribo.

Estes primeiros brasileiros, alguns eram nômades, mantinham uma relação de dependência direta com a natureza, não conheciam a prática do comércio e sua educação baseada na transmissão de costumes.

(...) Desde os primórdios da nossa sociedade até o ano de 1500 d.C., a História registra que as populações que habitavam nosso território viviam em agrupamentos sociais, famílias, tribos, clãs, a maioria nômade, dedicando-se basicamente à caça e a pesca e à extração de frutos, dominando parcialmente a agricultura. (...) (STEDILE, 2005 p. 20)

Essa fala pode ser repetitiva e sem importância, entretanto é fundamental sobretudo, para compreender em que consistem as mudanças introduzidas pelos colonizadores portugueses nesse novo país continente. É preciso ressaltar que não é objetivo deste trabalho, ao menos neste capítulo, fazer julgamento ou juízo de valor sobre as inovações implantadas pelos portugueses aqui no Brasil.

Segundo alguns historiadores os portugueses começaram a chegar ao Brasil em 1500 e somente em 1539 começaram o processo de colonização. Nesta ocasião, estava ocorrendo na Europa o surgimento do capitalismo do tipo comercial, o que por consequência fazia surgir uma classe de burgueses com capital porém, sem notoriedade ou poder. Em vista das características desse período - final do século XV e início do século XVI - e considerando as características dos brasileiros nativos aqui encontrados

e por não ter sido encontrado de imediato jazidas de pedras preciosas - que seriam fonte de dinheiro fácil - o Brasil não despertou logo o interesse da realeza (STÉDILE, 2005).

Entretanto, era preciso garantir a posse da terra “descoberta”. Para diminuir o custo para a Coroa, e como incentivo, para atrair colonizadores portugueses com uma quantidade relevante de recursos financeiros, o Rei dividiu o país em capitanias hereditárias e concedia o direito ao donatário a fazer doações – as chamadas sesmarias- “(...) a pessoas cristãs e escravizar os índios a fim de usá-los no trabalho. Podia até exportar para Portugal, em cada ano, 24 indígenas.” (ANDRADE, 1980 p. 52).

Guimarães (2005 p. 61) acrescenta ainda

A sesmaria encontrara no açúcar seu destino econômico. Coube a Martim Afonso de Souza, a quem a metrópole conferiria amplos poderes pelas três Cartas Régias de 20 de novembro de 1530, lançar as bases, na colônia ainda despreparada, de uma nova política econômica que se apoiaria solidamente em duas instituições – a sesmaria e o engenho – as quais constituiriam os pilares da antiga sociedade colonial.

Embora, no início do século XIX as terras fossem propriedade da coroa, fazendo não existir ao “pé da letra” a idéia de propriedade privada da terra, foram essas doações acima referidas que fizeram nascer no Brasil, o latifúndio. Para compreender o que é latifúndio e suas diferenças é preciso falar um pouco mais sobre o processo de colonização.

Esse processo começou pelo Nordeste, uma vez que as primeiras expedições chegaram pela Bahia de Todos os Santos, a princípio desenvolveram atividade de extração e comercialização do Pau – Brasil, mas logo perceberam no Nordeste um clima quente, com chuvas distribuídas em duas estações bem como um solo argiloso de massapé, um ambiente propício ao plantio da cana de açúcar. (ANDRADE, 1980).

É sabido que o país foi dividido em capitanias e entregue aos donatários e que as maiores estavam localizadas na Região Nordeste e que as atividades agrícolas concentraram-se nesta e posteriormente na Região Sudeste. No Brasil, as atividades agrícolas foram desenvolvidas com base na exploração da mão - de - obra escrava, primeiro escravizando o índio autóctone, segundo escravizando os negros africanos trazidos da África contra sua vontade e por fim explorando a mão de obra de brancos vindos da Europa como, por exemplo, os italianos.

A substituição da riqueza extrativa pela produção organizada da lavoura caracterizou o surgimento do sistema agrário brasileiro cujas marcas são percebidas e

sentidas até hoje em nossa história (GUIMARÃES, 2005). Em se tratando do sistema agrário brasileiro não se pode deixar de mencionar que ele já nasce agrário exportador, baseado na monocultura da cana-de-açúcar, embora outras atividades e cultivos de outras plantações fossem desenvolvidas, ainda que em pequena escala, mal dava para alimentar os donos e trabalhadores do engenho, estas plantações alternativas se davam ao redor das grandes plantações de cana (CASTRO, 1962).

Guimarães (2005 p. 65) acrescenta,

Outras atividades nasciam, é evidente, mas em torno das sesmarias transformadas em engenhos. A agricultura dos mantimentos, apesar de reconhecidamente a coisa principal e mais necessária da terra, continuaria a ser pelos séculos afora, subordinada ao poder absorvente do açúcar, isto é, ao monopólio da terra, o que equivale dizer à monocultura.

Essa situação fazia com que a população sofresse sempre com a falta de alimentos como mostra Castro (1962).

Após séculos lucrativos com o cultivo da cana – de- açúcar, vem o período aurífero com a descoberta de jazidas de ouro em Minas Gerais. Esta atividade impulsionou, por sua vez, uma outra cultura incomum até então no Brasil – a criação de gado - a qual produzia a carne de charque que era vendida para alimentar a população envolvida com a mineração.

A colonização do Brasil iniciou no litoral Nordeste com o cultivo da cana e a esta atividade era destinada áreas enormes, sendo destinada pouca quantidade de terra para o cultivo de lavoura destinada à alimentação da população e quando o preço do açúcar estava em alta ficava completamente proibido a prática de outras culturas. Esta situação tinha como consequência elevados índices de inanição na população. O professor Josué de Castro (1962) ao analisar a situação do Nordeste de 1500 a 1960, divide esta região em duas zonas: zona úmida e zona seca, a primeira destinada ao plantio da cana-de-açúcar e a segunda destinada mais tarde à criação de gado.

Para esse autor uma das mais graves conseqüências da *plantation* – a inanição- era mais acentuada na zona úmida, posto que, praticamente, toda área agricultável era usada para o plantio da cana, obrigando os indivíduos a comprar os alimentos, porém nem todos tinham os recursos suficientes. Em outros casos, faltavam os artigos necessários nas prateleiras dos armazéns. No que tange à zona seca, era destinada à criação extensiva do gado, principalmente o bovino, a agricultura era pouca e muitas

vezes castigada pela seca, mas os escravos e homens livres brancos podiam completar sua alimentação com a caça.

Isto contribuiu bastante para que os moradores desta parte do Nordeste tivessem menos problemas com a inanição, especialmente no que diz respeito à falta de proteína, uma vez que eles obtinham-na da carne das caças.

Com a crise do açúcar (Nordeste) e do ouro (Minas Gerais), surgem novas culturas de produtos agrícolas e dentre elas ganha destaque a plantação de café. Vale ressaltar que esta contou, até 1888, com mão-de-obra escrava e após a publicação da Lei Áurea passou a receber trabalhadores vindos da Europa, especialmente os italianos.

È interessante perceber que até 1850 as terras eram propriedades da coroa, entretanto com a publicação da Lei de Terras nesse mesmo ano, estas passaram a constituir propriedade privada, de maneira que passaram a ser proibidas as doações (sesmarias) e se instituiu a compra como condição de aquisição de terras. Nesse contexto, os escravos recém “libertados” não conseguiam se tornar proprietários de terras. Os negros, após a Lei Áurea passaram a viver novos tipos de escravidão para conseguir sobreviver. “Foi a Lei de Terras que propiciou os meios para que os proprietários rurais reafirmassem de direito o monopólio da propriedade privada da terra no país” (GRAZIANO, 1986, p. 59) .

Essa situação de concentração de terra nas mãos de um número pequeno de proprietários e a situação de insatisfação e revolta da classe pobre fez com que o Brasil de Norte a Sul fosse palco de grandes conflitos a exemplo das Ligas Camponesas², do cangaço no Nordeste. Nesses conflitos, apesar de o ponto comum ser a questão da terra, a diferença é que no caso do Nordeste os indivíduos não tinham nenhum palmo de chão, é tanto que Josué de Castro diz que a luta das Ligas Camponesas era para garantir ao menos o direito de ser enterrado com dignidade. Nas demais regiões, os indivíduos queriam garantir o direito de continuar cultivando a terra ainda que na condição de posseiro ou arrendatário.

Apesar de existir outros produtos agrícolas de importância econômica, a exemplo do algodão e do arroz no final do século XIX e início do século XX o destaque ainda era para as lavouras de café, entretanto, com a crise de 1929, iniciada com a queda da Bolsa de Nova York, os investimentos começaram a ganhar novos rumos e um deles foi a indústria.

² Para saber mais sobre a história das Ligas Camponesas ver Azevedo, 1982 e Nascimento, 1985. (Dissertação de Mestrado)

O processo de industrialização tem seu início na República Velha, produzindo bens de consumo imediato, mas foi Getúlio Vargas que lançou as bases para um modelo de industrialização conhecido como substituição da importação, criando a Companhia Siderúrgica Nacional e a Hidrelétrica de Paulo Afonso. Juscelino Kubitschek vai mobilizar toda a estrutura institucional para dar continuidade à política industrial iniciada no governo anterior. A proposta econômica desenvolvida neste período da história ficou conhecida como política desenvolvimentista. Vale destacar que na transição dos investimentos do modelo agro-exportador para a indústria muitos trabalhadores agrícolas foram obrigados a deixar a lavoura e mudar para as cidades em busca de emprego, nem toda mão de obra foi absorvida de imediato pela indústria crescente, tornando-se exército industrial de reserva ora vivendo de trabalhos eventuais ou sendo capacitada pelos centros de formação industrial. Parte das atividades industriais, que exigiam mão-de-obra mais qualificada, era atendida com trabalhadores estrangeiros (MORAIS, 1997).

A situação do campo até aqui exposta, apesar das transformações sofridas provocadas pela industrialização e pela urbanização, além de não ter resolvido o problema dos grupos menos favorecidos economicamente, em especial os camponeses, ainda os agravou. As pessoas que migraram do campo para as cidades, não tinham mais a roça nem a perspectiva de conseguir um emprego e sem um local onde morar, passam a viver nas favelas em condições de miséria. Essa situação não gerou apenas submissão, ao contrário, tornou-se também estímulo para que estes sujeitos se organizassem em movimentos de resistência em algumas regiões do Brasil, são exemplo desses movimentos as Ligas Camponesas criadas em Pernambuco e os Sindicatos dos Trabalhadores Rurais iniciados no rio Grande do Norte e Pernambuco.

1.2 A situação do Camponês no Brasil: uma breve reflexão

O Brasil é um país que por muito tempo, como visto acima, teve suas bases de sustentação alicerçadas na monocultura agro-exportadora. Ao lado desta, no entanto, como ressaltam Guzmán e Molina (2005), várias formas de produção emergiram subsidiariamente dentro do mesmo sistema de produção, dentre essas formas de produção subordinadas destaca-se a agricultura familiar ou camponesa.

Para dar continuidade à nossa reflexão, é mister esclarecer o que entendemos por camponês e conseqüentemente por agricultura camponesa, ou produção camponesa, usando aqui uma denominação de Silva (1978).

Ao analisar o contexto agrário brasileiro, no primeiro momento tem-se a impressão que só existiam dois grupos distintos neste espaço: os senhores dos engenhos e os escravos ou os barões do café e os escravos. Queiroz (1973), destaca a existência de um grupo intermediário que possuem terras cultivadas pelos integrantes da família, o qual tem recebido o nome de camponês.

Margarida Moura (1986), por sua vez, caracteriza o camponês de três formas, 1. como cultivador de pequenas glebas de terra, juntamente com sua família – essa concepção tem o objetivo de ligar o camponês ao controle direto sobre a terra; 2. como cultivador que trabalha a terra, porém esta não lhe pertence – colocando - o em oposição àquele que dirige o empreendimento; 3. “há autores que distinguem camponês, de pequeno produtor. Enquanto para eles o conceito de camponês é vago e indefinido, o de pequeno produtor e pequena produção se inserem de modo imediato nos modos de produção até aqui consagrados. Argumentam que o pequeno produtor é ator fundamental da produção mercantil...” (MOURA, p. 12). As descrições acima deixam explícita uma relação direta deste sujeito com a terra, no sentido de que, é do cultivo desta que ele consegue o necessário para sua subsistência e de sua família.

Apesar dos inúmeros estudos sobre a história dos camponeses, na Europa (BLOCH, REDFIELD) e aqui no Brasil (QUEIROZ, 1973; ANDRADE, 2009; WANDERLEY, 1996) julgo necessário falar um pouco sobre a questão do camponês e do campesinato, como eles surgem e como se constituem tanto no contexto europeu, de onde temos grande influência, quanto no contexto brasileiro.

De acordo com Queiroz (1973), parafraseando Redfield, não se pode considerar camponeses os grupos primitivos encontrados no Brasil. Apesar destes se relacionarem com a terra e dela tirarem sua subsistência, não comercializam o excedente. Assim, os camponeses se constituem um grupo intermediário entre os primitivos e os senhores feudais europeus. De fato no Brasil, os primitivos indígenas comumente não se tornaram camponeses, pelo contrário o campesinato se formou originariamente a partir do processo de colonização por brancos empobrecidos que viviam como agregados, parceiros, arrendatários nas fazendas, ou mesmo em pequenas propriedades independentes.

Na Europa, a história dos camponeses foi marcada pelo trabalho na terra do senhor feudal, sendo estes obrigados a entregar parte da colheita e ainda trabalhar alguns dias para o dono do feudo, sem receber nada em troca, para pagar o aluguel da terra e dos instrumentos que usavam. A história do campesinato, portanto, estava marcada pela relação direta com os senhores feudais, “senhoriato-campesinato” (QUEIROZ 1973. 19).

Mais tarde, com o renascimento das cidades, a alimentação dos cidadãos era também responsabilidade dos camponeses a partir do comércio do excedente de sua produção, entretanto, o rápido crescimento das cidades passou a demandar uma elevada produção de alimentos, pois o excedente da produção camponesa já não era suficiente. Com o passar dos séculos, para atender o aumento da demanda por alimentos foi desenvolvido o processo de plantações em grande escala, com uso de máquinas e insumos agrícolas.

Entre nós, a situação foi um tanto diferente, como nos mostra Queiroz (1973, p. 26)

No Brasil, durante muito tempo negou-se a existência de uma camada camponesa; supunham os autores que abolida a escravatura... o trabalho assalariado ou então a servidão disfarçada viera substituí-la nas empresas rurais do tipo capitalista. Na verdade, houve em todos os tempos um campesinato livre brasileiro, coexistindo tanto com as fazendas monocultoras, quanto com as fazendas de criação de gado e tendo a seu cargo a produção de abastecimento para estas empresas e para os povoados. Sua coexistência com as monoculturas de exportação e com as fazendas de criar assumiu variadas formas.

Desse modo, o campesinato brasileiro apesar de ter-se constituído a partir de formas diversas, em todas elas, em algumas mais, outras menos, estavam presentes as relações de submissão deles aos demais, sejam aos senhores de engenhos ou barões de café, sejam aos grupos urbanos que sempre se julgaram superiores aos camponeses. Independente das variadas formas que constitui o campesinato, sua produção se caracteriza, segundo Silva,

a) utilização do trabalho familiar, ou seja, a família se configura como unidade de produção; b) a posse de instrumentos ou de parte deles; c) existência de fatores excedentes –terra, força de trabalho, meios de trabalho- que permitam uma produção de excedentes destinadas ao mercado...;d) não é fundamental a propriedade, mas sim a posse da terra, que mediatiza a produção como mercadoria. (SILVA, 1978 p. 03).

A família camponesa, por sua vez, tem como principal meta cultivar lavouras para o auto-consumo, comercializando o excedente, ou seja, ela tanto produz, como

consome, seus produtos de maneira que, “a unidade camponesa não é, portanto, somente uma organização produtiva formada por um determinado número de ‘mãos’ prontas para os trabalhos nos campos; ela é também uma unidade de consumo, ou seja, ela tem tanto ‘bocas’ para alimentar, quanto mãos para trabalhar” (WOLF, 1976 p. 29).

Entretanto, com o desenvolvimento do capitalismo no campo e conseqüentemente a introdução de insumos e máquinas na produção agrícola, a situação do pequeno produtor fica cada dia mais difícil. É preciso ressaltar ainda que as diversas formas de produção do pequeno produtor estão subordinadas ao capital. Segundo Kautsky (1980), uma das formas dessa subordinação se dá no que se refere ao fornecimento de pessoas para trabalharem nas lavouras “esta produção de braços diminui sensivelmente onde a grande exploração se desenvolve à custa da pequena. Expropriando os camponeses, a grande empresa amplia seu domínio, mas reduz o número de homens que a cultivam” (KAUTSKY, 1980 p. 182).

Silva (1978), destaca uma outra forma de subordinação. Esta se relaciona à questão do valor a pauta de produção, ou seja, o preço de mercado não é determinante para que haja produção familiar ou camponesa dado que esta se destina em grande parte à subsistência imediata do camponês e sua família. Deste modo, enquanto o valor pago ao produtor cobrir ao menos um limite mínimo vital, ele continuará a cultivar a terra, mesmo que dando de graça parte do seu trabalho à sociedade, constituindo-se desta forma, um mecanismo de expropriação, haja vista que o camponês para reproduzir as condições de produção é obrigado a recorrer a um sobreconsumo e incluir sua família como mão-de-obra gratuita.

Considerando que na categoria, camponês inclui uma diversidade de subcategorias de indivíduos que mantêm diferentes formas de lidar com a terra, sendo eles: posseiros, arrendatários, assentados, meeiros, e até os assalariados agrícolas em função da origem da maioria ser de agricultores que por alguma razão foram expulsos da sua terra. Falar da situação da produção camponesa é preciso considerar o papel que estes indivíduos têm desempenhado ao longo dos tempos.

Embora existam poucos estudos sobre a situação dos camponeses ao longo da história, especialmente, no que se refere aos períodos históricos que antecederam o século XVII, isso não significa que eles ficaram acomodados às situações impostas pelos grupos detentores do poder. Na Alemanha, por exemplo, até o século XVI, em função da crescente opressão a que estava submetido os camponeses, várias rebeliões já

tinham ocorrido em “(...) 1476, 1491, 1498, 1503 1514. Porém nenhuma havia atingido a magnitude da Rebelião deflagrada em 1524” (VANDERLINDE, 2004 p. 11).

O autor acima destaca entre as novidades desta rebelião, a influência da pregação religiosa de Tomás Müntzer, contemporâneo de Lutero. Segundo Vanderlinde (2004. p 12) para Müntzer “(...) o que importava não era tanto os textos das Escrituras, mas sim a revelação do Espírito Santo”.

Para aumentar os exemplos que comprovam que os camponeses não ficavam inertes às situações de exploração a que eram submetidos, pode ser lembrado também a Revolução Camponesa que se espalhou pela Europa em 1381, provocada em parte pela introdução de um imposto em 1377 pago por cabeça, ou seja, por pessoa adulta. Tem-se ainda a revolução ocorrida na França em 1358. “Em 1358, o reino da França foi palco de uma violenta guerra social entre as ordens, a Jacquerie, uma sublevação camponesa... com igual resposta dos nobres” (COSTA, 2002p. 01). Segundo esse autor não se sabe ao certo o que de fato motivou o levante camponês, o que se pode dizer é que “(...) a Jacquerie traduziu a tensão latente na sociedade rural francesa de então” (MOTTA, 1973 apud COSTA 2002 p. 03).

Falando especificamente do Brasil, os camponeses têm enfrentado problemas de naturezas diversas, desde os anteriormente citados, passando pela expropriação de suas terras quer seja porque foram obrigados a vender para os grandes capitalistas, quer seja porque a perderam para grileiros, quer seja ainda pela impossibilidade de competir com as grandes empresas agrícolas.

A situação dos camponeses sempre foi marcada pela exploração e por grandes conflitos quando resistiam às expulsões. Após a publicação da Lei de Terras é que começa a luta pela posse desse bem, uma vez que até 1850 ela não representava valor imediato já que esta era doada. Entretanto, a partir da publicação da referida Lei é que esta passa a se constituir mercadoria e por consequência objeto de especulação financeira.

Com o desenvolvimento da indústria na década de 50, a migração para as cidades foi intensa, como já registrado anteriormente, ainda assim a terra não deixou de ser uma mercadoria de valor crescente e cada vez menos disponível no mercado. Diante deste contexto, quem recebeu diretamente os impactos deste processo foram os pequenos proprietários, e em especial os posseiros, que eram sempre surpreendidos por alguém que aparecia com um documento reclamando a posse da terra, uma vez que diziam ser os donos por herança ou por compra dos antigos donos.

O romance *Luta de Terra Briga de Foice*, de Claudio Thomás Bornstein, por exemplo, relata uma situação destas na região Oeste da Bahia, onde os grileiros apareciam inesperadamente para tomar posse das terras dos pequenos produtores, quer seja por meio da compra, por um valor irrisório, quer seja expulsando as famílias à força. Os camponeses procuravam dentro dos seus limites resistirem e de repente apareciam mortos ou tinha suas casas destruídas e suas famílias perseguidas pelos jagunços a mando dos grileiros.

Diante desta situação os agricultores iam tentar encontrar ajuda junto aos sindicatos dos trabalhadores rurais³. Apesar destes, muitas vezes, atuarem como pelegos do Estado, sempre tinha no meio dos dirigentes e condutores dos sindicatos pessoas de caráter, que eram capazes de colocar sua própria vida em risco para defender os direitos dos agricultores posseiros ou pequenos proprietários, como é o caso do advogado Eugênio Lira, assassinado em 1977, no Oeste da Bahia. Sua história de luta e morte é contada, dentre outros livros, no romance *Luta de Terra e Briga de Foice*.

A situação não era difícil apenas para aqueles que perderam suas pequenas propriedades. Também os indivíduos que se mantinham na terra, se vêem sugados pelos atravessadores, uma vez que não dispoem de estrutura de armazenamento e de melhoria da produção, seus produtos não conseguiam competir no mercado. Não conseguindo ganhar o dinheiro que precisavam para comprar os bens que lhes faltavam, eles entraram em processo de empobrecimento contínuo, tornando - os obrigados a vender sua força de trabalho como diaristas, bóias-frias, ou trabalhadores sazonais nas fazendas e nas empresas agrícolas, ou ainda migrando para as periferias das cidades para trabalhar na construção civil, a valores exíguos e sob péssimas condições.

Ainda merece destaque especial a situação das mulheres, as quais eram responsáveis pelo cultivo da agricultura familiar, juntamente com as crianças. Com o desenvolvimento industrial, estas mulheres foram obrigadas a trabalhar nas empresas agrícolas e nas grandes fazendas, executando atividades anteriormente exclusivas dos homens. Esta situação trouxe como consequência, além dos baixos salários, o desenvolvimento de doenças até então desconhecidas entre as mulheres.

Como estratégia de resistência e buscando superar as situações de exploração as quais estavam submetidos, os camponeses se organizam em diversas instituições como sindicatos e movimentos sociais. Sobre estes últimos é que falaremos agora.

³ Sobre a história dos sindicatos dos trabalhadores rurais ver Nascimento, 1985 (Dissertação de Mestrado), Nascimento, 2010 IN: Revista da FAEBA V.19. N.34, jul/dez 2010.

1.3 Os Movimentos Sociais do Campo: luta e resistência

Para falar de movimentos sociais do campo, é necessário iniciar demonstrando qual o entendimento que temos sobre eles. Para tanto aqui será usada a idéia defendida por Gohn (2003, p 13), que são “(...) ações sociais coletivas de caráter sócio-político e cultural que viabilizam distintas formas da população se organizar e expressar suas demandas.”

Ao falar sobre Movimentos Sociais costuma-se incluir diversas experiências e organizações coletivas como sindicatos de trabalhadores, fóruns, conselhos, comissões, pastorais, dentre outras, entendendo que sejam sinônimos, porém neste trabalho só são denominados de Movimentos Sociais aquelas organizações coletivas em que desenvolve ações “cuja orientação comporta solidariedade, manifesta um conflito e implica a ruptura dos limites de compatibilidade do sistema a qual a ação se refere.” (MELUCCI 2001, p. 35 apud PERANI 2004, p. 18). Continuando, Perani (2004,p. 18), parafraseando Melucci, diz “não podemos falar de Movimento Social quando as ações coletivas se situam no interior dos limites de variabilidade estrutural de um certo sistema de relações sociais, sendo simplesmente fenômenos de manutenção da ordem estabelecida”.

Estes movimentos são forças organizadas que reúnem indivíduos não como mão-de-obra, mas como espaço de ações e experimentações sociais, as quais são fontes geradoras de civilidade e inovações sociais. Para melhor compreender em que medida os movimentos sociais desempenham um papel inovador na sociedade é preciso antes entender que eles são organizações da sociedade civil, formadas por pessoas que se encontram fora da ordem estabelecida (NASCIMENTO, 1993).

Bobbio (1987), diz que sempre que se deseja conceituar a expressão sociedade civil é preciso simultaneamente redefinir o termo Estado, o qual é visto como um conjunto de instrumentos que exerce num sistema social organizado, quase sempre, um poder baseado na coação. Nesse sentido, a sociedade civil compreende a esfera das relações não regulamentadas pelo Estado. Para esse autor,

[...] a sociedade civil é o lugar onde surgem e se desenvolvem conflitos econômicos, sociais e ideológicos, religiosos, que as instituições estatais têm o dever de resolver ou através da mediação ou através da repressão. Sujeitos desses conflitos e portanto da sociedade civil exatamente enquanto contraposta ao Estado são as classes sociais, ou mais amplamente os grupos, os movimentos, as associações [...] (BOBBIO, 1987; p 36).

Partindo da idéia de Bobbio de que a sociedade civil é um espaço de conflito e que está “contraposta” ao Estado é neste espaço que os movimentos sociais surgem e atuam.

Embora tenha havido movimentos messiânicos no Brasil, desde o século XVIII, é a partir de 1960 que surgem os movimentos sociais formados a partir da atuação dos sujeitos que se encontravam desconstruídos, ou seja, excluídos da ordem estabelecida. Estes buscam construir uma nova ordem social, alicerçadas em bases democráticas e no respeito às diferenças. Eles não têm sido facilmente aceitos pela sociedade, pelo contrário, foram sempre combatidos especialmente pelos indivíduos *contratualizados*, embora, atualmente eles tenham conquistado mais respeito e são entendidos como um espaço de afirmação de identidade, de respeito à diferença e de conquistas e reconhecimento dos direitos naturais e humanos. Podem ser citados como exemplos os movimentos surgidos a partir de meados do século XX, ligados à luta pela terra e pelo combate ao regime de exploração a que estavam submetidos os trabalhadores.

Até meados do século XIX a terra era propriedade da Coroa e sua distribuição era feita através de doações, entretanto, com a promulgação da Lei de Terras em 1850, que instituiu a propriedade privada da terra, muda a forma das pessoas se relacionarem com a mesma, esta passa a se constituir como mercadoria e a possibilidade de adquiri-la fica limitada ao processo de compra.

A restrição do acesso à posse da terra amplia-se com fim do trabalho escravo em 1888. As terras livres que pertenciam a coroa foram destinadas às Províncias pelo governo republicano como um mecanismo de angariar sustentação para o novo regime. Por sua vez, com a chegada de europeus para trabalhar nas lavouras, criou-se uma nova configuração nas relações agro-exportadoras. Os ex escravos não passaram a ser trabalhadores assalariados nas lavouras de cana – de - açúcar nem cafezais, tornando-se biscoiteiros e sendo mantidos em condições de exclusão, ganhando apenas o suficiente para se manterem vivos.

Com a vinda dos europeus a partir de 1888, estimulada pela elite brasileira, foi introduzida no campo uma nova forma de pensar, de maneira que os camponeses começaram a se organizar e resistiram às investidas dos proprietários e grileiros que queriam tomar o espaço de cultivo de seus produtos de subsistência, bem como lutar contra o regime de exploração a que estavam sujeitos.

Ao longo de toda a República Velha, ou seja, do final do século XIX até os anos 30 do século XX, os imigrantes tentaram se organizar em sindicatos livres. Estes foram duramente combatidos pelos governos, os quais denominaram essa situação de “A Questão Social” que tanto preocupou as autoridades. A partir da Revolução de 1930, Getúlio permite a organização dos trabalhadores em sindicatos, desde que eles fossem constituídos apenas por brasileiros. A partir desse período, alguns sindicatos de trabalhadores rurais foram organizados, porém não alcançaram expressão nacional.

Somente em meados do século XX, os movimentos de luta pela terra ganham caráter organizativo no campo e o exemplo mais antigo são as Ligas Camponesas⁴, que surgem entre 1945 a 1947, por iniciativa do Partido Comunista para ampliar suas bases no meio rural.

Apesar da posse da terra ter-se mantido como um privilégio dos grandes proprietários, existiram contingentes de agricultores familiares que conseguiram manter-se na terra por meio de compra, da posse, ou por usucapião. Entretanto, na década de 70 do século XX, com a intensificação da modernização no campo recomeçam os conflitos pela posse da terra. Esses conflitos se estabelecem quando os proprietários, ou os que se autodenominam de proprietários, por algum motivo, vão exigir a desocupação da terra por parte do posseiro.

Os movimentos sociais ligados à luta pela terra, no século no final XX, trazem alguns avanços como a apresentação de novas formas de se organizar, de mobilizar e a inclusão de novas pautas de luta. O Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST, organizado no início dos anos de 1980, na região Sul do País, cujo nível de atuação hoje é nacional, e o Movimento dos Trabalhadores Assentados, Acampados e Quilombolas - CETA organizado 1995, este de abrangência apenas no Estado da Bahia, são exemplos de movimentos expressivos surgidos nas duas últimas décadas do século XX .

É preciso levar em consideração o contexto em que surgem estas novas formas de organização. Dentre os fatores que contribuíram para o seu desenvolvimento destacam-se, o cenário de lutas pela redemocratização do país, a elevação do nível de instrução e de consciência que lhes possibilitaram a percepção de que apenas a

⁴ Embora os autores ao fazerem referência às Ligas Camponesas, dizem que estas surgiram por volta de 1955 (ver por exemplo, Farias, In: Caderno CEAS N° 217 ano 2005), entretanto Moraes (1997) em seu livro história das Ligas Camponesas do Brasil diz que estas surgem primeiramente no período entre 1945 a 1947, logo após a Ditadura do Governo Vargas, entretanto como estas eram assessoradas e incentivadas pelo Partido Comunista e com a proscrição deste por volta de 1954 as Ligas praticamente desaparecem Ressurgindo em Pernambuco com José dos Prazeres a partir da luta dos trabalhadores do Engenho Galiléia, por volta de 1955.

redistribuição de terras não era suficiente para proporcionar uma vida com dignidade para esta parcela da sociedade marginalizada e explorada. Perceberam que além de um pedaço de chão para cultivar as lavouras, precisavam de financiamento, de educação para os filhos, de saúde, em fim só a terra não era mais suficiente para satisfazer os anseios dos militantes.

É preciso pontuar que ao longo desses anos a Reforma Agrária, apesar de já transformada em lei federal, o reduzido avanço que experimentou diante das necessidades do País, deveu-se muito mais à pressão dos movimentos sociais que pelo empenho do Estado. Como se pode ver, a base institucional para a sua efetivação foi criada ainda em 1964, com a criação do Estatuto da Terra Lei nº 4504 de 30 novembro de 1964 que diz, em seu capítulo I artigo 2º §2º:

É dever do Estado: “Alínea a” ‘promover e criar as condições de acesso do trabalhador rural à propriedade da terra economicamente útil, de preferência nas regiões onde habita, ou, quando as circunstâncias regionais, o aconselhem em zonas previamente ajustadas na forma do disposto a regulamentação desta Lei (BRASIL, 1964).

e neste mesmo ano foram criados o Instituto Brasileiro de Reforma Agrária – IBRA juntamente com Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário – INDA que em 1970 se fundiram dando origem ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA.

Segundo Canuto e Balduino (2003) tanto o Estatuto da Terra quanto o INCRA foram duramente atacados. O primeiro porque não sinalizava uma Reforma Agrária da forma como os camponeses esperavam e o segundo por trazer em seu nome a palavra colonização. Com o advento da Nova República, foi criado Ministério Extraordinário para a Reforma Agrária e Desenvolvimento e em 1986 é criado o primeiro Plano Nacional de Reforma Agrária. Apesar do espírito de democratização da Nova República, em 1987, o presidente José Sarney baixa um decreto que extinguiu o INCRA cedendo às pressões da bancada ruralista. Além disso, essa bancada, mesmo diante da mobilização da sociedade com 1.200.000 assinaturas, em prol da Reforma Agrária, conseguiu incluir no texto da Constituição de 1988 a alínea II do artigo 150 a qual proíbe a desapropriação de terras produtivas para a Reforma Agrária. Dois anos depois da sua extinção, em 1989, o presidente Fernando Collor o restituiu.

1.4 A Educação do Campo como Direito Nosso e Dever do Estado

Para melhor compreender a concepção de educação do campo aqui defendida, faz-se necessário contextualizá-la considerando as influências históricas que vêm marcando a educação do homem camponês. É preciso ressaltar que a reivindicação para que seja dado a todos a possibilidade de usufruir o direito à educação, e que esta, tenha como entidade mantenedora o Estado, não foi um processo rápido e fácil. Ao contrário, os sujeitos dessa educação, especialmente os movimentos sociais e sindicais do campo, têm concentrado energia no sentido de buscar ressignificar a expressão “educação do campo direito nosso, dever do Estado” apresentando propostas educacionais que possibilitem ao camponês a condição de tornar-se sujeito da sua história de vida. Pois, como resalta Marques (2010 p. 46) “ a ‘educação, direito de todo cidadão: dever do Estado’, foi um grande avanço, inclusive para a luta pela educação do campo. Porém ela não significou o reconhecimento das especificidades”.

O Brasil é um país de origem agrária, e ainda, nos dias atuais uma parte considerável de suas divisas é proveniente da agricultura. Considerando sua origem e que ainda um quinto de sua população vive no campo, de acordo com o censo de 2000 (Pinto et al, 2006 p. 17), era de se esperar mais atenção e melhores investimentos na educação destinada ao camponês. A partir da década de 1990, têm-se intensificado as reflexões a respeito desse ramo da educação, principalmente no que tange à formação do educador/a camponês e no currículo apresentado e utilizado pelos mesmos.

A educação formal é iniciada com a chegada dos jesuítas. Vale ressaltar que essa educação a princípio era destinada apenas aos filhos de colonos e aos índios e baseava-se na aprendizagem das noções de leitura, escrita e temas ligados à religião.

As Constituições Federais de 1824 e 1891 praticamente não registraram nada sobre a educação rural, talvez em função da distinção entre rural e urbano somente vir se acentuar na segunda metade do século XX. Conforme Cavalcante (2007 p 25) “(...) o ‘tema’ passa a ser estrategicamente importante nas primeiras décadas do século XX para a configuração das medidas educacionais voltadas para o desenvolvimento da sociedade agrária industrial”. A primeira Carta Magna a tratar do assunto com mais consistência foi a de 1934, a qual teve forte influência dos Pioneiros da Escola Nova. Esta dizia que a educação era pública e diferentemente das anteriores, deixava claro de quem era a responsabilidade pelo seu custeio, no caso o Estado, inclusive é a primeira Constituição Federal a destinar recursos vinculados explicitando qual a porcentagem destes recursos

teria que ser investido na educação e em seu Art. 156 parágrafo único dizia que a união deveria reservar no mínimo 20% das cotas destinadas à educação em geral para destinar à educação rural.

Apesar desses avanços, a Carta Magna de 1937 – ocasião da Ditadura de Vargas - retrocedeu legitimando a desigualdade entre ensino urbano e rural, conforme mostra o Art. 132, propõe:

O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras de por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos Campos e Oficinas, assim como promover - lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação.(BRASIL, 1937).

Para aumentar ainda mais a disparidade entre educação do rural e a urbana a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, fruto do Decreto Lei 9.613/46 em seu Art.14 e incisos I a III

Art. 14. A articulação no ensino agrícola e deste com outras modalidades de ensino far-se-á nos termos seguintes:

I. Os cursos de formação do ensino agrícola se articularão entre si de modo que os alunos possam progredir de um a outro segundo a sua vocação e capacidade.

II. O curso de Iniciação agrícola estará articulado com o ensino primário, e os cursos agrícolas técnicos e o Curso de Magistério de Economia Doméstica Agrícola, com o ensino secundário e o ensino normal do primeiro ciclo.

III. É assegurado ao portador do diploma conferido em virtude da conclusão de um curso agrícola técnico a possibilidade de ingressar em estabelecimentos de ensino superior, para matrícula em curso diretamente relacionado com o curso agrícola técnico concluído, uma vez verificada a satisfação das condições de admissão determinadas pela legislação competente.

Como podemos perceber apesar da equivalência entre os níveis do ensino agrícola e os níveis de outras modalidades de ensino, o inciso III traz uma limitação no que se refere ao ingresso em cursos de nível superior quando diz que a matrícula só acontecerá em curso diretamente relacionado ao curso agrícola.

Apesar da Lei Orgânica, no Art. 51 falar que ingresso de homens e mulheres na escola era igual, no Art. 52 ela fala de prescrições diferentes para homens e mulheres.

Art. 51. O direito de ingressar nos cursos de ensino agrícola é igual para homens e mulheres.

Art. 52. No ensino agrícola feminino serão observadas as seguintes prescrições especiais:

1. E' recomendável que os cursos do ensino agrícola para mulheres sejam dados em estabelecimentos de ensino de exclusiva freqüência feminina.
2. As mulheres não se permitirá, nos estabelecimentos do ensino agrícola, trabalho que, sob o ponto de vista de saúde, não lhes seja adequado.
3. Na execução dos programas, em todos os cursos, ter-se-á em mira a natureza da personalidade feminina e o papel da mulher na vida do lar.
4. Nos dois cursos de formação do primeiro ciclo, incluir-se-á o ensino de economia rural doméstica.
5. Além dos cursos de e continuação para mulheres que trabalhem na agricultura e destinados a dar-lhes sumário ensino de um ofício agrícola, ministrarão os estabelecimentos de ensino agrícola a mulheres que trabalhem nas lides do lar cursos de continuação de economia rural doméstica para ensino rápido e prático dos comuns misteres da vida doméstica rural. (BRASIL, 1946)

A Constituição de 1946, por ocasião dos movimentos de luta pelo fim da Ditadura do Estado Novo, retoma os princípios da educação de 1934. Apenas 15 anos de aparente Democracia (1945-1964) e já estávamos novamente nas mãos de um governo repressivo e autoritário resultado do Golpe de Estado, dado pelos Militares em 1964. Em 1967, foi promulgada uma nova Carta Magna. Esta desobrigava as empresas agrícolas de cooperarem com a União na educação dos empregados e de seus filhos.

A Emenda que foi promulgada em 1969, à Constituição de 1967, obrigava todas as empresas inclusive a oferecer ensino primário gratuito aos filhos dos empregados entre 7 e 14 anos. Sem perder o costume do tratamento diferenciado ao campestino, as empresas em geral deveriam promover também o preparo do pessoal qualificado, entretanto as empresas agrícolas estavam isentas dessas obrigações.

Depois da Constituição de 1934, é só na atual, promulgada em 1988, que a educação rural volta a ser contemplada, tentando diminuir a separação entre o ideal de educação urbana e rural. Vale ressaltar que, mesmo apesar do período que antecedeu a atual Carta Magna ser marcado pela ditadura, os Movimentos Sociais, mesmo sendo reprimidos, não ficaram parados e permaneceram lutando por seus ideais mesmo na clandestinidade. Dentre os Movimentos Sociais merece destaque o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, que nasceu em 1984.⁵

É interessante perceber que, no geral até a década de 90, a educação rural era esquecida pelos programas governamentais, sendo lembrada apenas em momentos esporádicos e essa lembrança não estava diretamente ligada aos problemas da zona rural e sim aos da zona urbana. Arroyo (1982) acrescenta:

⁵ Para um estudo mais aprofundado sobre a história da criação do Movimento Sem Terra ver Caldart (1993) em seu texto Movimento dos Sem –Terra: reflexões sobre Pedagogia da Terra

Além disso, a educação rural não é defendida como um fim em si mesmo, mas como instrumento para outros fins sociais e políticos, como por exemplo, defende-se a educação rural para fixar o homem no campo, evitar o congestionamento e a violência nas cidades e ampliar as bases políticas etc. (ARROYO, 1982; p.2)

Por esse motivo os Movimentos Sociais que lutam pela posse da terra, compreenderam que só a terra não basta, é preciso também uma educação de boa qualidade. Compreende-se como uma educação de boa qualidade aquela que os ajude a lutar conscientemente e conquistar a emancipação, como também a explorar de forma sustentável essa terra, uma vez que a proposta educacional oferecida pelos governos estadual e federal não contemplavam estas necessidades. Estes viam e veem a educação do campo como finalidade exclusiva de alfabetização, como pode notar na fala do governador mineiro Viana de Melo, citada por Arroyo

Para um grande número de crianças, especialmente nas populações rurais, tem o ensino primário a finalidade exclusiva de alfabetização. A esta população entregues aos trabalhos dos campos, às lavouras e à criação, a outros misteres onde não é exigida grande cultura intelectual, bastam – lhes que saibam ler, escrever e contar (ARROYO, 1982 p. 02).

Ao longo da história, até aproximadamente 1990, todas as vezes que se pensou em investir na Educação camponesa a finalidade não era a melhoria da qualidade de vida dos camponeses, ao contrário, os objetivos estavam diretamente ligados à expansão do capitalismo e conseqüentemente à modernização da agricultura ou, então, era para diminuir os problemas que estes homens simples estavam causando na zona urbana a exemplo da proliferação das favelas.

Depois de tantas lutas e reivindicações foi criada em abril de 1998, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA⁶. Na Bahia, em 1999 tem se a primeira iniciativa de educação na Reforma Agrária promovido pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB, com o Projeto de Capacitação de Jovens e Adultos em área de Reforma Agrária. Ainda por solicitação dos Movimentos Sociais o projeto continuou e em 2001 foi criado o curso de Ensino Médio na Modalidade Normal.

Tratando especificamente da Bahia, os Movimentos Sociais ligados à luta pela terra que mais se destacam neste debate são o MST, Movimento Estadual de Trabalhadores Assentados, Acampados e Quilombolas - CETA, na luta por uma educação apropriada para os camponeses. Entretanto devemos acrescentar ainda a

⁶ Este programa foi criado em 1998 e é um dos resultados das lutas dos Movimentos Sociais ligados ao campo. O mesmo foi implantado na UNEB em 1999 com o projeto de educação e capacitação de jovens e adultos em áreas de reforma agrária.

participação Federação dos Trabalhadores na Agricultura - FETAG, Pólo de Unidade Camponesa - PUC, Movimento de Luta Pela Terra - MLT e Fundação de Apoio aos Trabalhadores Rurais da Região do Sisal - Fatres.

Analisando o exposto acima, nos parece que antes da década de 90 não houve investimento na educação destinada ao homem do campo, mas não é verdade, entretanto a educação que era destinada a estes sujeitos era oferecida no meio rural com parâmetros urbano e sem o compromisso político que acompanha a educação do campo. Em função dessa compreensão, é que ao referir ao período anterior a 1999 utilizaremos o termo educação rural. Em 1950, por exemplo, foram criadas Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e Serviço Social Rural (SSR), porém essas campanhas tinham objetivos que não atendiam aos interesses dos camponeses como nos mostra Morigi (2003., p.45) que essas campanhas tinham como metas “[...] desenvolver a preparação de técnicos destinados à educação de base rural e aos programas de melhoria de vida dos trabalhadores do campo”.

De acordo com este autor, na prática ainda,

(...) limitou-se a repetir fórmulas tradicionais de dominação, utilizando, assim como os clubes agrícolas, a ideologia da modernização do campo, que nada mais era do que a internacionalização da economia brasileira aos interesses monopolistas, desconsiderando as condições de vida e os interesses dos trabalhadores rurais brasileiros. (MORIGI, 2003,p. 45)

As propostas educacionais destinadas ao meio rural até então não tinham como finalidade contemplar a população desse espaço buscando a melhoria da qualidade de vida desses sujeitos, ou seja, “ a política não era para o rural, mas de forma irônica e calculada para benefícios do que se desejava construir e/ou preservar no universo da realidade urbana”(CAVALCANTE, 2007 p. 29).

Nos anos 70 do século XX, a proposta das Escolas Famílias Agrícolas – EFAs⁷, chega no Brasil, primeiramente no estado do Espírito Santo, a qual constitui uma iniciativa popular e não contou com ajuda dos governos. Essa experiência capixaba serviu de base para a difusão das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil, chegando à Bahia em 1975, na cidade Brotas de Macaúbas trazida pelo Pe. Aldo Luchetta. Para Cavalcante,

⁷ A Escola Família Agrícola surgiu na França em 1935 resultado da demanda de três estudantes filhos de agricultor e do vigário Abbé Graneral e era chamada de Casa Familiar Rural.

A escola Família Agrícola é um exemplo de proposta educacional para o meio rural brasileiro que difere em concepção e modelo da escola formal existente. Tem como princípio metodológico, uma ideia francesa da década de 30, que visa a construção de uma educação voltada para a valorização da vida e trabalho no campo. (CAVALCANTE, 2007 p. 17).

Dentre as conquistas alcançadas pelos defensores de uma educação do campo respeitada e contextualizada, duas merecem destaque: a promulgação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, Resolução CNE/CEB Nº 1 de abril de 2002 e a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, dos cursos de educação especificamente para formar o educador camponês a exemplo de curso de graduação de Pedagogia da Terra. O primeiro curso dessa natureza teve início em 1998, no Rio Grande do Sul, em seguida, foi a vez do Espírito Santo em 1999 e em 2001 no estado do Pará. Na Bahia essa experiência chega em 2004, resultado de uma parceria entre a UNEB, Movimentos Sociais ligados à luta pela Terra e Instituto Nacional de Colonização na Reforma Agrária – INCRA. Esse curso será tratado com mais detalhe no próximo capítulo.

Para compreender a importância dessas conquistas e necessidade de continuar concentrando esforços para que elas saiam do papel e se materializem na prática é necessário fazer uma breve reflexão sobre a situação dos camponeses sujeitos desse processo educacional, especialmente a partir da década de 70 do século XX.

Com a modernização dolorosa da agricultura, usando aqui uma expressão de José Graziano da Silva (1982), o crescimento dos latifúndios, a construção de infraestrutura para o progresso a exemplo de grandes hidrelétricas como as de Tocantins, Sobradinho, Itaipu, dentre outras, muitas pessoas foram expulsas de suas terras e sem ter lugar para morar muitos iam tentar a vida na cidade ou eram reassentados em algum lugar distante e com menos condição de sobrevivência que o local onde viviam.

No caso do Nordeste, a emigração sempre era constante, principalmente nos anos muito secos. Esta emigração era grande em direção ao Sudeste e ao Norte, em especial Rondônia e Acre, primeiramente atraídos pela promessa de juntar algum dinheiro mais facilmente por ocasião da extração da borracha. Dias (1980) em um texto publicado no caderno CEAS mostra como o Acre se tornou essa grande promessa e ao mesmo tempo espaço de muita exploração para o seringueiro, sendo inclusive proibido a plantação, independente da quantidade de terra necessária, posto que esta atividade pudesse representar desvio da mão de obra necessária à extração da borracha. Segundo,

por ocasião da construção da Transamazônica, os quais foram estimulados pelos governos militares, que buscavam promover o povoamento daquela região.

Além de grande contingente de pessoas que saíam do campo de um estado para ir tentar a vida em outro, tinha ainda a emigração do campo para a cidade dentro de um mesmo Estado. Sendo que muitas dessas pessoas eram obrigadas a migrarem por terem sido expulsas de suas terras em função do crescimento e da modernização da agricultura. Desde os primórdios da indústria no Brasil as cidades tornaram-se o centro das atenções e era a grande promessa de empregos, como era a grande promessa do capitalismo vigente nesta ocasião, entretanto estas não absorviam toda a mão de obra vinda do campo, especialmente em função da pouca qualificação da mesma. Em função desta situação, estes indivíduos sem emprego passam a morar em favelas ou mesmo na rua em condições tão desfavoráveis que os tornavam “vivos em regime de morte civil” (Santos).

Essa situação de exclusão persiste até os dias atuais, talvez até de forma mais intensa, porém desde 1940, os camponeses começaram a se organizar para enfrentar e resistir a esta situação na tentativa de superá-la. As primeiras organizações específicas do campo foram as Ligas camponesas e o Movimento dos Sem Terra do Sul – Máster e em sindicatos de trabalhadores rurais. Estes movimentos foram desarticulados pela Ditadura Militar e reapareceram na década de 80 do século XX em forma de novos movimentos sociais de luta pela terra.

Vale ressaltar que estes sujeitos ao longo da história, tiveram que lutar para fazer a reforma agrária da terra, entretanto as experiências foram mostrando que só a terra não era suficiente. Precisava de escola, saúde, financiamentos etc., os novos movimentos sociais incluíram estes itens nas suas pautas de reivindicações, destacando que neste trabalho nosso foco de interesse é o papel dos movimentos sociais na luta por uma educação que seja do campo e no campo. Isso não significa dizer uma educação para fixar o homem no campo como já foi a proposta dos governos em 1950 por exemplo, e sim uma proposta que visa dar qualificação para os indivíduos que lidam com a terra, tanto no sentido de assimilação e construção dos saberes quanto política, afim de que conforme defendem Freire (2005) e Touraine (2007), eles possam tornar-se sujeitos autônomos nas suas escolhas. Caso desejem ficar no campo terão formação o suficiente para que vivam com dignidade e se desejarem disputar um espaço e um trabalho na cidade poderem fazê-lo em condições cognitivas/formativas iguais aos urbanos.

Estamos falando de uma concepção de educação do campo no âmbito político, com um sentido oposto ao de educação rural. Tomamos aqui a proposta que foi defendida na I Conferência Nacional Por uma Educação do Campo que acontece em Luziânia – GO em 1998, dito de outro modo, “uma educação no sentido amplo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade visando a uma humanidade mais plena e feliz” (FERNANDES, CERIOLI E CALDART, 2004. p. 23). A expressão no campo aqui também é tomada no sentido político buscando trazê-la para a reflexão sem os estereótipos, que no Brasil, ao longo dos anos acompanhou a expressão meio rural.

Esse espaço sempre foi tido como local do atraso, dos caipiras, caiçaras, dos sem instrução, e quando fazem referência ao meio rural como um lugar bom para se viver é sob um olhar idílico, bucólico e que serviria apenas para passar férias. Pode parecer anacrônico posto que estamos em pleno século XXI, onde o que mais se prega e se propõe é uma educação “de qualidade”, mas infelizmente a realidade que está posta é excludente e usa diversos aparelhos e instituições para legitimar tal situação, daí a necessidade de buscar uma concepção de educação que seja inclusiva também para o homem do campo.

Os termos campo e seus derivados: camponês, campesinato também tem gerado discussões e diversas interpretações, principalmente quando tomamos o sentido dessas expressões quando usados na Europa, entretanto conforme Hébbeti (1986) o campesinato brasileiro é completamente diferente do que se desenvolveu na Europa e em diversos países da América Latina. Para ele,

O campesinato brasileiro surgiu inicialmente nos interstícios do sistema escravagista, à margem ou distante das grandes plantações. Após a abolição, em 1888, formou-se outro campesinato diversificado a partir do colonato nas regiões de cafeicultura, do morador nas plantações nordestinas, da migração européia no sul do país e do seringueiro nordestino no Norte. Este campesinato estruturou-se já dentro do marco capitalista... Isso fez com que esse campesinato nunca tenha tido a oportunidade de se consolidar numa das fases de sua transformação e de se fixar como campesinato tradicional (p. 69).

Ao compreender que o capitalismo bem como o avanço tecnológico já chegou ao campo (PRADO JUNIOR, 1979 e HÉBBETI, 1986) é que tem início o processo de construção uma proposta de educação que contribua para a inclusão tanto social quanto econômica do camponês e que possibilite a preservação de sua identidade bem como a melhoria das condições de trabalho na agricultura familiar. Uma educação que mesmo

sabendo, a partir de dados de diversos órgãos que os locais com mais tecnologia são os mais desenvolvidos, não se prenda em fazer apologia ao agronegócio nem ao capital apesar de se encontrar impregnada por um e por outro. Que esta escola “em vez de simplesmente repetir conhecimentos universais... portasse dos diagnósticos das potencialidades locais... isso de forma onde os alunos aprendessem a pesquisar, analisar os dados e agir na comunidade a partir dos dados adquiridos” (MOURA, 2003 p. 21).

Assim sendo, a identidade da escola camponesa será definida levando em consideração os sujeitos sociais a quem se destina, no caso os agricultores, quilombolas, ribeirinhos dentre outros, que têm a terra como produtora de sua subsistência. A concepção de educação aqui defendida busca uma relação direta com identidade do camponês como está expressa nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo no art.2º § único, que diz,

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do país. (BRASIL, 2002).

Para compreender o porquê de buscar uma educação que esteja preocupada com as referências identitárias dos diferentes grupos que compõem a sociedade, é preciso deixar claro qual a concepção de identidade defendida neste trabalho, então é o que faremos no próximo tópico.

1.5 É possível falar de Identidade no Brasil, em Especial, Identidade do Camponês?

A modernidade proporcionou o desenvolvimento de inúmeros processos de impacto mundial. Criou uma sociedade cheia de conflitos, dúvidas, incertezas, medos e ameaças de grandes catástrofes, diga-se de passagem, algumas concretizadas a exemplo das duas grandes guerras que assolaram a humanidade na primeira metade do século XX.

A modernização dos meios de produção em larga escala, por meio do uso da alta tecnologia, tem proporcionado o aumento dos lucros e, conseqüentemente, o crescimento dos países. Para produzir mais, o único pré-requisito é que em algum lugar

exista matéria prima, pois, a distância não é mais problema, dado o desenvolvimento dos meios de transportes e mão de obra menos ainda, haja vista que existe um enorme exército de reserva pronto e à espera para ser convocado a qualquer instante. O desenvolvimento das máquinas contribui sobremaneira para a existência deste enorme contingente de pessoas “desencaixadas” Bauman (2008), e sem a perspectiva de que um dia possam voltar a uma situação de tranquilidade possibilitada pela contratualização.

Aliás, retomando as reflexões de Bauman (2008), sobre o atual estágio do capitalismo, podemos ver que a modernização possibilitou o desenvolvimento dos meios de produção como um todo, quer seja a indústria, quer seja o agronegócio. Consequentemente criou uma situação de completa instabilidade, especialmente no que tange à possibilidade de um emprego estável e duradouro. Esse mesmo autor ao falar de análises feitas por economistas europeus diz:

“tudo que é necessário para satisfazer a demanda do mercado pode ser produzido por dois terços da população e em breve um terço será suficiente- o que deixará todos os outros homens e mulheres sem emprego, tornando-os economicamente inúteis e socialmente redundantes” (BAUMAN, 2008 p. 196).

Essa não é a única consequência grave da Modernidade e da globalização. O que dizer do crescimento da indústria cultural? Da comercialização da cultura? Do enfraquecimento da cultura local em detrimento do fortalecimento da cultura global? Esses são alguns questionamentos que tem gerado uma preocupação um tanto mais ampla que a questão da identidade.

Falar sobre identidade é uma situação desafiadora, pois é um conceito complexo e muito pouco desenvolvido, segundo Hall (2001). Esse mesmo autor diz que “como ocorre com muitos outros fenômenos sociais, é impossível oferecer afirmações conclusivas ou fazer julgamentos seguros sobre as alegações e proposições teóricas que estão sendo apresentadas”. (HALL, 2001 p. 08). A modernidade tinha como princípios fundamentais primeiro, a ideia de que as sociedades chegariam a um nível de perfeita ordem onde a razão poderia exercer o controle sobre tudo; segundo que a individualização seria o espaço de autonomia e auto - afirmação dos indivíduos, entretanto o que restou foi uma situação de “cada um por si e ninguém por todos”. Nesse cenário onde todos têm a ilusão de que possuem o mesmo poder e as mesmas condições de concorrência e consequentemente as mesmas possibilidades de se manter na “ordem”, o que de fato aconteceu foi a preponderância dos mais fortes, e esta se deu em todos os sentidos inclusive no que diz respeito à cultura e à identidade. Dito de

outro modo, o que aconteceu e está acontecendo é a subjugação ou destruição das características peculiares de grupos minoritários, ou por que não dizer, dos mais fracos.

Para alguns teóricos a identidade está em crise, para outros, a exemplo de Hall (2001), ela está apenas em um estágio de deslocamento do sujeito. Com o objetivo de facilitar essa reflexão, julgo mister esclarecer qual concepção de identidade está sendo usada neste trabalho, deixando claro que essa não é a única, mas sim a que julgamos melhor atender as necessidades desse estudo. Diferentemente da condição moderna que estabelecia uma identidade universal a ser assumida pelos indivíduos, a condição contemporânea valoriza a consolidação da subjetividade, do tornar-se sujeito que pode assumir várias identidades.

Por ser um conceito mais abrangente, foi escolhido o conceito defendido por Manuel Castells (2001), no livro *O Poder da Identidade* onde ele diz, “entendo por identidade o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(ais) prevalece(m) sobre outras fontes de significado”. Ele acrescenta ainda que “para um determinado indivíduo ou ator coletivo pode haver identidades múltiplas”. (2001 p. 22). Sobre esse aspecto Bauman (2005) também concorda.

Autores como Bauman (2005), Castells (2001), Hall (2001), dentre outros, defendem a ideia de que a identidade é construída; lembrando que esta construção sempre ocorre em um contexto social e é marcada por relações de poder e conseqüentemente de escolha. Embora os três falem de identidades múltiplas, Castells (2001), faz uma distinção entre três formas e origens de construção de identidades: *a identidade legitimadora* (instituída pelas classes e instituições dominantes), *identidade de resistência* (criada por indivíduos em condições desfavorecidas ou estigmatizadoras), e por fim *identidade de projeto* (é o caso de grupos que abandonam a resistência e buscam a transformação de toda a estrutura social, a exemplo do movimento feminista).

Enquanto isso, Hall (2001) fala de três concepções de identidade, a saber: o sujeito iluminista (individualismo do sujeito e da identidade), sujeito sociológico (o núcleo do sujeito é formado na interação com outras pessoas importantes para ele, acrescenta também que a identidade é formada na “interação” entre o eu e a sociedade) e por último o sujeito pós-moderno “a identidade torna uma celebração ‘móvel’: formada e transformada continuamente... É definida historicamente e não biologicamente” (HALL, 2001 p.13).

Nota-se que esta exposição visa possibilitar a reflexão sobre o quanto, de fato, podemos falar em identidade, em identidade brasileira, em identidade do homem do campo. Tendo em vista o exposto, principalmente no que diz respeito à identidade não ser estática e ainda ser múltipla, e com base nos autores supracitados acredito, apesar da complexidade do termo e do risco que se corre ao fazer esse tipo de afirmação, que é possível sim falar de identidade brasileira e do homem do campo. Entretanto é necessário de maiores esclarecimentos sobre essa opção.

1.5.1 O brasileiro: ser de múltiplas identidades construídas a partir da interação de muitas culturas (muitas etnias)

Para falar do homem brasileiro, de sua cultura, de sua identidade tem-se que levar em conta algumas questões: primeiro que este é um povo plural, de um país em desenvolvimento, marcado pela pobreza para a maioria e a concentração de riquezas nas mãos de um número pequeno de indivíduos; segundo, que este povo é resultado de uma mistura de vários grupos étnico-culturais (portugueses, negros e índios principalmente) e, cuja mistura é marcada pela relação de superioridade de um grupo sobre outro (RIBEIRO, 1994). Um povo que tem como marca profunda na sua história a exploração, quer seja com a chegada do português, escravizando os nativos, quer seja mais tarde, trazendo os negros da África, para também, serem usados como escravos nas lavouras de cana, ou seja, concentrando as fontes de riquezas (terras principalmente) nas mãos de um pequeno grupo.

Um Brasil dividido em vários “Brasis”. Tornando mais clara a afirmação, significa dizer que neste país vamos encontrar além de várias regiões (norte, nordeste, sul, sudeste e centro-oeste) cada uma com características geográficas, climáticas e culturais e estilos de colonização diferentes, sendo ainda mais específica dentro de uma mesma região, e aqui falo do Nordeste, encontramos clima, característica geográfica e estilos de colonização diferentes. Essa situação levou o autor Josué de Castro (1967) a dizer que no Brasil temos dois nordestes: um úmido e o outro, sertão. Além do exposto acima, temos ainda todas as alterações estimuladas pelo desenvolvimento da industrialização tanto na cidade, quanto no meio rural.

A industrialização do campo é um reflexo da industrialização urbana, que no Brasil, se fortaleceu a partir do governo de Juscelino Kubitschek na segunda metade dos anos 50 do século XX. Esse processo teve diversas consequências e uma delas, diz

respeito à atração que exerceu sobre o pequeno produtor, que expulso de sua terra, vê na industrialização urbana uma promessa de vida melhor e termina por migrar para a cidade. Esta, por sua vez, não dispõe de estrutura para receber tantas pessoas. Além do mais, essas pessoas na maioria das vezes, não dispoem de qualificação mínima necessária para conseguir um emprego digno, acabam indo morar nas periferias sem nenhuma estrutura de habitabilidade, provocando assim o chamado inchaço urbano. Esses trabalhadores são obrigados a fazer serviços humilhantes, tornando-se também vulneráveis à criminalidade ou outras atividades menos confessáveis, para tentarem conseguir o mínimo necessário para a sua sobrevivência e de sua família. Por isso

Os camponeses não constituem uma sociedade à parte, uma classe arreada ou um modo de produção próprio; geralmente são vítimas das inovações e das transformações que mexem com seu modo de produzir a existência. Eles fazem parte do mesmo modo de produção em vigor e buscam, por meio das formas variadas de produção, maneiras de resistirem às transformações forçadas por elementos externos. (BOGO, 2008 p. 91)

Diante dessa diversidade de grupos étnicos que se interrelacionaram e se misturam na construção do povo brasileiro, bem como da divisão indivíduo urbano e indivíduo do campo, acredito não podermos falar de uma identidade brasileira e sim uma identidade plural concordando com Ribeiro (1994). No que diz respeito à identidade do homem do campo

Por um lado, devemos vê-lo pela ótica sociológica, que considera que ele se caracteriza por ter uma parcela de terra à disposição para produzir; utiliza a força do trabalho familiar e sua unidade de produção é também referência para o consumo. Mas, por outro lado, devemos acrescentar a essa interpretação as caracterizações culturais e as perspectivas políticas que permanentemente se abrem e se colocam à sua frente como desafios. (BOGO, 2008 p. 94)

E ainda concordando com esse autor

É nesse sentido que vamos abordar a identidade camponesa, procurando compreender que essa população, desde a sua origem, sempre foi mais que uma categoria ou uma classe, é especialmente uma cultura que se estrutura em torno do trabalho e traz em si, pela própria natureza, a radicalidade da luta, porque lida com a radicalidade da vida (op cit p.94).

E nesse sentido, ao falar da identidade do homem do campo, considerando que ela é múltipla e não estática, acredito que podemos dizer, embora existam tentativas de dissolução das identidades locais, há também a de resistência, e por isso a identidade do

homem do campo atual está sendo construída dentro da concepção de “projeto” defendida por Castells.

“O campesinato brasileiro encontra-se hoje em vias de desaparecimento” (QUEIROZ 1973 p. 290). Esta afirmação foi difundida por muitos autores e apesar dos dados do IBGE mostrarem uma crescente diminuição da população do campo até o início da década de 90 do século XX. A partir de então esta migração parece ter diminuído e esta diminuição se deve, dentre outros fatores, à volta de muitas famílias ao campo possibilitado pela política de assentamentos da Reforma Agrária, bem como o aumento dos investimentos para financiar a produção do pequeno agricultor.

Assim como se supôs o fim do campesinato, supôs-se também o fim da identidade camponesa, isto em função da modernização e da mecanização que chegou ao campo e expulsou ou alterou o modo de vida dos sujeitos deste espaço, bem como em função do trabalho desenvolvido pelas escolas e outras agências socializadoras, organizadas a partir de parâmetros Urbanos. Embora, não se possa atribuir toda a responsabilidade à escola, é preciso deixar claro a sua parcela de culpa ainda que pequena em relação à sociedade em geral.

Mas afinal quais são as características identitárias do camponês? Qual é o papel da escola? Ela deve preservar ou resgatar a identidade do camponês/a? Como já foi exposto acima, tendo como base os postulados de Bauman (2005) e Hall (2001) identidade não é algo inato ao sujeito ou passível de transmissão. É algo histórico, construído ao longo dos anos a partir da interação social, que serve como elo entre os indivíduos de um determinado grupo, de maneira que esta precisa ser preservada. Entretanto, é do conhecimento tanto da ciência, como do senso comum, que existem grupos que estão perdendo as características que são necessárias para construir este elo, de maneira que se torna urgente a necessidade de um trabalho de resgate destas características e conseqüentemente sua preservação. Para Bauman, (2005, p. 30), “quando a identidade perde as âncoras sociais que a faziam parecer “natural”, predeterminada e inegociável, a “identificação” se torna cada vez mais importante para os indivíduos que buscam desesperadamente um “nós” a que possam pedir acesso.

No que se refere à identidade camponesa foram tantos anos de esforços canalizados para a destruição desta, de maneira que hoje se torna uma necessidade de primeira ordem o trabalho de resgate das características identitárias desses sujeitos, as quais por muito tempo foram consideradas sinais de inferioridade, logo precisavam ser destruídas. É preciso deixar claro que quando se fala em preservar estas características

não se pretende com isso difundir ideias contra a evolução dos camponeses/as, ou seja, não se pretende com este discurso dizer que o homem e mulher do campo não podem ter acesso aos progressos produzidos pela ciência moderna mas sim que estes avanços científicos não suplantem traços de identificação importantes para a sobrevivência do grupo.

Mas afinal o que está sendo chamado de identidade camponesa? Alguns traços são característicos desta conforme Queiroz :

praticam a policultura e a criação em pequena escala; ... sua tecnologia é pré-industrial; cultivam pequenas áreas, consagrando uma porção significativa da produção para sua subsistência; utilizam mão-de-obra familiar em suas plantações e ocasionalmente poderão utilizar também um trabalhador exterior à família, remunerando-o de variada maneira. (QUEIROZ, 1973 p. 24)

Constituem ainda caracteres marcantes, sua religiosidade, suas festas, seu modo de vestir e de falar. Com relação ao que tange ao jeito peculiar de falar dos camponeses/as marcada pela diferença da forma escolarizada, que por muitos é entendida como uma marca cultural do caipira é preciso ressaltar que o uso da pronúncia e de um vocabulário diferente da forma culturalmente aceita se deve ao fato deste não ter tido a oportunidade de ter acesso a outra forma de falar, de maneira que é papel da escola, dentre outras coisas, possibilitar a esses sujeitos oportunidade e possibilidade de acesso a esta forma escolarizada de falar. Ressaltando que não é só da escola este papel, entretanto, ela pode dar uma contribuição relevante neste processo.

É nesse contexto de compreensão da importância e da necessidade de resgatar e preservar as identidades dos sujeitos, aqui dando destaque especial, para a identidade do homem do campo, é que os movimentos sociais e sindicais vão demandar propostas alternativas de educação para os camponeses. É no cenário destas reivindicações e como proposta alternativa que surgem os cursos do PRONERA, desde a alfabetização ao nível superior, ressaltando como exemplo de cursos desse nível a Licenciatura Plena em Pedagogia da Terra objeto desse estudo.

2. DESVENDANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA

2.1 Caminho Metodológico

Partindo do pressuposto de que “Civilizar, no contexto social significa a possibilidade de a humanidade produzir a história com situações inéditas que partem de outras mais antigas – os sujeitos da ação que, pela experiência com o passado (velho) enxertam a si mesmo ao projetar futuro (novo)” (MEKSENAS, p 19). Esse processo se dá através da produção de conhecimento pelos seus diversos meios (senso comum e ciência), sua divulgação se dá através da educação.

Nos últimos séculos a produção de conhecimento por meio das diversas ciências foi influenciada de forma significativa pela concepção positivista, ou seja, pelo paradigma “moderno”, o qual tem como princípios a exclusividade da razão na busca da verdade bem como a neutralidade do pesquisador, dentre outros. Acreditou-se que tal ciência seria capaz de promover a emancipação dos homens, entretanto o que ela tem conseguido de forma mais eficaz é aumentar as desigualdades entre as nações e entre os indivíduos.

Meksenas (p.46) chama atenção para o fato de que os conhecimentos têm sido usados para consolidar a classe burguesa bem como o capitalismo e manter o controle sobre os dominados. Diz ainda,

O maior problema da ciência burguesa é a redução do conhecimento à realizações utilitaristas, isto é, no século XX, fazer ciência, na maior parte dos casos, fica condicionado a considerar científico apenas o que serve a objetivos práticos dos que detêm o poder econômico [...](Meksenas p.47).

Este mesmo autor continua denunciando o fato de ser valorizado pela sociedade, em especial pelos capitalistas, apenas os conhecimentos que a ciência produz e que são altamente vendáveis, desprezando a produção que se preocupa com mudança da situação de clivagem social que vivemos.

Boaventura Souza Santos no seu livro *Um Discurso Sobre as Ciências* chama atenção para o fato de que a julgar pelos acontecimentos parece que o século XX ainda nem começou e a julgar pelas catástrofes parece que estamos no final do Século XXI. Entretanto, Ele diz que “estamos no fim de um ciclo de hegemonia de uma certa ordem científica” (2009 p . 19)

Nas últimas décadas, tem emergido um novo discurso e uma nova prática de fazer ciência, o que sinaliza o surgimento de um novo paradigma que possibilita novos

olhares, novos discursos e novos valores. Como afirma Maffesoli (1985 p. 69) apud Souza (2006 p. 31) “com o esgotamento da modernidade, a produção sociológica nas últimas décadas tem rompido ‘com a visão unicamente quantitativista de mundo’ e então “[...] tudo que o positivismo pretendia apagar, aplinar, unidimensionalizar, retorna revigorado, como que para significar, de uma maneira mais ou menos trivial, que não há saber absoluto”. Esse paradigma emergente é chamado por Santos (2009 p. 60) “do paradigma do conhecimento prudente para uma vida decente”.

Nesse novo cenário amplia o espaço de atuação da pesquisa de abordagem qualitativa que, como salienta Minayo,

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. (MINAYO, 1994; p. 21).

Diante do exposto e considerando que esse trabalho busca analisar o papel dos movimentos sociais na construção de uma educação do/ no campo optamos por uma pesquisa de caráter qualitativo, já que “(...) a pesquisa qualitativa supõe contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação em que está sendo investigada (...)” (LUDKE E ANDRÉ, 1986 p. 11), bem como a obtenção de dados coletados a partir do contato direto do pesquisador com o ambiente pesquisado, possibilitando um contato mais de perto como os informantes e com outras fontes.

Por se tratar de um estudo sobre acontecimento recente com o qual o pesquisador tem um tempo considerável de envolvimento a estratégia escolhida foi o estudo de caso, pois, como defende Yin (2005),

Um estudo de caso é uma investigação empírica que:

- Investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando,
- Os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. (YIN, 2005; p. 32).

De acordo com Chiazotti (2008 p. 135) o estudo de caso “objetiva reunir dados relevantes sobre o objeto de estudo e, desse modo, alcançar um conhecimento mais amplo sobre esse objeto, dissipando as dúvidas, esclarecendo questões pertinentes, e sobretudo, instruindo ações posteriores”.

Por se tratar de fatos impossíveis de serem mensurados, e por ser um estudo que não se pretende apenas descrever o papel dos movimentos sociais e sindicais de luta pela terra na construção de uma proposta de educação do campo que preserve a identidade camponesa, mas principalmente interpretar e compreender a importância dessa participação e dessa construção para esses sujeitos, fez - se necessário um contato maior do pesquisador com o objeto/sujeitos da pesquisa. Para a coleta de dados foram escolhidas as seguintes técnicas de pesquisa usuais nas ciências sociais: a observação, a entrevista semi-estruturada e análise documental.

De acordo com Ludke e André (1986), tanto as entrevistas quanto as observações encontram um espaço privilegiado nas pesquisas de ordem educacional. Para essas autoras, a observação vai permitir um contato mais direto entre o pesquisador e o objeto pesquisado, ou seja, possibilita “ao observador, uma relação face a face com os observados” (MINAYO 1994 p. 59).

Considerando que de acordo com alguns teóricos as pesquisas sobre educação do campo e especialmente sobre o curso de Pedagogia da Terra ainda é em quantidade pequena a técnica de observação torna - se um recurso indispensável, uma vez que “(...) permite descobrir aspectos novos do problema” (LUDKE e ANDRÈ, 1986 p 26). É interessante elencar que as observações aconteceram durante o período em que trabalhei como coordenadora e docente do curso⁸.

As observações foram realizadas nos períodos de tempo escola que aconteciam no Departamento de Ciências Humanas e tecnologias da UNEB em Bom Jesus da Lapa, com o objetivo de compreender em que medida os estudantes sentiam contemplados na proposta do curso, sendo eles assentados de áreas de reforma agrária e pequenos produtores. Os dados coletados por meio desta técnica mostraram como os estudantes se sentiam dentro da proposta do curso e quais as estratégias usadas para delimitar seu espaço dentro da universidade.

Considerando que o objetivo era compreender o papel dos movimentos sociais e sindicais do campo na construção da proposta de educação do campo, e em especial na elaboração do curso de Pedagogia da Terra, optou-se pela entrevista como técnica de coleta de dados. Para Marconi e Lakatos (2009. p 278) “trata-se, pois de uma conversação efetuada face a face, de maneira metódica, que pode proporcionar resultados satisfatórios e informações necessárias”. Além do mais foram organizadas

⁸ O período destinado à coleta de dados da pesquisa coincidiu com o período em que atuei como coordenador e professora do curso de Pedagogia da Terra.

entrevistas semiestruturadas, “(...) porque esta, ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessária, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 2009 p. 146). Para esse a autor a entrevista semi- estruturada

(...) parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que em seguida oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Dessa maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVIÑOS, 2009 p. 146).

A entrevista semiestruturada foi utilizada com os sujeitos que fizeram parte da comissão de elaboração do projeto do curso, que por sua vez compõe o colegiado do PRONERA /UNEB, ou seja, representantes da Universidade do Estado da Bahia e dos movimentos sociais demandantes e com estudantes representantes de cada movimento. Os dados coletados permitiram compreender como se deu o processo construção do Projeto de Pedagogia da Terra na Bahia e perceber em que medida este de fato buscou contemplar a identidade dos camponeses/as além de apontar também para a necessidade de alguns ajustes na proposta do curso.

Para permitir o confronto dos dados coletados pela entrevista e pelas observações de campo, de modo que pudéssemos compreender os pontos de ligação e de clivagem entre o que é pensado e o que é posto em prática, foi usada também a análise documental. Os documentos que constituíram fontes de dados nesta pesquisa foram: os relatórios de cada módulo, relatórios de estágio dos educandos, o texto da palestra proferida na ocasião da aula inaugural o projeto do curso em questão e o edital de seleção do vestibular publicado em Diário Oficial.

A análise de documentos permitiu contextualizar o curso de Pedagogia da Terra no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias- Campus XVII e ainda por meio deles foi possível acessar informações sobre a organização, funcionamento, avaliações, decisões e encaminhamento das formações. Além disso, contribuiu para referendar ou refutar dados obtidos durante as entrevistas.

Quando se trata de uma pesquisa científica, às vezes é preciso distanciar do nosso objeto para nos despirmos dos “pré-conceitos” que temos a respeito do mesmo no sentido de buscarmos a qualidade da coleta e da análise dos dados. Especialmente quando se trata de um trabalho de estudo de caso em que o pesquisador já tem um envolvimento a longo período com o caso a ser estudado.

Na realidade, as exigências que um estudo de caso faz em relação ao intelecto, ao ego e às emoções de uma pessoa são muito maiores do que aqueles de qualquer outra estratégia de pesquisa. Isso ocorre porque os procedimentos de coleta de dados não são procedimentos que seguem uma rotina (YIN, 2005 p. 83).

Esse distanciamento nos permite captar informações novas e mais detalhadas como também desconstruir conceitos até então tidos como verdadeiros. Uma pesquisa por meio do estudo de caso perde todo seu valor quando é utilizada como ressalta Yin (2005 p. 87) “(...) apenas para comprovar uma posição preconcebida”. Mantido o necessário distanciamento do objeto, às vezes somos surpreendidos com informações que imaginávamos não existir.

Mesmo tendo um envolvimento com o curso de Pedagogia da Terra de mais de três anos, busquei manter um distanciamento suficiente para não me deixar deslumbrar com o óbvio nem desacreditar da proposta em função de uma análise superficial ou das dificuldades encontradas.

Merece destacar que durante a realização da coleta de dados da pesquisa que resultou neste trabalho, contei com o apoio e a disponibilidade dos sujeitos, os quais sempre estiveram dispostos a colaborar. Uma das coisas que me surpreendeu durante o momento coleta de dados foi na hora da entrevista com um dos estudantes, chegou um outro e pediu para participar da entrevista pois ele fazia questão de falar sobre a proposta do curso e a contribuição do mesmo em sua vida profissional, uma vez que ele na ocasião da entrevista, já era professor concursado do município de Sítio do Mato. Chamou-me a atenção ainda mais, quando o pai do estudante, inicialmente escolhido para a entrevista, disse também fazer questão de participar. Este pai era pequeno agricultor assentado da Reforma Agrária.

Estes três sujeitos trouxeram informações muito relevantes sobre o curso e seu impacto na vida dos estudantes e da comunidade. Enquanto os estudantes falavam sobre o quanto o curso de Pedagogia da Terra significava um avanço e uma alternativa para a formação do educador camponês, o pai destacava que muito ainda precisava ser feito para tivesse acesso a uma proposta de educação realmente significativa para o homem do campo, especialmente, no que diz respeito à questão da identidade.

2.2 A Construção do Espaço da Pesquisa

2.2.1 Bom Jesus da Lapa: parte da sesmaria do Conde da Ponte

Cidade conhecida pela expressividade religiosa fato que a presenteia com o lema “Capital Baiana da Fé”, Bom Jesus da Lapa é uma cidade situada à margem direita do Rio São Francisco e tem uma população de 62.199 habitantes, sendo que 20.494 moram no campo segundo o IBGE (contagem da população 2007). Dois fatos marcaram sua história: a ligação com o latifúndio e a difusão da religião católica. Com relação ao primeiro, é interessante saber que este município pertencia à sesmaria de Antonio Guedes Brito – O Conde da Ponte, o segundo maior latifundiário do Brasil. O segundo fato se dá com a chegada de Francisco Mendonça Mar em 1691, no espaço que vai ser o município de Bom Jesus da Lapa.

Existem várias versões sobre o nascimento da cultura mística e religiosa que envolve o personagem Francisco Mendonça Mar, a mais divulgada diz que ele, após viajar mais de duzentas léguas e enfrentar muitos perigos, inclusive onças, levando consigo duas imagens: uma do Senhor Bom Jesus e outra de Maria da Soledade, chega no morro que viria a se tornar o santuário de Bom Jesus da Lapa.

Na época, havia apenas alguns currais de gado e empregados de Antônio Guedes Brito e algumas palhoças de índios Tapuias. Tempos mais tarde, atraídos pelo clima místico do santuário, muitos devotos resolveram fazer suas moradias ao lado do morro. Hoje a cidade promove a segunda maior festa religiosa católica do Brasil – Romaria do Bom Jesus que acontece no final de julho (28) a início de agosto (06).

Esse município dista da capital do estado 800 Km e faz limite com os municípios de Riacho de Santana, Malhada, Paratinga, Sítio do Mato e Serra do Ramalho. Está localizado em uma região de clima sub úmido e semi- árido e tem como principais fontes de renda o comércio estimulado pela visita dos romeiros, a agricultura, a pesca ligadas dada a abundância de água do Rio São Francisco e o turismo também proporcionado pelo rio e pelo morro.

Conhecida pelo seu santuário, é elevada à categoria de vila em 1890 com o nome de Arraial de Bom Jesus da Lapa. É elevada à categoria de município em 18-08 do mesmo ano. Torna-se cidade com a denominação de Bom Jesus da Lapa pela lei Estadual nº 1682 de 31-08-1923, entretanto pelos decretos nºs 7455 de 23-06-1931 e

7479 de 08-08- 1931 passa a se chamar apenas Lapa. Pelo decreto estadual nº 9571 de 22-06-1935 o município voltou a ser denominado de Bom Jesus da Lapa.

2.2.2 O DCHT- XVII: espaço de consolidação do curso de Pedagogia da Terra

O espaço da pesquisa foi o Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – DCHT Campus XVII da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, localizado no município de Bom Jesus da Lapa- BA. O Campus XVII, originou-se do núcleo avançado de Ensino Superior de Bom Jesus da Lapa – NESLA, implantado neste município em 1997, após o redimensionamento da oferta de vagas do curso de Pedagogia, Habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau, proveniente do Centro Superior de Barreiras – CESB, que ocorreu em 18 de outubro de 1996, mediante a Resolução Nº 104, emitida pelo Conselho Universitário – CONSU/UNEB.

O CESB, por sua vez, teve alterada a sua condição estrutural ainda em 1997, quando a UNEB adotou a estrutura de Departamento para identificar as suas unidades universitárias, utilizando como critério a área de conhecimento, em atendimento à Lei nº 7.176, de 10 de setembro, a qual dispõe sobre a reestruturação das Universidades Estaduais da Bahia. Com esta nova organização, aprovada pelo Decreto Estadual nº 7.223, de 20 de janeiro de 1998, este Centro transformou-se no Departamento de Ciências Humanas do Campus IX, mantendo o Núcleo de Bom Jesus da Lapa sob sua direção.

Em 1999, o Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE/UNEB, através da Resolução nº 252, de 04 de janeiro, autorizou a implantação no Núcleo de Bom Jesus da Lapa da Habilitação - Educação Infantil e Magistério do Ensino Fundamental nas Séries iniciais.

Também esta Resolução foi responsável pela execução do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, com Habilitação nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, implantado em Paratinga, município integrante da Região Oeste, localizado a 70 km de Bom Jesus da Lapa, no primeiro semestre de 2000. O curso faz parte do Programa de Graduação Intensiva desenvolvido pela UNEB desde 1999, e é direcionado a professores do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries, em exercício na Rede Pública Municipal.

A vinculação do Núcleo com o Campus IX procedeu-se até a data de 29 de agosto de 2000, quando, através do Decreto Estadual nº 7.839, foi transformado em mais uma unidade de ensino da UNEB, com a denominação de Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias. Este Departamento goza de autonomia didático-científica, disciplinar e administrativa, tendo o Conselho Departamental como Fórum de decisões, considerando os objetivos gerais da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, através do seu Regimento Geral.

O quadro discente do DCHT é formado por alunos de vários municípios do Oeste baiano, justificando a sua relevância social, como uma Instituição que gera e define saberes através do ensino, pesquisa e extensão, contribuindo de forma significativa com o desenvolvimento regional.

A escolha deste departamento para implantar uma das turmas de Pedagogia da Terra se deu, dentre outros motivos, pelo fato deste estar próximo da maior parte dos estudantes do curso, haja vista que estes eram egressos do curso de magistério oferecido em parceria com o Departamento referido⁹.

2.3 Os Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos dessa pesquisa foram os estudantes do curso de Pedagogia que aconteceu na Universidade do Estado da Bahia - UNEB no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – DCHT Campus XVII, em Bom Jesus da Lapa no período de 2004 a 2010.

A escolha desses sujeitos se deu, especialmente em função da minha atuação como coordenadora e professora do curso de Pedagogia da Terra na instituição. Foi o encontro com esses sujeitos – estudantes - educadores que, antes de mais nada, são militantes de movimentos sociais e sindicais do campo assentados e pequenos produtores agrícolas - bem como o conhecimento da proposta de formação que constituía o referido curso que me levou a formular a questão central desse trabalho: Qual o papel dos Movimentos Sociais e Sindicais na construção da proposta de educação do campo no sentido de preservar a identidade camponesa?

Durante minha atuação junto e com a turma havia construído alguns conhecimentos sobre estes sujeitos: eram na maioria educadores que estavam

⁹ Para maiores informações sobre os motivos que justificaram a escolha do DCHT-XVII para sediar uma das turmas do curso de Pedagogia da Terra ver Marques, 2010 (dissertação de mestrado).

envolvidos com ações no setor de educação dos movimentos; alguns eram professores do sistema regular de ensino; outros eram mais envolvidos com a militância política do movimento. Uma característica importante é que uma parte considerável deles desenvolvia atividades diretamente ligadas ao trabalho na agricultura.

Durante a minha permanência como coordenadora e professora do curso de Pedagogia da Terra, certificava-me da luta dos mesmos para garantir o acesso ao direito de estarem e permanecerem na universidade, bem como, a determinação em não deixar perder os vínculos que os uniam enquanto estudantes deste curso enquanto assentados, militantes de movimentos sociais e sindicais de luta pela terra. Esta determinação era percebida nas suas músicas e, dentre outros momentos, na hora das místicas, as quais eram usadas como espaço de reflexão e de lembrança dos “Companheiros”¹⁰ que foram mortos em conflitos defendendo os ideais de uma nação menos desigual, como também, era o momento de reflexões políticas como demonstravam as palavras de ordem “Educação do Campo Direito Nosso Dever do Estado” e “Reforma Agrária Já”. As místicas eram sempre organizadas com produtos símbolos: terra, sal, água e frutos resultado do trabalho na agricultura, que lembravam sempre o vínculo com a terra, com a agricultura e com a educação do campo. Desse modo, inicialmente todos os estudantes constituíram-se sujeitos da pesquisa.

Com o objetivo de compreender o processo que envolve a construção e execução do curso de Pedagogia da Terra, além da análise de documentos, foi utilizada a entrevista semiestruturada realizada com a equipe de elaboração e execução da proposta do curso e com os coordenadores do setor de educação a saber: do MST, por ter sido o movimento que apresentou a demanda e a coordenadora do setor de educação do CETA, em função de ter sido esse movimento que junto com o MST esteve mais próximo da equipe de elaboração e execução do projeto.

Para analisar o impacto da proposta de educação do campo na melhoria da qualidade de vida dos militantes bem como em que medida o curso buscava contemplar e preservar a identidade camponesa fez - se necessário uma entrevista semiestruturada com os estudantes.

As entrevistas com os estudantes foram realizadas no segundo semestre de 2010, nesse momento a turma era formada por 43 discentes militantes dos movimentos: CETA, Movimento de Luta pela Terra -MLT, Pólo de Unidade Camponesa - PUC,

¹⁰ Esta é a denominação que os militantes dão para as pessoas que compõem o movimento direta ou indiretamente.

Fundação de Apoio aos Trabalhadores/as Rurais da Região do Sisal e Semiárido da Bahia- FATRES, Federação dos Trabalhadores da Agricultura - FETAG-BA. Os estudantes escolhidos para participarem das entrevistas atenderam aos critérios de estudo que seguem a organização abaixo:

- O tempo de envolvimento com a proposta da educação do campo. Existiam estudantes que acompanharam a proposta desde o seu nascedouro, outros tiveram o primeiro contato com a proposta já no próprio curso, de maneira que foi escolhido um estudante que mais acompanhou e outro que teve o primeiro contato quando curso começou.
- A questão do gênero: foram escolhidos homens e mulheres, uma vez que a turma era formada em sua maioria por mulheres e os homens além, de serem minoria, eram mais jovens.
- Ser Educador na perspectiva da educação do campo e que desenvolvessem atividades agrícolas. Como a maioria atendia a esse critério, optou-se pelo estudante que tinha mais anos de experiência como educador na perspectiva da educação do campo.

Para preservar a identidade dos estudantes entrevistados, foi usada apenas a expressão integrante do movimento, entretanto no caso da FETAG-BA foi usado pseudônimos pois teve mais de um entrevistado. Isto aconteceu porque no momento da entrevista estava presente além do estudante convidado, um outro discente do curso que fez questão de participar da entrevista, e a decisão de manter seus depoimentos se justifica em função da relevância das informações que o mesmo trouxe para o enriquecimento do trabalho.

É preciso ressaltar que a coleta de dados, que teve duração de 12 meses, começa desde o primeiro semestre de 2009, o que corresponde ao meu primeiro semestre como estudante do mestrado, uma vez que, exercendo a função de coordenadora já sabia que faltava pouco tempo para que o curso fosse concluído e como era objetivo desta pesquisa fazer observação do desenvolvimento do curso in lócus o momento de observação foi antecipado. Isso não quer dizer que foi uma observação aleatória, pelo contrário, foi planejada com muito cuidado e persistência.

Já as entrevistas foram realizadas em 2010, após a conclusão do curso¹¹. Dada a característica do curso de ser formada por estudantes de vários municípios baianos e com uma grande distância geográfica entre eles essa etapa foi marcada pela itinerância.

3.A PEDAGOGIA DA TERRA: UMA HISTÓRIA, UMA PARCERIA

No Brasil até 1930 o acesso à educação era um privilégio reduzido a um número muito pequeno de indivíduos e estes eram sempre pessoas com uma condição financeira privilegiada. Em 1930 os representantes do Movimento da Escola Nova passaram a pressionar o governo para que fossem criadas políticas educacionais inovadoras e uma delas dizia respeito à universalização do ensino. No que diz respeito ao número de crianças, jovens e adultos matriculados pode - se concluir que o objetivo foi alcançado, apesar de ainda existir um número considerável destes indivíduos fora da escola ou em distorção idade série.

Possibilitar a todos o acesso a escola é uma ação que merece ser apreciada, haja vista que é por meio dela que as pessoas têm acesso a um dos bens mais valiosos da modernidade, quiçá da humanidade, que é o conhecimento, dentre eles o científico acumulado ao longo dos tempos pela sociedade. Entretanto, é preciso destacar que esse conhecimento para ser útil precisa contribuir para a emancipação dos sujeitos, ou seja, deve servir para “(...) *desopacizar* a realidade *enevoada* pela ideologia dominante” (FREIRE, 2001, p. 28). Porém, esta escola tem considerado como parâmetro apenas o meio urbano, deixando de lado outros espaços identitários, dentre eles o campo.

Ao tratar todos os educandos como iguais, ou seja, como urbanos ela destrói ou inviabiliza as manifestações culturais dos demais espaços e é por causa de situações como essa que é comum frase do tipo: “*foi na escola que pela primeira vez senti vergonha de ser da roça*”.

Sendo o Brasil um país capitalista e em processo de desenvolvimento tecnológico e econômico é esperado que, dentre outras características, apresente um

¹¹ O Curso de Licenciatura em Pedagogia da Terra em Bom Jesus da Lapa-BA foi concluído em duas etapas, a primeira em 11 de março de 2010 em um grande evento em Salvador, onde estudantes de outros cursos do PRONERA também colaram grau. O fato da Solenidade de Colação de Grau acontecer em Salvador deu-se com o objetivo de constituir uma espécie de prestação de contas para a sociedade sobre o dinheiro que o governo federal, via INCRA, tem destinado para a custear os projetos de educação nas áreas de reforma agrária. A segunda etapa aconteceu em Bom Jesus da Lapa- BA, em função de uma parte da turma, como forma de manifestar suas identidades, optarem por organizar uma Solenidade de Colação de Grau segundo os costumes dos camponeses.

número cada vez menor de pessoas no campo. Diante disso, não é difícil entender o porquê de as escolas seguirem este paradigma organizacional, ou seja, “uma educação em que predomina uma concepção unilateral, da relação cidade campo, com a difusão de valores, conhecimentos e atitudes distante do modo de vida e da cultura da população do meio rural” (SILVA, 2006, p 13). Embora muitos percebam e compreendam esta situação, a primeira proposta educacional que buscou questionar e mostrar uma proposta educacional diferente foram as EFAs e em seguida os movimentos sociais do campo dentre eles o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra- MST.

Apesar de reconhecer a importância das EFAs nesse processo, neste trabalho daremos destaque para a proposta de educação desenvolvida inicialmente pelo MST, a qual foi então abraçada por diversos parceiros como as Universidades e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, pois segundo Bogo (1998, p. 96) “enquanto o projeto capitalista foi e é pela dissolução, a nossa preocupação deve ser pela defesa e valorização das diferentes identidades existentes no Brasil”.

Os Movimentos Sociais do campo entenderam que a luta pela posse da terra não é suficiente. É preciso que os assentados tenham condição de vida digna e um dos meios para que esse objetivo seja alcançado é a educação, sobretudo uma educação contextualizada e problematizadora que contemple as especificidades do homem camponês. Após sucessivas reivindicações em 1998, começam a surgir os resultados dessa luta, sendo um deles a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.

Na Bahia, uma das primeiras experiências dessa proposta de educação contextualizada, por muitos, chamada de educação do campo, aconteceu por meio do projeto de Educação e Capacitação Massiva de Jovens e Adultos em Área de Reforma Agrária desenvolvido pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Com este projeto foram alfabetizados 3.821 assentados e 173 concluíram o ensino fundamental através de um projeto de escolaridade segundo segmento. (ver Projeto do Curso de Pedagogia da Terra). Diante da necessidade de complementar a educação básica os movimentos solicitaram a continuação do programa, o que foi acontecer em 2001, com o curso de ensino médio na modalidade normal.

Apesar de ser um avanço significativo é preciso dar prosseguimento à luta por uma educação do e no campo, é necessário professores qualificados, o que segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96 acontece por meio da formação

inicial e continuada. A primeira se refere à graduação e a segunda às especializações tanto *Latu Sensu* quanto *Strictu Sensu*.

A realização desse desejo/sonho se deu através da criação do curso de Pedagogia da Terra, sendo a primeira experiência iniciada no Rio Grande do Sul em 1990, resultado de inúmeras audiências e reuniões com as universidades. Em seguida a ideia se espalhou para vários estados chegando à Bahia em 2004 e, mais uma vez, a UNEB é pioneira nessa parceria e experiência. É preciso ressaltar que este curso é resultado de uma demanda da população camponesa em geral, porém é resultado de uma luta direta dos movimentos sociais de luta pela posse da terra, em especial o MST.

Na Bahia este curso chegou graças ao empenho de vários movimentos camponeses tanto sociais quanto sindicais a saber: MST, Movimento de Luta pela Terra – MLT, Pólo de Unidade Camponesa – PUC, Coordenação dos Trabalhadores Assentados e Acampados – CETA (hoje , Movimento dos Trabalhadores Assentados e Acampados) , Fundação de Apoio aos Trabalhadores Rurais da Região do Sisal – FATRES e Federação dos Trabalhadores da Agricultura – FETAG. Este curso se materializou em duas turmas, uma formada por praticamente alunos militantes do MST e a outra pelos demais movimentos acima citados.

É preciso deixar claro que a proposta do curso não nasce com o nome de Pedagogia da Terra, este inicialmente era a identificação de um jornal da primeira turma no Rio Grande do Sul, o qual tinha como objetivo apresentar para os demais universitários quem eram aqueles novos sujeitos que estavam ocupando um espaço que até então privilégio de alguns.

Este nome traz uma marca identitária fincada /construída na experiência de lidar com a terra e dela tirar o necessário para sobreviver, passando a ser incorporado no registro das habilitações mais recentes, inclusive no curso baiano.

A identidade da Pedagogia da Terra nasce como projeto de formação, no enfrentamento coletivo e pessoal de contradições: diante de uma universidade acostumada a tratar seus estudantes como indivíduos, a afirmação das turmas como sujeitos coletivos; diante e uma perspectiva de estuda para melhorar apenas as condições individuais de buscar um emprego melhor, a afirmação de que se quer estudar para contribuir na construção de um projeto coletivo de sociedade; diante da lógica de que é preciso estudar para sair do campo, a afirmação de que é preciso estudar para ficar no campo” (CALDART , 2004 p. 32).

Será feita nas próximas, páginas uma análise mais cautelosa da proposta do curso de Pedagogia da Terra ministrado pela Universidade do Estado da Bahia- UNEB,

tendo como documentos base o projeto do curso, relatórios de acompanhamento de cada semestre, e o Edital de seleção do vestibular, a fim de reconhecer quais as características apresentado pela proposta que a caracteriza como sendo voltado para a educação do campo atualmente defendida pelos movimentos sociais de luta pela terra. Porém, ao falar de educação do campo, é imprescindível neste caso, falar de sua área de abrangência e em seguida falar dos movimentos parceiros desse projeto.

3.1 O PRONERA na Bahia: uma reforma no latifúndio da educação

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA foi implantado em 1998 por meio a portaria nº 1/ 98 pelo Ministério Extraordinário de Política Fundiária, como resultado concreto, dentre outros motivos, das discussões realizadas no I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – ENERA. Este encontro é resultado da parceria entre o MST, o Grupo de Trabalho e Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília GT-RA/UnB e o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF.

Este programa tem a finalidade de desenvolver ações educativas em áreas de reforma agrária com o objetivo de promover um processo educacional por meio de metodologias específicas à realidade sócio-cultural do campo, tendo como base três princípios norteadores: Participação, Interatividade e multiplicação com vistas ao desenvolvimento sustentável. Este nasce da mobilização e articulação de forças sociais organizadas desde a sociedade civil até órgãos do próprio Estado, ou seja, “tratou-se de uma articulação iniciada e liderada pelo Movimento Sem –Terra, que envolveu desde organismos internacionais, como UNESCO e UNICEF, até reitorias de universidades públicas brasileiras” (MUNARIN, 2007 p. 27)

Este programa, de abrangência nacional, tem como finalidade principal promover a escolarização de jovens e adultos das áreas de reforma agrária, entretanto ele tem desenvolvido projetos educativos em todas as modalidades indo da alfabetização à especialização *latu sensu*, de modo que até 2002, já tinham sido atendidos mais de 123 mil jovens e adultos de acordo como relatório da pesquisa de avaliação do PRONERA.

Merece destacar aqui a qualidade da educação desenvolvida por este programa, a qual é resultado da luta constante dos movimentos, que a todo instante, declaram que não se contentam mais com a educação rural, supostamente neutra, que tem recebido

ao longo dos anos. Ao contrário, tem buscado encetar, tanto do ponto de vista pedagógico, quanto do ponto de vista político, diversas práticas e propostas teórico-metodológicas que traduzem o acúmulo histórico da Educação Popular no sistema regular de ensino.

As ações educativas desenvolvidas pelo PRONERA, tanto na educação básica quanto em nível superior, mostram que é possível romper como paradigma positivista de fazer educação, bem como que é possível oferecer formação em todos os níveis para essa população marginalizada socialmente e economicamente desde que tenham como preocupação não só oferecer a estes sujeitos a oportunidade de chegar até a escola, mas que seja dada a possibilidade dos mesmos permanecerem estudando.

O PRONERA tem buscado atender esta demanda, amparado legalmente pelo que propõe a atual LDBEN no seu artigo 28, o qual prega a autonomia das escolas do campo para organizarem seu calendário e seu currículo, desde que seja garantido o mínimo de 200 dias letivos, carga horária e as disciplinas do núcleo comum. Partindo do que propõe este artigo e considerando a especificidade dos sujeitos beneficiados por este programa, os quais são jovens e adultos que em sua maioria não frequentaram a escola ou não permaneceram na escola entre os sete e quatorze anos por inúmeros motivos e que hoje ou já tem sua própria família ou tem que trabalhar, principalmente na lavoura, para ajudar os pais.

Os cursos oferecidos em sua maioria são organizados tendo como base metodológica A Pedagogia da Alternância¹², de modo que possibilite aos estudantes passarem um período (tempo escola) dedicando ao estudos e um período alternativo (tempo comunidade) nas suas comunidades originais dando continuidade aos estudos e trabalhando para garantir o sustento da família.

Uma outra característica dos cursos oferecidos por este programa é que eles buscam não oferecer apenas a instrução teórica, ou seja, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo dos tempos, mas buscam também oferecer uma formação de base política, partindo de eixos temáticos e palavras do universo cultural e vocabular dos estudantes levando em consideração o que propunha o método de alfabetização popular de Paulo Freire.

¹² “A Pedagogia da Alternância vincula o conhecimento empírico dos agricultores com o conhecimento científico, alternando períodos na propriedade e períodos na escola. A metodologia de ensino não desvincula o estudante da família nem da escola, pois dentro da estrutura metodológica prevista, as atividades curriculares tem parte desenvolvida na escola e parte na família” (GNOATTO, 2006 p 74).

É preciso ressaltar ainda, a preocupação que este programa tem com a continuidade dos estudos dos sujeitos do campo. Diferente de Programas como Brasil Alfabetizado- PBA¹³, Topa Todos pela Alfabetização - TOPA¹⁴ dentre outros, que o alfabetizando nunca sabe se terá nova versão e onde eles irão estudar após serem alfabetizados, o PRONERA tem a preocupação com esta continuidade, a qual é possível perceber ao analisar os cursos oferecidos por este programa, nota-se que todos são resultados da demanda apresentada pelos movimentos ao concluir cada etapa ou modalidade de ensino.

Este programa na Bahia tem uma coordenação colegiada no INCRA formada por todas as cinco universidades públicas baianas, sendo quatro estaduais e uma federal, pelos movimentos sociais e sindicais de luta pela terra MLT, FATRES, CETA, MST e FETAG, SESAB, SEAGRI. É neste colegiado que os movimentos apresentam suas demandas e as universidades que tem interesse em desenvolver o projeto se manifestam.

Na Bahia uma das primeiras universidades a desenvolver projetos em parceria com o PRONERA foi a UNEB por meio da Pró-Reitoria de Extensão e dos Campi, diga-se de passagem, o primeiro curso em nível superior desenvolvido neste estado – Pedagogia da Terra - foi desenvolvido por esta universidade. Este programa foi implantado na UNEB em 1999, tendo como missão a construção de saberes voltados para as demandas sociais emergentes, visando a melhoria da qualidade de vida, ancorada no desenvolvimento humano e na sustentabilidade ambiental.

O PRONERA/UNEB até 2009 já alfabetizou 7.271 educandos/as, possibilitou a conclusão do ensino fundamental para 330 jovens e adultos das áreas de assentamentos de reforma agrária, oportunizou também a conclusão do normal médio a 80 assentados/as. Suas ações têm sido desenvolvidas em parceria com os movimentos sociais e sindicais MST, FATRES, MLT, FETAG e CETA. Através desta parceria foi possível desenvolver os seguintes projetos:

- Projeto de Educação e capacitação de jovens e Adultos nas Áreas de Reforma Agrária, o qual foi desenvolvido em duas etapas: a primeira aconteceu no período de 1999 a 2001 e alfabetizou 4. 800 jovens e

¹³ Programa Brasil Alfabetizado é um programa que vem sendo realizado pelo MEC desde 2003 voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos em todo o território nacional. É destinado prioritariamente a 1928 municípios que apresentam taxa de analfabetismo igual ou superior a 25% , ressaltando que desse total 90% localiza-se na região Nordeste

¹⁴ Programa lançado pelo estado da Bahia por meio do Decreto nº 10.339 de 09.05.2007 e executado sob a coordenação da Secretaria de Educação do Estado –SEC em parceria com o Ministério da Educação, municípios do estado e a colaboração de instituições de ensino superior e de organizações da sociedade baiana.

Adultos abrangendo 4 regionais. A segunda etapa aconteceu no período de 2002 a 2004 e alfabetizou 4.900 jovens e adultos abrangendo 7 regionais. Ressaltando que foi por meio deste projeto que o PRONERA /UNEB ofereceu escolarização de 5ª a 8ª série), sendo que a maioria destes estudantes de ensino fundamental eram os monitores responsáveis pela alfabetização e que precisavam completar a escolaridade.

- Projeto Pé na Estrada destinado a oferecer o ensino fundamental I para aqueles estudantes que tinha participado do projeto de alfabetização. Este projeto teve como meta escolarizar 2.400 jovens e adultos e capacitar 120 monitores em 07 regionais e teve como departamentos envolvidos: Teixeira de Freitas –Campus X; Serrinha- campus XI; Itaberaba – campus XIII; Irecê – campus XVI; Bom Jesus da Lapa – campus XVII; Eunápolis – campus XVIII e Ipiaú- campus XXI.
- Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Agropecuária Sustentável busca oferecer formação profissionalizante a 195 jovens e adultos assentados e acampados. Os departamentos envolvidos foram: Barreiras – campus IX; Irecê – campus XVI e Eunápolis –campus XVIII.
- Pedagogia da Terra o qual teve como meta formar 120 jovens assentados/as distribuídos em duas turmas que aconteceram em Bom Jesus da Lapa – campus XVII e Teixeira de Freitas – campus X. Iniciou em 2004 e concluiu em 2010 com 101 formandos.
- No Cio da Terra, o Germinar das Letras em Movimento busca oferecer habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa para 120 jovens e adultos distribuídos em duas turmas que ainda estão em formação nos departamentos de Teixeira de Freitas – campus X e Conceição do Coité – campus XIV.
- Bacharelado em Engenharia Agrônômica com ênfase em Agroecologia e Socioeconomia Solidária, o qual tem por meta habilitar 100 trabalhadores/as no estado da Bahia. Este curso é de responsabilidade do campus IX – Barreiras, sendo que o curso funciona no espaço do campus e no assentamento Terra Vista em Arataca.
- Letras em Movimento que está em fase de implantação tem como meta alfabetizar 1200 jovens e adultos em 3 regionais e oferecer escolarização

de 5ª a 8ª para 60 estudantes assentados (material de divulgação das ações do PRONERA/UNEB).

3.2 Conhecendo os Movimentos Parceiros

O cumprimento da democracia implica, dentre outras coisas, na distribuição justa e igualitária do patrimônio seja ele econômico, político ou cultural. Para lutarem por esta justa distribuição a sociedade sempre buscou organizar-se de diversas formas: ONGs, Movimentos Sociais, Associações, etc. Dentre estas formas de organização, merece destaque os movimentos sociais, sobretudo porque eles buscam alterar a ordem vigente e excludente para que a distribuição justa e igualitária dos bens possa acontecer.

Um dos bens que eles buscam alterar a forma de divisão usada ao longo da história do Brasil é a terra. Essa luta tem acontecido de forma mais direta e restrita aos indivíduos que não a têm ou aos posseiros sendo, a partir de 1937, as Ligas Camponesas as formas mais organizadas desse movimento, ressaltando que a partir da década de 80 do século XX esses movimentos de luta pela terra se multiplicaram.

Lutar pela Reforma Agrária, por aumento no valor dos programas de financiamento da agricultura familiar, de fato significa lutar por justiça e condições dignas de vida para o camponês, porém eles têm percebido que só o pedaço de terra não é suficiente para superar as condições de exploração em que vivem (ver o Livro Luta de Terra e Briga de Foice). Só como ilustração do exposto tem-se os casos em que muitos posseiros ou assentados perdem suas terras para os grileiros após assinar documentos dos quais eles não conhecem o conteúdo.

Em função do exposto e dos demais motivos aqui não elencados por não fazer parte do objetivo deste trabalho, os movimentos sociais do campo introduziram na sua pauta de reivindicações a busca por uma educação de qualidade e contextualizada para as crianças, jovens e adultos do campo. Após muitos embates e enfrentamentos, o governo resolveu apresentar algumas ações, no sentido de atender a demanda por uma educação do e no campo através da criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária- PRONERA em 1998.

Este em parceria com a Universidade do Estado da Bahia – UNEB, O Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA e os Movimentos Sociais e Sindicais do Campo possibilitou o acontecimento do curso de Pedagogia da Terra, o

qual é objeto deste estudo. Curso este que tem como por objetivo promover uma formação contextualizada para os educadores que atuam no campo

O PRONERA ofereceu no mesmo regime de parceria citado acima, incluindo outras universidades, demais cursos de graduação contextualizados para o homem do campo a saber: Letras da Terra, Agronomia, Direito além dos cursos de escolarização e nível técnico. Na Bahia, o este programa em parceria com o INCRA e a PROEX/UNEB já desenvolveu os seguintes cursos: projetos de alfabetização os quais possibilitaram a alfabetização de 7.271 educandos/as; Pé na Estrada que promoveu a escolarização de 5ª a 8ª séries; Educadores do campo em formação o qual permitiu a conclusão do ensino médio habilitando os educadores/as das escolas do assentamentos das áreas de reforma agrária; o curso Técnico em Nível Médio Integrado em Agropecuária Sustentável, voltado para a formação de 195 jovens e adultos assentados e acampados; Pedagogia da Terra – curso que possibilitou a formação em nível superior para aproximadamente 100 educadores/as assentados/as; No Cio da Terra, Germinar das Letras em Movimento- que está promovendo a licenciatura plena em Letras para 120 educadores/as assentados/as; Bacharelado em Engenharia Agrônômica- o qual tem por meta habilitar 100 trabalhadores/as assentados/as e o Projeto Letras em Movimento que está em fase de implantação e tem por meta alfabetizar 1200 jovens e adultos assentados/as e escolarizar 60 .

3. 2.1 FETAG – BA

A Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado da Bahia – FETAG-, é uma entidade sindical autônoma que juntamente com as Federações dos demais Estados formam a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura – CONTAG. “Esta entidade sindical é constituída para fins de defesa, organização, formação, capacitação profissional, assistência técnica, coordenação e representação legal da categoria profissional dos trabalhadores rurais” (www.fatag-ba.org.br).

Esta categoria é composta por indivíduos que exercem atividades como assalariados na agricultura, pecuária, similares, extrativismo rural, pequenos produtores, parceiros, meeiros, agregados, comodatários e semelhantes que exercem atividade rural individual ou com a família.

A Fetag - BA foi criada em primeiro de setembro de 1963, com raízes fincadas no primeiro sindicato dos trabalhadores rurais criado em 1930, pelo socialista e

administrador da Companhia Agrícola, Weldberger Joaquim Cunha Filho em Pirangi atualmente distrito de Itajuípe, Sul da Bahia.

O contexto que impulsionou a criação da federação está relacionado a intensos conflitos entre fazendeiros e assalariados rurais, posseiros e pequenos proprietários. Buscando contornar os problemas referidos foi criado em 1961, a Federação das Associações de Lavradores e Trabalhadores agrícolas da Bahia – FETAB. Com a promulgação da Lei 4214/63, pelo então Presidente da República, João Goulart ficou mais fácil a criação de sindicatos e seu respectivo reconhecimento pelo Ministério do Trabalho.

Nesse período, foram fundados na Bahia diversos sindicatos que serviram de base para a criação da FETAG-BA, a qual foi logo desarticulada em 1964, pelo golpe Militar voltando a funcionar em 1966. Após o Primeiro Congresso Eleitoral em 1987, a Federação passou por sérios problemas ganhando novos rumos em 1995, após o III Congresso Eleitoral, contando hoje com 400 sindicatos filiados. Dentre estes sindicatos merecem destaque o sindicato dos Trabalhadores Rurais de Paratinga, Santana, Valente e Coité, em função deles terem estudantes que cursaram Pedagogia da Terra em Bom Jesus da Lapa.

Os princípios desta entidade vão desde construir e implantar projetos alternativos de desenvolvimento rural sustentável incluindo a defesa do exercício individual e coletivo da liberdade política respeitando os direitos fundamentais dos homens (www.contag.br acessado).

As atribuições desta entidade não estão ligadas à ocupações de terras como fazem os movimentos de luta pela terra, porém ela busca atuar junto aos que já estão assentados, posseiros e pequenos produtores rurais. De acordo com informações disponibilizadas na página eletrônica da Fetag-BA (www.contag.br), são atribuições desta entidade coordenar e representar os interesses dos integrantes da categoria, coletivos e individuais perante os poderes públicos e privados, atuando em conjunto com os sindicatos dos trabalhadores rurais, desenvolvendo campanhas e negociações trabalhistas bem como celebrar acordos, convenções e contratos coletivos de trabalho. É também função desta entidade decidir sobre a filiação ou desfiliação da categoria em relação a outras organizações de caráter sindical incluindo a participação de fóruns intersindicais ou outros eventos de qualquer natureza bem como escolher seus representantes.

Apesar dos momentos difíceis que a entidade passou (1987 a 1995), em muitos lugares, esses sindicatos desempenharam papel importante no que tange à defesa do direito de permanecer na terra, principalmente no caso dos posseiros, inclusive contando com o sofrimento e muitos assassinatos de dirigentes e advogados de sindicatos.

3.2.2 FATRES

A Fundação de Apoio aos Trabalhadores/as Rurais e Agricultores/as Familiares da Região do Sisal e Semi-árido da Bahia- Fatres é uma organização sindical sem fins lucrativos com sede no município de Valente. Fundada em 1996, tem agido em parceria com outras organizações sindicais (STRs, STRAFs), buscando estratégias para enfrentar as situações sociais atinentes à realidade rural da região como: seca, trabalhadores mutilados do sisal, erradicação do trabalho infantil e acesso à terra.

Esta fundação que, diga-se de passagem, é filiada à Fetag-BA, atua hoje em 16 municípios, os quais têm seus sindicatos filiados à fundação. E missão desta,

Contribuir para a construção do desenvolvimento social e ambientalmente sustentável, voltado para a melhoria das condições sociais de vida dos agricultores/as familiares da região semiárida da Bahia, visando a sua permanência na unidade produtiva familiar numa perspectiva de fortalecimento da agricultura familiar. (www.fatres.org).

As ações da Fatres são organizadas em quatro secretarias, a saber: Secretaria de Formação e Políticas Sociais, Secretaria de Política Agrícola, Agrária e Meio Ambiente, Secretaria das Mulheres e Secretaria dos Jovens. Tem ainda o Departamento de educação, que além de se encarregar da formulação da política de formação sindical, desenvolve ainda, a qualificação dos diretores/as para a implementação da proposta de educação do campo, a partir das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica para as Escolas do Campo.

No que tange à agricultura familiar, as principais ações desenvolvidas são: “possibilitar o acesso à terra, busca de crédito e apoio à produção, especialmente através do PRONAF, organização, beneficiamento e escoamento da produção, desenvolvimento de técnicas de convivência com o Seme-árido” (www.fatres.org).

3.2.3 CETA

O Movimento dos Trabalhadores/as Assentados/as e Acampados/as e Quilombolas – CETA é resultado de muita reflexão e discussão entre os sujeitos com o apoio da Comissão Pastoral da Terra- CPT. Os fundadores deste movimento eram em sua maioria militantes do MST que, por sentir que suas necessidades específicas não estavam sendo contempladas, resolveram com o apoio do próprio MST e da CPT fundar a Comissão Estadual. Em 1995, é realizado um encontro em Salvador com a articulação e participação de diversas entidades , dentre elas: CPT, Central Única dos Trabalhadores - CUT e MST.

Em 1999, acontece um novo encontro estadual organizado pela comissão em questão a qual passou a ter nova estrutura e é criada a Coordenação Estadual dos Trabalhadores/as Assentados/as e Acampados/as –CETA- BA, fato que possibilitou a melhor organização e intensificação das reivindicações e manifestações. Em função do aumento da área de atuação, bem como do crescimento de suas pautas de lutas em 2002, a coordenação passa a ser Movimento CETA- BA.

Em abril de 2003, o movimento fez sua primeira grande marcha pela terra sem a participação do MST, ou seja, “alcançou sua independência”. Sendo o CETA protagonista da marcha, contou também com a participação de movimentos convidados como o Fundo de Pasto, Indigenista, Movimento dos Trabalhadores Sem Teto - MSTU, e a Pastoral Rural. “Foi um grande momento para o movimento que ficou acampado mais de 15 dias em Salvador, desenvolvendo suas pautas de reivindicações e foi o momento de reconhecimento público da força do movimento” (BARTOLOMEU, coordenador do CETA).

Em 2004 e 2005, as manifestações se repetiram com algumas inovações como a ocupação de hidroelétricas e prédios públicos, contou ainda com a participação de outras entidades como o Centro de Estudos e Ação social- CEAS e o Conselho Indigenista Missionário - CIMI. Em 2006, ao invés de ocupar prédios e secretarias importantes em Salvador, a coordenação do movimento decidiu por inovar as manifestações ocupando as principais BRs em suas regionais enquanto uma comissão negociava em Salvador as pautas de reivindicações com os órgãos públicos. Além disso participou de uma grande caminhada junto ao MST de Feira de Santana a Salvador.

Esse movimento é de atuação estadual, embora tenha estabelecido contatos com sem terras de outros estados como, por exemplo, com Minas Gerais, dando sinais de ampliação da área de atuação. Hoje ele está organizado em 08 regionais (Chapada, Bom Jesus da Lapa, Bomfim, Médio, Baixo Médio, Recôncavo, Sul e Sudoeste) sendo a organização de cada regional livre, porém respeitando o regimento interno estadual. Cada regional elege dois membros que juntos irão compor a coordenação geral. Seguindo o exemplo da coordenação geral, cada regional organiza - se em comissões num total de nove: finanças, assistência técnica, educação, mulheres/gênero, jovens, saúde, ocupação, meio ambiente e formação.

No que se refere à situação financeira do movimento, não tem projetos de auto-sustentação, em especial a nível de estado, mantendo-se com recursos resultante do repasse de cada regional no valor de 1% dos recursos de cada projeto adquirido. Inclusive os assentamentos têm que fazer este repasse cujo valor é combinado nas associações. Vale ressaltar que quem presta serviço para o movimento tem que repassar 2% do salário para a respectiva regional. Esse Movimento é atualmente formado por 12 mil famílias.

É missão do CETA, lutar contra o latifúndio, buscar a reforma agrária e inclusão social, bem como, a preservação ambiental e uma educação contextualizada.

4.A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A IDENTIDADE CAMPONESA: A EXPERIÊNCIA INOVADORA DA PEDAGOGIA DA TERRA

4.1. Pedagogia da Terra: entre o proposto e vivido

Muito mais que uma proposta de formação inicial que almeja habilitar os educandos para exercerem a docência nas séries iniciais do ensino fundamental, na educação de jovens e adultos e na gestão de processos pedagógicos em escola e/ou outros espaços educativos, este curso vem se constituindo como uma alternativa à organização curricular dos cursos tradicionais de pedagogia bem como uma alteração na forma de conceber a educação nas universidades.

Para facilitar a compreensão da análise que nos propomos a fazer, é preciso esclarecer que neste trabalho ao falar de currículo, partimos do conceito proposto por Sacristán (2000 p. 35), que diz:

O currículo relaciona-se com a instrumentalização concreta que faz da escola um determinado sistema social, pois é através dele que lhe dota de conteúdo, missão que se expressa por meio de usos quase universais em todos os sistemas educativos, embora por condicionamentos históricos e pela peculiaridade de cada contexto, se expresse em ritos, mecanismos, etc., que adquirem certa especificidade em cada sistema educativo.

Esse mesmo autor classifica o currículo em cinco níveis que são: *currículo prescrito* : que corresponde às Leis e projetos que respectivamente normatizam e organizam os sistemas de ensino; *currículo apresentado aos professores*: que compreende os livros e os materiais por meio dos quais chegam até os professores os conteúdos disciplinares a serem trabalhados nas aulas; *currículo em ação*: refere-se às próprias aulas; *currículo avaliado*: por meio do qual analisa em que medida os objetivos estão sendo alcançados e o que precisa ser modificado para acelerar o processo e melhorar os resultados; e por fim o *currículo oculto*: está relacionado às atitudes e às ideologias que são transmitidas em todos os níveis acima citados.

Considerando a concepção de currículo de Sacristán bem como sua classificação em níveis, podemos afirmar que o curso de Pedagogia da Terra apresenta uma mudança que vai desde o currículo prescrito e perpassa todos os níveis. As evidências para tal afirmação são de várias ordens: primeiramente porque esta proposta não vem de cima para baixo, ao contrário é resultado de uma demanda apresentada pelos movimentos;

segundo porque a elaboração do projeto conta com a participação direta dos demandantes, fazendo jus a idéia de educação no e do campo, ou seja, uma educação oferecida onde está o camponês e pensada com a participação deles. (CALDART 2004). Como podemos perceber na fala da coordenadora de educação do MST na Bahia (esta coordenadora acompanhou todo o processo de demanda do curso, construção do projeto e execução do mesmo) durante a entrevista ao ser indagada sobre “Como foi o processo para trazer o Curso de Pedagogia da Terra para a Bahia / UNEB”

É (pausa) Então, na verdade o Curso de Pedagogia da Terra ele vem atender a uma perspectiva de dar sequência a escolaridade dos jovens particularmente de dar formação aos educadores especialmente os jovens que estavam concluindo o normal médio. Particularmente nós do MST havíamos tirado como estratégia investir na educação, na formação de educadores para dirimir um dos problemas que nós temos, que é não ter educadores nos assentamentos, todos aqueles problemas que você já sabe, então a gente tinha em execução, em fase de conclusão a 1ª turma do curso de formação de professores normal médio com 60 estudantes, então a gente, digo o MST, a gente resolveu demandar um curso para dar continuidade a formação desses educadores, agente digo o MST tinha uma turma e tinha outra turma dos outros movimentos. Então a gente resolveu fazer o projeto para dar continuidade a formação desses professores, então é aí que nasce o curso aqui na Bahia.

Como podemos perceber este curso surge como resultado de uma reivindicação dos militantes do MST e, ao mesmo tempo, que este movimento é demandante ele é também proponente da proposta como ficou claro na fala da coordenadora de educação do MST quando ela diz,

Aqui na Bahia o MST propôs isso (*o curso*) por causa dessa realidade e porque lá no Rio Grande do Sul a gente já tinha essa experiência e depois no Espírito Santo. Foram companheiros nosso aqui da Bahia estudar no Espírito Santo em Pedagogia da Terra. Então como havia de fato uma demanda então a gente convidou a universidade a discutir esta proposta, então foi demandado por nós e construído por nós (MST e Universidade/UNEB) depois de pronto é que entra os outros movimentos (grifo meu).

Ainda falando do currículo prescrito, outra característica que nos permite incluir Pedagogia da Terra na proposta de educação do campo diz respeito à matriz curricular que o curso apresenta, bem como a organização metodológica que busca dispensar um espaço para contemplar as especificidades tanto do campo, quanto da educação. Podemos citar como exemplo para reforçar o que foi dito os seguintes componentes curriculares: “A questão Agrária no Brasil, Agroecologia e Agricultura Orgânica, Didática da Educação do Campo, História da Educação do Campo e História da Luta

pela Terra” (UNEB, 2004 págs. 39 a 41). Ressaltando que estes componentes curriculares foram propostos pelos movimentos sociais e sindicais envolvidos no processo de construção do projeto.

Quadro 01- Listas dos Componentes Curriculares do Curso

Componente Curricular convencionais de Pedagogia	Componentes curriculares proposto pelos Movimentos Sociais e Sindicais
Pesquisa e Prática Pedagógica	A Questão Agrária no Brasil
História e Organização da Educação brasileira	Seminário de Articulação
Tópicos Selecionados em Filosofia, Sociologia e Antropologia	Sociologia dos Movimentos Sociais do Campo
Língua Portuguesa	Agroecologia e Agricultura Orgânica
Educação Ambiental	História da Luta pela Terra
Estudos Independentes	História da Educação do Campo
Espaço de Expressão e Reflexão Cultural	Direito Agrário
Psicologia da Educação I e II	Língua Espanhola
Políticas Educacionais	Didática da Educação do Campo
Didática	
Estudo dos Processos de Alfabetização	
Metodologia da Educação de Jovens e Adultos	
Met. do Ensino da Matemática nas Séries Iniciais	
Met. do Ensino da Matemática na Educação de Jovens e Adultos	
Estudos Linguísticos Aplicados à Alfabetização	
Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa nas Séries Iniciais	
Metodologia do ensino da Língua Portuguesa na Educação de Jovens e adultos	
Metodologia do Ensino de História	
Metodologia do Ensino da Geografia	
Orientação para a Saúde e Educação Sexual	
Educação Especial	
Educação e tecnologias	

Literatura Infantil
Elaboração e Coordenação de Projetos educacionais I e II
Administração de Recursos em Educação
Currículo

Fonte: Projeto do curso (UNEB, 2004 p. 39-41)

Diferente dos cursos de Pedagogia convencional¹⁵, em que o aluno estuda Didática na perspectiva da heterogeneidade apenas nas formas de abordar /escolher a concepção pedagógica, não se preocupando com a heterogeneidade sócio cultural dos discentes, o curso em questão, traz a Didática da Educação do Campo buscando mostrar que é preciso considerar e contemplar também a diversidade dos indivíduos bem como dos lugares onde vivem. Tradicionalmente os graduandos de Pedagogia estão acostumados a estudar História da Educação Brasileira de forma geral sem pensar especificamente na história da educação dos diversos grupos que ocupam os bancos das universidades. O curso de Pedagogia da Terra teve a preocupação, em acrescentar a História da Educação do Campo a fim de que os alunos percebam como esta vem sendo tratada pelos governos ao longo dos anos. Não se pode esquecer que,

O currículo antes de ser um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino (SACRISTAN, 2000 p. 17).

Além do mais, este curso tem como um dos princípios básicos a questão da sustentabilidade, para garantir à reflexão e compreensão deste princípio as disciplinas Educação Ambiental (que é comum ao curso de Pedagogia convencional), Agroecologia e Agricultura Orgânica que move a reflexão de que, não é suficiente apenas mostrar ou dizer o que não pode fazer para não degradar ou agredir o meio ambiente, é preciso, também, saber o que pode e como pode fazer. Isto fica claro quando analisamos as ementas destes componentes curriculares.

A primeira disciplina (Educação Ambiental) traz a seguinte ementa

¹⁵ A expressão Curso Convencional aqui é utilizada para nominar aqueles cursos que são oferecidos com regularidade pelas Universidades.

Educação Ambiental no Brasil e no mundo. Conhecimento, valores e habilidades necessários a um estilo de vida sustentável. Os Movimentos Sociais e as lutas em defesa das sementes, do meio ambiente e de um agricultura saudável. Biodiversidade e biosegurança. Manejo ecológico das florestas. (UNEB, 2004 p. 39)

A segunda (Agroecologia e Agricultura Orgânica) traz uma ementa complementar no sentido de mostrar possibilidades de vida dentro da perspectiva da sustentabilidade

... Farinhas de rochas e as técnicas biotecnológicas das fermentações. Os nutrientes e a visão agroecológica. A interdependência da natureza, os minerais e a saúde humana. Controle biológico. Manejo integrado de pragas e doenças. Plantas companheiras, plantas repelentes, plantas indicadoras... Formação de pastagens orgânicas. Criação de pequenos animais. .. Tecnologias de conservação de vegetais e protéicos... (UNEB, 2004, p. 39).

Merece destaque as propostas de como sobreviver em harmonia com a natureza usando elementos naturais para fertilizar o solo, para fazer o controle biológico das pragas. Destaca - se ainda o estudo de quais animais devem ser criados, como armazenar alimentos para os mesmos, mostrando que é possível viver no campo com pouca quantidade de terra, haja vista que a quantidade de hectares dos assentados é pequena e como podem cultivar suas lavouras sem ter que estar alimentando a “indústria dos insumos químicos” (GRAZIANO 1979).

Os princípios que sustentam esta proposta de curso, partem da compreensão de que é preciso preservar a identidade do camponês, em especial os assentados em áreas de Reforma Agrária, ao mesmo tempo que é preciso fornecer instrumentos para que estes possam compreender a sociedade onde estão inseridos, bem como a tecnologia nela disponível. Dentre os princípios elencados no projeto, merecem destaque:

- A docência como princípio articulador das atividades construídas no âmbito do curso de Pedagogia...;
- Sólida formação teórica compreendida como um conjunto de saberes sistematizados que estão disponíveis ao acesso, porém mediante uma reelaboração dialógica que permite construir a partir destes saberes novas referências para a instrumentalização deste pedagogo, garantindo – lhes subsídios para o exercício da profissão...;
- Compromisso profissional com a realidade;
- Compromisso com a causa da Reforma Agrária e conseqüentemente com os homens e mulheres do campo;
- Uma relação ética/estética e de ternura com a terra;
- A interdisciplinaridade como elemento articulador das disciplinas. (UNEB, 2004 pags. 20 a 23)

Ao analisar os princípios supracitados, percebemos que há uma preocupação com a formação dos educandos que está para além da instrução teórica. Busca sensibilizá-los para que comprometam - se com a transformação da realidade na qual estão inseridos, tendo como, ponto de partida o reconhecimento do ponto de ligação entre eles que é a dependência da terra para sobreviverem, da percepção da situação de oprimidos e da possibilidade de tornar-se sujeitos de sua própria história. Isso porque, “os oprimidos, nos vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, na vocação ontológica e histórica do ser mais. A reflexão e a ação se impõem, quando não se pretende, erroneamente dicotomizar o conteúdo da forma histórica de ser do homem” (FREIRE, 2005, p. 59).

Este curso além de ser resultado de uma demanda real dos movimentos sociais do campo que tem assento no colegiado do PRONERA, é resultado da luta em prol da construção de um paradigma conceitual sobre o campo e a educação destinada para os sujeitos que vivem nesse espaço. Busca superar o paradigma dominante que tem projetado o campo como local do atraso e de empecilho ao desenvolvimento econômico do país. Nessa busca constante, o projeto de Pedagogia da Terra, ao mesmo tempo em que faz parte do paradigma da Educação na Reforma Agrária, aqui entendido como uma política educacional voltada para o desenvolvimento dos assentamentos é também parte da proposta de Educação do Campo, “(...) compreendida como um processo em construção que contempla em sua lógica a política que pensa a educação como parte essencial para o desenvolvimento do campo” (FERNANDES, 2006 p. 28).

É preciso deixar claro que o campo aqui falado é entendido não no sentido setorial, que o vê apenas como espaço para produção de mercadorias mas sim, entendendo -o como território. Segundo Fernandes (2006 p. 28) “pensar o campo como território significa compreendê-lo como espaço de vida, ou como um tipo de espaço geográfico onde se localizam todas as dimensões da existência humana”. Nesse sentido há uma preocupação com o desenvolvimento das diversas dimensões do território, desde a cultura, a sustentabilidade, a identidade, enfim pensa a partir de uma multidimensionalidade.

A preocupação com identidade dos estudantes é perceptível desde o momento da seleção, uma vez que, há um cuidado especial desde a elaboração da prova do vestibular no sentido de construí-la a partir de textos e questionamentos que estejam relacionados

com a vida e a cultura desses estudantes, como podemos certificar no depoimento abaixo:

Foi feito esse processo de seleção, mas antes desse processo de seleção a gente sentou junto com a PROGRAD e construiu o processo de seleção nos rigores, agente discutiu, por exemplo, a temática, a abordagem do ponto de vista de que texto ia usar, isso não quer dizer, como diziam, que a gente queria colocar pela janela. A gente queria desde o processo de seleção seguir os tramites da universidade, mas também, considerar quão especial era essa turma, ou seja, se era para formar educadores para o campo então porque, né, que você vai colocar questões temáticas genéricas, soltas num vestibular para o homem do campo. (Coordenadora de educação do MST)

E essa preocupação com a identidade do camponês foi inclusive reconhecida pelos próprios estudantes como pode perceber na fala de uma discente e coordenadora do setor de educação do CETA, quando questionada se ela enquanto “aluna” se sentia contemplada no que se refere à identidade dentro da proposta do curso e na forma como este foi conduzido,

Enquanto estudante, não fui aluna. (risos) No PRONERA não tem aluno tem estudantes, então eu me senti contemplada enquanto militante, enquanto filha de camponês enquanto assentada de reforma agrária (estudante militante do CETA).

Essa preocupação com a preservação da identidade dos camponeses, bem como a preocupação com a realidade e a sustentabilidade desses sujeitos, só foi possível porque o curso foi específico para um público e em um espaço também específico, pois como diz Freire (2001), em seu livro *Política e Educação*, a necessidade ontológica da educação é universal, o que não é universal, é a forma como esta necessidade de ensinar e aprender é atendida. A proposta desse curso busca contemplar a ideia de que é necessário “pensarmos em uma escola que não apenas conscientize, mas que capacite o educando para realizar as mudanças necessárias. Que faça a crítica, mas que seja capaz de fazer também a proposta e conduzir a mudança, construindo o novo no seu quê-fazer diário” (CHRISTÓFFOLE, 2006 p. 97).

Entretanto, é preciso ressaltar que mesmo tendo essa preocupação e sendo este um dos objetivos primordiais do curso, na prática não conseguiu fazer exatamente como estava proposto, dentre outros motivos, por falta de educadores que compreendessem ou simpatizassem com a proposta do curso como podemos notar na fala da mesma estudante,

O que eu senti foi assim que infelizmente o corpo docente não dava conta da proposta, né, não tenho dúvida que muito ainda precisa ser melhorado. Ainda cabe melhoras na proposta do PRONERA, a disciplina mesmo de arte e educação a própria professora avaliou que precisa ser melhorada e a gente sabe que a ementa de muitas disciplinas em sua maioria é grande demais para a carga horária, não que a ementa seja grande a carga horária que é pequena mesmo, então eu acho que precisa fazer mais.

Essa situação merece um destaque especial, uma vez que é preciso explicar a expressão “*falta de educadores que compreendessem ou simpatizassem com a proposta*” Essa expressão não quer dizer, que os professores não tinham formação no que se refere à titulação, ao contrário denuncia mais uma vez a situação de descaso com sempre foi tratada a educação do campo bem como os educadores destinados a trabalhar com os camponeses. Essa expressão nos alerta para a necessidade de que sejam criadas oportunidades de reflexão e formação de professores do ensino superior que irão trabalhar com a formação de educadores do campo.

Os profissionais não são obrigados a simpatizarem com algo que eles nem ao menos conhecem. Apesar de reconhecer a importância de professores que compreendam e sensibilize com as causas das lutas dos movimentos sociais e sindicais do campo, para que os objetivos do curso fossem plenamente alcançados, não podemos responsabilizá-los por essa situação de desconhecimento. O importante não é encontrar culpados, mas sim investir na criação de políticas de formação de professores, inicial e continuada, que contemple as especificidades dos diversos grupos sociais.

Nesse sentido Marques (2010), ao analisar algumas dissertações sobre o curso de Pedagogia da Terra, desenvolvido em outros estados brasileiros, mostra que todas elas falam das dificuldades encontradas na realização dos primeiros cursos de Pedagogia da Terra. Entretanto, destaca que estas mesmas pesquisas concluem que apesar das dificuldades o curso tem contribuído para a melhoria do ensino público, especialmente o ensino público destinado aos sujeitos do campo.

Embora o curso não tenha acontecido exatamente como foi previsto, algo que é normal e inerente a qualquer planejamento, aliás, como ressalta Vasconcelos (2002), é por isso que se diz que o planejamento é flexível, a coordenadora do setor de educação do CETA conseguiu sinalizar um caminho para que as novas propostas de educação do campo aconteçam com o máximo de fidelidade à forma como serão planejadas. Este caminho está relacionado aos frutos do próprio curso.

Eu costumo dizer que o PRONERA vai ficar igual a gente quer no dia em que a dívida com estes sujeitos mais velhos forem pagas porque o público do PRONERA é um pessoal já de idade tem 1 ou 2 pessoas com 20 anos o mais é tudo 25 30 40 anos ou mais como é o caso de Marilene, no dia que suprir esse débito que tiver jovem na faixa etária mesmo, que a gente sabe que isso não vai ser por tão cedo e aí a gente vai ter as aulas regulares, talvez não seja necessário tempo escola e um tempo comunidade tão grande, que mesmo assim tinha gente, como eu, que chegava uma semana antes e saía uma semana depois para dar conta dos trabalhos. Isso por causa da vida nossa.

Não se pode deixar de ressaltar que o curso é também um verdadeiro exemplo de gestão participativa a qual fica evidente na análise da história do curso, e como colocou o professor Valdélino Santos Silva, na palestra da aula inaugural do curso em questão, em Bom Jesus da Lapa, esse curso inscreve na história das universidades como uma mensagem inovadora.

É inovadora porque a seleção dos alunos ao invés de assumir a falsa manta da democracia e ser estendido a todos os interessados indistintamente..., a seleção é dirigida aos trabalhadores do campo que deveriam fazer universidade e nunca tiveram uma chance como essa; esta decisão de fazer uma seleção para as comunidades de trabalhadores rompe e denuncia a idéia falsa de que vestibular é um sistema justo e democrático e por consequência imutável. (texto da Palestra proferida no dia 06/12/2004)

Este curso apresenta várias características inovadoras e uma delas refere-se à organização metodológica baseada na Pedagogia da Alternância. Parte da carga horária é desenvolvida nos departamentos, a qual corresponde ao tempo escola, e o outro percentual da carga horária é desenvolvido nas comunidades dos assentados, correspondendo ao tempo comunidade, o que possibilita uma aproximação da teoria com a prática. Concordando com Silva (2006), a alternância não é apenas uma seqüência idas e vindas do espaço escolar para a comunidade “[...] visa desenvolver na formação dos jovens, situações em que o mundo escolar se posiciona em interação com o mundo que o rodeia”. Silva (2006), acrescenta ainda,

A ideia de alternância assume, assim um sentido de estratégia de escolarização que possibilita aos jovens que vivem no campo conjugar a formação escolar com as atividades e tarefas na unidade produtiva familiar, sem desvincular-se da família e da cultura do meio rural” (SILVA 2006, p. 13).

É preciso ressaltar que apesar de ser um curso especial para um grupo específico a preocupação com a rigorosidade e com a lisura do processo foi uma constante, seguindo todos os passos previstos no Edital de Abertura de Inscrição para o Processo Seletivo/vestibular/Pronera/2004.

Sendo este curso destinado a dar continuidade à formação dos educadores dos assentamentos e que a maioria dos demandantes eram egressos dos cursos de escolarização e normal médio oferecidos pelo próprio PRONERA, para possibilitar aos demandantes, condição justa de concorrer a um processo seletivo por meio de um vestibular os movimentos ofereceram o que eles denominam de Preparatória¹⁶ para os candidatos ao processo seletivo e conforme a coordenadora do setor de educação do CETA a concorrência é considerável, diferentemente do que muitos imaginam que não existe concorrência alguma e que todos já teriam sua vaga garantida.

No mínimo o dobro foram inscritos, se não me falha a memória ou foi 2ou3 pra 1.

As pessoas que vão trabalhar em cursos do PRONERA se deparam com uma realidade específica, ou seja, apesar da heterogeneidade de estudantes que compõem as turmas, algumas características são comuns na maioria delas. Ao caracterizar os estudantes que compõem o grupo que cursaram Pedagogia da Terra em Bom Jesus da Lapa algumas destas características serão evidenciadas.

Essa turma era formada por estudantes integrantes de dois movimentos sindicais (FATRES e FETAG-BA) e de três movimentos sociais (CETA, MLT e PUC) com idade entre 28 e 55 anos, ressaltando que a maioria absoluta eram mulheres¹⁷. Além da diversidade de movimentos que compõe a turma é preciso ressaltar que esses sujeitos ainda apresentam outras identidades, como por exemplo, alguns são remanescentes de quilombos outros são ribeirinhos. Os educandos são agricultores familiares e em sua maioria já com família sob sua responsabilidade, o que implica que os mesmos além de estudar precisam trabalhar para se auto sustentar e sustentar os que estão sob sua égide. Considerando esta situação e o que está posto pelo artigo 28 da LDBEN 9394/96, o qual fala da possibilidade da organização dos sistemas de ensino às particularidades do campo, o curso foi organizado seguindo a proposta da pedagogia da alternância, em tempo escola (TE) e tempo comunidade (T C).

¹⁶ Preparatória é uma espécie de curso pré – vestibular que os movimentos oferecem aos seus estudantes a fim de possibilitá-los construir as competências básicas que em tese deveriam ter sido construídas no ensino médio. Nesta Preparatória são oferecido curso de Português, matemática, geografia, História, Biologia, Química e Física e para ministrar estas aulas os movimentos contam parcerias e com atuação de profissionais

¹⁷ Foram matriculados 60 estudantes, dentre estes, apenas 12 eram do sexo masculino. Do total de estudantes matriculados 43 concluíram o curso em 2010, os demais desistiram por diversos motivos, dentre eles saúde dos filhos e incompatibilidade com as demandas de trabalho.

O tempo escola é o período de realização das atividades presenciais (na escola) do curso... O tempo comunidade é o período de realização das atividades de estudo à distância, de práticas pedagógicas complementares realizadas pelos/as participantes, bem como uma maior intencionalizada inserção na organicidade dos movimentos sociais, não só nos locais de origem, mas também em outros locais, para intercâmbio e ampliação da visão dos conjuntos de desafios da realidade dos assentamentos e acampamentos em todo país (UNEB, 2004 p. 43).

Para melhor compreender estes tempos pedagógicos, será feito alguns esclarecimentos a respeito dos mesmos.

As propostas tradicionais de ensino são comumente organizadas tendo como base de sustentação a divisão entre teoria e prática, onde primeiro se aprende o que propõe a teoria e posteriormente é que se vivencia esse saber na prática. Com os sistemas de ensino organizados com base nesta dicotomia e ressaltando que muitas vezes esta organização está tão desarticulada que o que se aprende no campo teórico muitas vezes não correspondem às necessidades da prática, de maneira que tem se tornado comum ouvir frases do tipo “na teoria as coisas são de um jeito, na prática são de outro” ou então “na prática a teoria é outra”.

Como alternativa a esta situação tem sido apresentado o regime de alternância, ou Pedagogia da Alternância como é nominada por alguns autores como Begnami (2006), por exemplo. Por meio desta modalidade de organização dos sistemas de ensino é possível pensar em uma estrutura alternativa na qual os estudantes tenham a possibilidade de vivenciar a indissociabilidade entre a teoria e a prática.

A proposta de trabalho desenvolvida pelas instituições que adotam a pedagogia da alternância organizam suas propostas de ensino partindo da preocupação (ao mesmo tempo que busca contemplar) com as especificidades dos sujeitos bem como as peculiaridades de seu contexto.

Esta proposta nasce com as EFAs na França, como já foi mencionado no capítulo anterior. Nestas instituições o tempo pedagógico se divide em seções de quinze ou trinta dias, onde o estudante fica um período desses na comunidade e outro igual na escola. Esta proposta de alternância se difere das alternâncias adotadas pelos sistema regular de ensino, um vez que o período que o estudante passa fora da escola, ou seja na comunidade, ele está desenvolvendo atividades orientadas e acompanhadas tanto pelos professores como outros parceiros e colaboradores da formação desse estudante. Por isso, esta alternância diferenciada é chamada de integrativa (BEGNAMI, 2006), posto que busca promover a articulação entre os vários saberes, conta com a participação de

vários parceiros na formação do estudante e considera o estudante como sujeito desta formação.

Neste sentido a alternância prioriza a experiência, valoriza e dá um sentido aos saberes que se busca construir. Ou seja, o processo de aprendizagem opera a partir da realidade observada e refletida e ela retorna com o compromisso de intervir e buscar soluções para os problemas que a realidade apresenta (BEGNAMI, 2006 P. 36).

Partindo das experiências das EFAs, o curso de Pedagogia da Terra também foi pensado e estruturado baseado no regime de alternância. Neste curso o tempo Pedagógico era dividido em tempo escola e tempo comunidade. A escolha desta proposta de organização se deu em função de os sujeitos desse curso não disporem de recursos financeiros nem de tempo para estarem todos os dias na universidade. Soma-se a esta situação o fato de o curso buscar uma proposta de organização curricular e pedagógica que buscasse trabalhar partindo da realidade dos sujeitos do campo, também que permitisse manter a integração entre os saberes escolarizados e a vida no campo e que possibilitasse a continuação do vínculo com as lidas com a terra.

A flexibilidade da organização dos tempos pedagógicos possibilitada pela pedagogia da alternância, especialmente no que se refere ao calendário escolar, facilita o acesso e possibilita a permanência dos sujeitos do campo na universidade, como também a manutenção de relações familiares, comunitárias e de trabalho com a terra.

Esta divisão em tempos alternados além de possibilitar ao aluno voltar aos seus afazeres cotidianos juntos ao movimento e ao assentamento, é também um espaço para o discente diversificar sua formação através da participação em eventos de diversas naturezas. Durante o período de tempo comunidade os estudantes, de acordo com o projeto são acompanhados por monitores para auxiliá – los na produção dos trabalhos acadêmicos.

Nesse sentido o regime de alternância constitui um dos pilares metodológicos da organização do trabalho pedagógico do curso de Pedagogia da Terra, o qual contempla dois tempos formativos: tempo escola e tempo comunidade.

O projeto do curso foi pensado e organizado seguindo a matriz curricular por competências e habilidades, fato que merece ser questionado, posto que o curso pretende desenvolver uma proposta exatamente contrária à lógica do capital e da indústria. Vale ressaltar que as competências e habilidades propostas que o projeto

pretende construir estão voltados para um paradigma progressista e revolucionário. Podemos citar como exemplo:

- Compreensão do processo de construção do conhecimento do indivíduo inserido no seu contexto social e cultural;
- Compreensão e valorização dos diferentes padrões e produções culturais existente na sociedade contemporânea;
- Compromisso com uma ética de atuação profissional e com a organização democrática da vida em sociedade...(UNEB, 2004 p.. 46)

Ao analisar as habilidades e competências que são esperadas que o pedagogo da terra desenvolva, percebe-se uma consonância com o que Freire propõe que “ensinar exige ética e estética ... a necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Docência e Boniteza de mãos dadas”. (FREIRE, 1996, p. 32) .

4.2 A Proposta de Educação do Campo e a Qualidade de Vida dos Militantes Camponeses: a contribuição de Pedagogia da Terra

Relembrar o descaso com que sempre foi tratada a educação pública não parece repetitivo, dada a realidade que está posta em pleno século XXI. Realidade marcada por políticas públicas de educação segregacionista, positivista e que ainda tem o branco, o rico e o urbano como parâmetros para pensar a instrução pública. Entretanto o reconhecimento de que a educação oferecida aos grupos menos favorecidos economicamente tem sido de pouca qualidade é antigo, conforme relatos de discursos políticos da época imperial apresentados por Arroyo (1982).

A população do campo sempre foi marcada por um esquecimento por parte das elites dominantes, em especial pelos governantes e, nas poucas e inexpressivas vezes que foram lembrados eram, colocados no rol dos grupos ou populações carentes, de maneira que as ações que eram pensadas para este grupo, foram sempre do tipo assistencialistas e compensatórias para suprir carências pontuais de saúde, educação e alimentação.

O fato de colocar a população do campo no rol dos carentes, trouxe conseqüências marcantes nas políticas pensadas para o grupo em questão, a saber: a) o fato de pensar políticas ou projetos para esta população sempre que a população urbana estava em crise; e b) a descontinuidade dos projetos destinados a esta população. Esse

tratamento diferenciado levou a criação de estereótipos que marcam tanto esse espaço quanto a população que nele reside, como por exemplo, o fato de considerar o campo e a agricultura como empecilhos ao desenvolvimento econômico, por extensão, considera-se o homem camponês como alguém de cultura inferior que precisa ser socializado. Ou seja, conforme Arroyo (1982), nos raros momentos que a população camponesa é lembrada, os programas que são destinados a estas pessoas são de caráter utilitarista.

Ao analisar as propostas e os programas educacionais destinados a atender a população do campo, é preciso considerar que estamos falando de uma população que vive em país de sistema capitalista, atualmente denominado de capitalismo neoliberal, o qual tem como princípio fundamental a geração de lucro. Nesse sentido, a agricultura familiar, o pequeno produtor, não consegue acompanhar a dinâmica desse sistema sendo, portanto, desconsiderado ou quando o é, este é tomado como obstáculo ao desenvolvimento econômico, de maneira que as propostas, principalmente no que tange à educação, são pensadas para fixar o homem no campo e para incluí-lo no sistema capitalista vigente, o que traz como consequência uma educação que desconsidera o contexto, a identidade e a cultura destes sujeitos, gerando pouca ou nenhuma contribuição para a melhoria da qualidade de vida do indivíduo.

Desde a década de 60 do século XX, começaram a surgir iniciativas de educação voltadas para a população economicamente menos favorecida como foi o caso do movimento de educação popular, entretanto é a partir dos anos 90 do século XX que começam a surgir propostas mais efetivas, ressaltando que estas propostas são frutos de uma intensa luta por parte dos movimentos, em especial os ligados à luta pela terra.

A criação do PRONERA em 1998 representou um grande avanço no sentido da construção de políticas públicas tanto para a educação na reforma agrária - aqui entendidas como “as políticas educacionais voltadas para o desenvolvimento dos assentamentos rurais” (FERNANDES 2006, p 28) como para a educação no campo – a qual é “compreendida como um processo em construção que contempla em sua lógica a política que pensa a educação como parte essencial para o desenvolvimento do campo” (FERNANDES, 2006 p 28).

O destaque para a proposta de educação desenvolvida por este programa está no que se refere à sua preocupação com o desenvolvimento de uma educação que contemple a realidade e as especificidades do contexto onde esta será desenvolvida, de maneira que a mesma possa contribuir para a melhoria da qualidade de vida desses

sujeitos. Em meios às ações desenvolvidas por este programa merece destaque o curso de Pedagogia da Terra, uma vez que este significa uma quebra de paradigmas tanto no que se refere à relação da academia com os sem terras como no que se refere ao conteúdo da proposta pedagógica.

É interessante ressaltar que, como já foi dito anteriormente, na Bahia, este curso é a primeira experiência, e mais ainda, ele atendeu a um grupo muito específico, com características bastante peculiares.

Uma parte considerável dos estudantes ingressou no curso sem saber exatamente do que se tratava ou decidiram cursar em função de ter sido indicado pelo movimento, conforme mostra as respostas dos estudantes quando questionados sobre o porquê de ter escolhido cursar Pedagogia da Terra.

Na verdade acho que não foi eu quem escolheu curso foi o curso que me escolheu, acho que foi o processo inverso, isso porque eu não conhecia o programa, eu acabei conhecendo o programa dentro do curso já. Eu acabei ficando sabendo que existia esse curso no ultimo dia da inscrição, isso era 9 h da manhã e tinha até 5 da tarde para fazer a inscrição que era em Serrinha e eu estava aqui em Salvador, só para você ter uma idéia de como foi a correria. (Militante da Fatres)

Eu, particularmente, foi uma questão de oportunidade, inicialmente quando terminei o ensino médio em 2002 eu não estava intencionado de fazer curso de pedagogia, ou em qualquer área que fosse educacional aí surgiu a oportunidade. Inicialmente não gostei , mas aí com o decorrer do andamento da proposta acho que fui convencido pelo ouvir e pelo lidar a gente vai lidando com a realidade. Eu fiz o concurso em Lapa, fiz aqui também em Paratinga. O Motivo propriamente foi a oportunidade, e fiz e foi uma coisa que me satisfiz, muito embora eu esteja fazendo outro curso (Direito) não pretendo abandonar o que eu aprendi, até porque continuo sendo professor lá em Barreiras. (Paulo Roberto, militante da Fetag-BA)

Eu, também foi a oportunidade, aliás, em 2004, ano em que eu terminei o ensino médio, eu nem sabia o que era universidade, nem o que era vestibular, não sabia o que era nada. Sou proviniente da roça nasci lá fiz todos os meus estudos lá. Terminei lá no campo. Então quem fez surgir esta oportunidade foi mãe que me levou lá e falou olha vai ter esse curso para essa categoria específica, chegando lá que fui saber o que era. Na verdade eu nem sabia para que era este curso, não por falta de interesse e sim porque ninguém nunca tinha falado. George-militante da Fetag-BA)

Ao ouvir a resposta de George, Paulo Roberto complementa,

pra você (Edna) ter uma ideia os alunos da zona rural eles não sabem o que é universidade, hoje tá mas popular, mas na nossa época por exemplo a gente nem sabia que existia universidade, não tinha esta clareza.

Apesar de no capítulo anterior ter sido dito que o curso nasceu de uma demanda real, de suma importância para as pessoas que precisavam da formação inicial, percebe-se uma contradição, uma vez que entre as pessoas que estavam precisando da formação inicial a maioria não sabia exatamente do que se tratava um curso em nível superior, nem ao menos o que era naquela época uma universidade, como é mostrado neste trecho de uma entrevista “*eu nem sabia o que era universidade, nem o que era vestibular, não sabia o que era nada*”. Esta desinformação denuncia a forma como tem sido tratada a educação do campo, uma vez que para as escolas que atendem esses sujeitos são mandados professores com formação pouco qualificada, desrespeitando inclusive a LDBEN- 9394 que no artigo 62 diz que para atuar na educação básica os professores precisam ser formados em nível superior e só admitir professores com formação em nível médio na modalidade normal apenas para o exercício do magistério na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental.

O desconhecimento da proposta do curso, ou de qualquer outra proposta que falasse da vida do homem do campo se dá por diversos motivos e, um deles, diz respeito à educação pautada apenas em parâmetros urbanos como podemos perceber na fala de um estudante e integrante do Movimento CETA ao ser questionado sobre o porquê de ter escolhido fazer o curso de Pedagogia da Terra

Pra meu gosto eu fazia administração, minha mãe queria que eu fizesse agronomia, agora sim pelo fato de ter raízes camponesas, meus avós ser eminentemente do campo, meus pais seguem a mesma linha, então assim tudo indicava que eu teria chance oportunidade de estudar algo que tivesse mais próximo, algo que eu pudesse entender, compartilhar alguma coisa que já fez parte da minha vida e que faz.

E mais adiante ele justifica o porquê de ter desejado cursar Administração e não um outra área que falasse de sua realidade

Administração era realmente o que eu queria, mas também por eu ter uma formação em nível médio em uma escola toda urbana, então em momento algum eu consegui assim me enxergar em outra proposta de educação tudo era voltado para o urbano com outros pensamento com outra cultura.

Esta situação descrita na fala acima, se dá por diversos motivos, dentre os quais, está o fato de que, quando a escola do campo foi pensada, inicialmente não buscou uma abordagem que contemplasse a vida do camponês e a considerasse como ponto de partida de maneira que esta se constituísse instrumento que possibilitasse a reflexão

sobre a sua condição histórica e social. Mesmo dizendo que inicialmente queria fazer Administração, ele diz que se encontrou no curso, que se sentiu contemplado na proposta, principalmente porque adquiriu saberes que influenciaram sua própria relação com a terra e com o Movimento.

Apesar dos depoimentos mostrarem que muitos estudantes não escolheram o curso ao contrário foi o “curso que os escolheu” os depoimentos são unânimes em afirmar que a proposta do curso conseguiu contemplar os anseios dos mesmos, inclusive respeitando e valorizando sua identidade como mostra os depoimentos abaixo:

Com certeza. Dentro da proposta acho que não tem nem como discutir a justiça, dentro do que nós achamos justo, não tem como contestar que o curso defende uma causa justa, uma causa ...assim a gente precisa incluir. Dentro do projeto do curso eu acho foi um projeto muito bem elaborado porque primeiramente por conta da democracia que orientou esse projeto, sentou a UNEB, os Movimentos e demais órgãos que ajudou a construir esse projeto. A de convirmos que na Bahia foi um curso ainda experimental é claro que tem que ser refeito muita coisa, é preciso repensar muita coisa, mas é necessário e essa reconstrução ela é contínua, não vai haver um curso perfeito até porque a casa é grande demais, como eu falei a educação sozinha não vai dar conta. (Paulo Roberto- Fetag-BA)

Eu me vi perfeitamente dentro daquele curso ...eu me vi no curso de Pedagogia da Terra a partir do momento em que não houve esta imposição tinha sempre o diálogo. (George –Fetag-BA)

Sim, com certeza. Quando eu falo de Pedagogia da Terra eu sempre sou questionada você aprendeu a cuidar de vaca? a lidar com terra? também. Mas o principalmente aprender a falar de terra a falar de vaca, a falar de cabra de abelha, a falar daquilo que eu vivo da minha realidade. E assim, tem uma disciplina que para mim ficou bem marcada que foi a disciplina Sociologia dos Movimentos Sociais, eu acho que esta foi perfeita, pra mim todas as disciplinas falava a nossa língua, mas essa acho que porque a gente nunca viu os movimentos ser trazidos para os debates na sala de aula, ou quando é trazido é sempre de forma criminalizada, como baderneiros, e não como um debate que diz não esses movimentos tem uma contribuição na formação da sociedade. Então a gente tava ali debatendo falando da gente, falando de um movimento que sempre foi esquecido e a gente tava lá. Praticamente quem fez a aula foi a gente porque nós éramos militantes, então pra mim essa foi uma disciplina que não vou esquecer. (Militante da Fatres)

O que se percebe nos dados coletados é que o curso buscou fazer desenvolver um trabalho que valorizasse o conhecimento acadêmico, porém de forma ressignificada, de maneira que o estudante percebesse um sentido, uma utilidade em aprender determinado conteúdo. Para tanto, partiu do que propõe Paulo Freire no seu livro *A Importância do Ato de Ler* (1989, p. 08)

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Santos (2006), complementa dizendo que

A ressignificação do conhecimento não pode ser uma linha de mão única, mas, deve acontecer, em função do contexto onde se produz e esse contexto comporta, tanto o que é produzido cientificamente quanto o que é produzido pelos saberes não acadêmicos, por vias e por situações diferentes (SANTOS, 2006 p 53).

É tarefa da escola, embora não seja exclusividade, ajudar a construir um ideário que conduz a vida das pessoas, incluindo ferramentas que possibilitam como diz Caldart (2004) uma leitura da realidade em que vivem. Para que se torne possível a escola cumprir esta função é importante que a escolha dos conteúdos e das práticas desenvolvidas não seja feita de forma aleatória, pelo contrário, é necessário que se busque uma coerência entre teoria e prática. Essa preocupação em ensinar algo que seja útil para os estudantes fez parte do curso de Pedagogia da Terra como pode ser percebido na fala que segue abaixo,

Uma (disciplina) que falou da minha realidade e que agora to usando nos saberes da terra, matemática. Eu sempre tive trauma de matemática, número não é comigo e aí a gente trabalhou metodologia da matemática com Alex e aí ele trouxe uma outra versão da matemática e aprendi a gostar, como cubar terra, cubar madeira que é disso que a gente precisa e não simplesmente se ligar ao número. O número é apenas uma representação. Precisei ir para a faculdade e esperar metodologia da matemática para aprender que matemática não se resume somente a números, então por mim isso foi muito significativo justamente porque falou daquilo que eu vivo que é da terra que é da madeira do carvão que é uma realidade é por isso que me identifiquei naquela proposta (Militante da Fates)

Uma outra característica que torna este curso importante e necessário para a formação do educador do campo, é que ele não se limita a promover apenas a instrução, não que esta não seja importante, pelo contrário, mas que busca desenvolver também uma formação social e política, pois “a educação do campo, além de se preocupar com o cultivo da identidade cultural camponesa, precisa recuperar os veios da educação dos grandes valores humanos e sociais...bem como reconstruir nas novas gerações o valor da utopia e do engajamento pessoal a causas coletivas, humanas” (CALDART, 2004 p.34) . Isso ficou visível tanto na análise dos documentos do curso, a exemplo do projeto pedagógico, como nos depoimentos

Dentro da proposta acho que não tem nem como não discutir a justiça, dentro do que nós achamos justo, não tem como contestar que o curso defende uma causa justa, uma causa ...assim a gente precisa incluir. Dentro do projeto do curso eu acho foi um projeto muito bem elaborado porque primeiramente por conta da democracia que orientou esse projeto, sentou a UNEB, os Movimentos e demais órgãos que ajudou a construir esse projeto. (George- Fetag-BA).

Em Pedagogia da Terra a formação não é só pedagógica é política também... (Estudante militante do Movimento do CETA).

É preciso ressaltar que não estamos acreditando ingenuamente que a educação vai resolver todos os problemas dos camponeses e da sociedade, entretanto concordamos com Freire (2001 p. 20) quando ele diz “(...) se ela, a educação, não pode tudo, pode alguma coisa.”

Mesmo sendo forte a marca deixada pelo descaso com que foi tratada a educação do campo ao longo destes anos, podemos dizer que esta realidade está sendo mudada em função das lutas encapadas pelos movimentos sociais de luta pela terra. Não se pode dizer que o camponês está completamente livre daquela ideia de “estudar para sair do campo e sair do campo para estudar”, porém já é possível vislumbrar alguns sinais que esta situação pode ser modificada.

Partindo do que diz um provérbio popular “que as palavras comovem mas são os exemplos que arrastam”, podemos dizer que hoje já existe exemplo concreto para persuadir tanto a sociedade civil quanto aos governantes de que esta realidade da educação do campo pode ser diferente do que tem acontecido e o curso de Pedagogia da Terra constitui um desses exemplos.

Tem constituído preocupação do homem e da mulher do campo, o fato de o filho começar a estudar e conseqüentemente também começar a se desinteressar pelo trabalho com a terra. Tal preocupação é procedente por diversos motivos e um deles se refere à construção de uma cultura de despreço pelas atividades do campo, entretanto a formação que a maioria destes sujeitos tem recebido não é suficiente para que os mesmos possam se integrar no mercado de trabalho urbano, quando o faz é em subemprego. Um outro problema está relacionado à condição financeira que não permite que o indivíduo busque escolas mais qualificadas para cursar e, assim não

consegue viver dignamente nem na cidade nem no campo, haja vista que o que ele aprendeu não tem aplicabilidade¹⁸ nesse espaço.

Esse é um problema que inicia-se nos anos iniciais do ensino fundamental e pode ter diversas causas, desde a falta de uma formação específica para o educador que trabalha com estas crianças, ao currículo prescrito e apresentado aos professores que não contempla a realidade destes sujeitos. Nesse sentido, o curso de Pedagogia da Terra tem constituído uma alternativa, uma vez que ele tem como meta não só a escolarização, mas, sobretudo, que os conhecimentos adquiridos contribuam para que estudantes não percam o vínculo com a terra, de maneira que eles possam voltar para o assentamento ou comunidade e contribuir com a melhoria das condições de vida e de trabalho dos assentados. Pode-se perceber isso nos depoimentos abaixo, quando perguntados se o curso contribuiu para modificar o trabalho que eles desenvolvem no assentamento ou no movimento:

Sim com certeza contribuiu bastante, porque da uma visão de mundo né, abre novos horizontes porque não é aquela educação limitada e mais diretamente a gente conseguiu com curso de Pedagogia da Terra instaurar novas discussões da educação dentro do movimento sindical, porque eu sou militante do movimento sindical e se a gente for pegar a história do Brasil, do movimento sindical no Brasil nunca se discutiu educação... Com a participação do próprio movimento no, que é um programa que discute educação o PETI que é o programa de erradicação do trabalho infantil, mas que também discute educação, então a gente consegue colocar a educação do campo na pauta do movimento sindical, inclusive construir um espaço próprio estatutariamente dentro do próprio movimento.. Pedagogia da Terra trouxe isso essa crença de que a educação do campo ela é possível, que é possível a gente mudar a sociedade através da educação, não de qualquer educação, mas de uma educação contextualizada. (Integrante da Fatres)

É. Hoje sou professor concursado em Sítio do Mato. Sítio do Mato é o segundo município da Bahia que tem mais assentamento, to trabalhando numa área de assentamento... É um povo que vem de diversas localidades, dão bastante valor as organizações como associações por exemplo, o povo de uma forma ou de outra é forçado a se organizar, dentro do assentamento que eu trabalho, né em fim, tem aqueles atrasos, em fim a gente é levado a trabalhar de uma forma de uma forma diferente, uma educação diferenciada, que é aquilo tudo que foi discutido no curso de pedagogia da terra e tendo acesso agora, porque só to lá a três meses, pude vê como é diferenciada, a diferença é muito grande do que chamamos de comunidades tradicionais tá sendo uma experiência nova e que ta dando bastante conhecimento, não vou falar dificuldade, mas bastante conhecimento e se não fosse esse curso de Pedagogia da Terra, se não fosse essa educação que tivemos adequada para trabalhar com este público específico talvez não taríamos tendo o rendimento que estamos tendo hoje. (George integrante da Fetag-BA)

¹⁸ O termo “aplicabilidade da educação” aqui utilizado não se refere ao caráter utilitarista que a educação do campo adquiriu a partir dos anos 40 do século vinte até a atualidade, se refere a uma educação contextualizada.

Percebemos com estas falas que é possível afirmar que está sendo de fato construído um novo paradigma de educação, o qual “ (...) rompe com o paradigma de educação rural, cuja referência é a do produtivismo, ou seja o campo somente como lugar de produção de mercadorias e não como espaço de vida” (FERNANDES E MOLINA 2004 p. 63).

Esse trabalho não quer aqui defender um projeto de educação utilitarista para o campo, como fizeram os governantes especialmente nas décadas de 50 e 60 do século XX, os quais faziam coro junto com a indústria agrícola em defesa de uma educação limitada que fixasse o homem no campo, pelo contrário a concepção de educação aqui defendida tem o objetivo de prover

[...] a plena liberdade de opção do homem do campo. Este não pode migrar para a cidade porque no campo não conseguiu sobreviver (expulsão); tampouco deve ser fixado no campo, dificultando – lhe o êxodo, porque o campo precisa de braços ou porque na cidade a vida é cruel (NOSELA, 2006, p. 09).

Sendo assim, o que este trabalho almeja é mostrar que é possível pensar uma proposta de educação diferenciada, no sentido de ser específica para formar educadores/as para as escolas do campo e já temos exemplos encetados que mostram esta possibilidade, como é o caso do curso objeto deste estudo.

4.2.1 Na Prática: como tudo aconteceu?

Nem sempre as coisas na prática acontecem como planejamos, às vezes percebemos nas avaliações durante o desenvolvimento de um projeto que ele precisa de vários ajustes, porém estes não constituem demérito para a proposta do curso, uma vez que é princípio fundamental de qualquer projeto ser flexível (VASCOCELOS, 2002).

O curso começou em novembro de 2004, autorizado pela Resolução nº 309/2004 com 120 estudantes, os quais estavam distribuídos da seguinte forma:

- 58 vagas para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST.
- 02 vagas para o Pólo de Unidade Camponesa- PUC.
- 33 vagas para a Coordenação Estadual de Trabalhadores Assentados e Acampados – CETA.
- 20 vagas para a Federação dos Trabalhadores na Agricultura – FETAG.
- 04 vagas para a Fundação de Apoio aos Trabalhadores Rurais da Região do Sisal – FATRES.
- 03 vagas para o Movimento de Luta pela Terra – MLT. (UNEB, 2004 P. 18)

Esse total de 120 alunos foram divididos em duas turmas de 60 alunos cada, ambas oferecidas pela Universidade do Estado da Bahia- UNEB, sendo que uma foi ofertada pelo Departamento de Educação – DEDC em Teixeira de Freitas e a outra aconteceu no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – DCHT XVII em Bom Jesus da Lapa. A turma que cursou em Teixeira de Freitas era constituída por 58 alunos do MST e dois da PUC e cinco das EFAs com o detalhe das aulas serem ministradas em um assentamento. Já a turma que cursou em Bom Jesus da Lapa era constituída por alunos dos outros quatro movimentos e no final do primeiro semestre recebeu um aluno da PUC que havia iniciado junto com os graduandos do MST, e é esta turma do DCHT XVII que constitui objeto de estudo deste trabalho.

É preciso deixar claro como se deu o processo de divisão de vagas e formação das turmas e entre os movimentos. Como já foi dito acima, que o curso de Pedagogia da Terra é criado com o objetivo de promover a formação inicial dos egressos dos cursos de normal médio oferecidos pelo PRONERA, de maneira que este se constitui em uma demanda real, as 120 vagas foram distribuídas seguindo alguns critérios dentre eles: 1. o movimento que sempre participou das discussões a respeito do projeto; 2. número de militantes que tinham concluído o normal médio; 3. movimentos que tem assento no colegiado do PRONERA no INCRA. Destacando que o MST foi o movimento que apresentou inicialmente a demanda e a proposta e participou ativamente da construção do projeto, de maneira que por justa divisão ficou com 58 vagas e as demais foram distribuída entre os demais movimentos que tem assento no Colegiado, levando em consideração o número de estudantes concludentes do normal médio. A exceção é o movimento Pólo de Unidade Camponesa – PUC, que embora não tinha assento no colegiado do PRONERA no INCRA consegue duas vagas que foram cedidas pelo MST, após diversas negociações.

É necessário salientar alguns pontos relevantes sobre a condução do curso pela Universidade, especialmente no Campus XVII, dentre eles podemos elencar: Primeiramente o curso conteceu em caráter especial, ou seja, não faz parte do elenco de cursos regularmente oferecidos pelo departamento, por conta disso também não estava incluído no Planejamento Orçamentário Anual – POA. Ao lado, o recurso para o custeio era administrado pela Fundação Juazeirense do Vale do São Francisco - Fundesf. De acordo com o projeto do curso seriam destinados R\$ 1 448.448,00, sendo, que desse total, R\$ 1.200.000,00 seriam custeados pelo INCRA; R\$ 60. 000,00 seriam a contrapartida da Universidade e R\$ 188. 448,00 seriam negociados com a Petrobrás. É

necessário destacar que de acordo com declarações da coordenação colegiada do PRONERA /UNEB, a Petrobrás não chegou a firmar o acordo e a importância a ela destinada foi assumida pela Secretaria Estadual de Educação da Bahia. Mesmo assim, devido à defasagem no orçamento do projeto, ainda faltaram recursos para custear demandas de percurso, tais como: visitas de estágio e orientações de monografias.

A pesar de aparecer muitos empecilhos durante o processo de implantação e continuidade do mesmo, todavia, com a perseverança, atitude e engajamento de todos os sujeitos envolvidos esses problemas foram resolvidos.

Algumas dificuldades de gestão aconteceram, mas foram superadas ao longo do curso, Outras, no entanto, permaneceram até o final, tais como: desagrado diante das manifestações culturais, como canto após as apresentações das monografias e durante as místicas. Os estudantes queriam espaço para mostrar que eram camponeses assentados na Reforma Agrária, militante de movimento social e estas demarcações de identidade se davam de diversas formas: através de suas músicas e suas místicas, as quais eram frequentes até o quinto semestre. Segundo Silva (2009)

“ a mística como é realizada no Curso pode ser compreendida e analisada na perspectiva de formação desse educador sem-terra, estando em relação direta com as matrizes pedagógicas da educação do campo. Fortalece o processo de formação desses educadores como também a educação do campo” (SILVA, 2009 p. 116).

Além de ser um momento de interação entre o grupo as místicas constituem um espaço para discussão de temas diferentes do que está sendo trabalhado na universidade, é também um momento onde os estudantes relembram a memória de pessoas que foram importantes no processo de luta pela terra e pela educação do campo. Nesse momento também são trazidos símbolos da luta e do vínculo com a terra, de maneira que apesar de estarem longe do espaço de cultivo da agricultura, os estudantes possam preservar a identidade de assentados e de camponeses.

Neste contexto de reconhecer as dificuldades de implantação de um curso desta dimensão, além da situação acima referida, existe o fato de que esta é a primeira experiência na Bahia, de modo que o único parâmetro que tinha para seguir era o curso de magistério. Esta situação fez com que o curso fosse revisto e o planejamento alterado a cada semestre conforme, podemos perceber na fala da coordenadora financeira do PRONERA /PROEX/ UNEB

O projeto quando ele vem, vem como pioneiro então a gente não tem a dimensão, a gente pensa o básico a partir dos projetos que já existiam de nível médio, então despesa com hospedagem, deslocamento e pagamento de professor para um curso de nível superior quando chega no caminho é que a gente percebe a discrepância. Então o recurso é insuficiente quando chega no processo de seleção, de preparação para esse povo que não ta previsto a partir daí a gente já começa ver que o recurso não dá. Que a gente começou um curso e que o recurso não era suficiente. A gente não tinha noção de como o nível superior é tão diferente do ensino médio, ainda mais dentro das condições do , então as dificuldades foram surgindo no dia a dia, reuniões que a gente não tava prevendo no plano de trabalho, refazer tudo que tava pensado, de ir e voltar. Um planejamento constante. O projeto de Pedagogia da Terra é uma pensar e um fazer constante. Junto com os movimentos.

O segundo ponto diz respeito à questão da seleção do quadro docente para o curso. Embora o projeto não deixe claro quais são os critérios para selecionar os professores que dariam aula para os graduandos de Pedagogia da Terra, a coordenação colegiada do PRONERA na Bahia apresentava como critérios ter afinidade com os movimentos sociais e com a causas que eles defendem e ter experiência ou afinidade com a educação do campo. De acordo com estes critérios muitos dos professores do Campus não eram contemplados o que gerava um desconforto para a coordenação local do curso.

Esses dois pontos, acima mencionados, dificultaram sobremaneira o processo, em especial o fato de o Departamento não reconhecer o curso como mais um do campus e sim como um projeto que lá estava sendo desenvolvido e que era responsabilidade da coordenação local.

Apesar do projeto do curso ser, como diz uma das coordenadoras do colegiado do PRONERA /PROEX “de uma boniteza enorme”, para que ele alcance os objetivos propostos depende de diversos instrumentos e recursos, em especial de recursos humanos aqui entendidos como professores e gestores que compreendam a proposta e a filosofia/ideologia do curso. A ausência deste recurso humano em quantidade suficiente, não inviabilizou a proposta, porém dificultou o alcance dos objetivos elencados, como fica visível na fala de uma estudante e coordenadora do setor de educação do movimento CETA

(...) O que eu senti foi assim que infelizmente o corpo docente não dava conta da proposta, (...) eu costumo dizer que o só vai ficar igual a gente quer no dia em que a dívida com estes sujeitos mais velhos for paga.

A preocupação em seguir os critérios mínimos na seleção de professores, onde um desses critérios, que embora não estivesse escrito era indispensável, diz respeito à sensibilização e compreensão da proposta de educação do campo. Isto justifica-se, uma vez que, o objetivo do curso é formar pedagogos/as para atuarem em diversos espaços, especialmente como educadores/as do campo. Para alcançar este objetivo

A matriz curricular do curso de Pedagogia da Terra contempla as disciplinas necessárias para a formação do pedagogo do ponto de vista da legislação educacional e avança no momento em que oferece disciplinas que contemplam a realidade dos assentados/as e acampados/as e, sobretudo, pela permanente discussão sobre Educação do Campo e as lutas no Brasil no processo de reforma Agrária (SILVA, 2009 p. 98).

Não é novidade para ninguém que as conquistas que as minorias têm conseguido ao longo dos tempos não foram fáceis, ao contrário são sempre resultado de muitas batalhas. Luta para conseguir o direito e luta maior para garantir que se cumpra este direito. Os movimentos sociais e sindicais do campo estão entre estas minorias.

Assim como no momento de construção do projeto, os demandantes estavam presentes, durante o planejamento de cada módulo a participação era efetiva. Ao falar do planejamento estamos nos referindo às questões como: qual data mais apropriada para iniciar o módulo, quanto tempo seria cada módulo, quais professores seriam convidados e quais monitores seriam selecionados.

Apesar dos problemas elencados, a universidade nunca deixou de sentar com os representantes dos movimentos e com os alunos para discutirem os problemas, pensarem em soluções em conjunto. Antes de cada semestre acontecer era realizado o planejamento coletivo buscando contemplar as especificidades dos graduandos e ao final de cada semestre acontecia uma reunião para avaliar a atuação e o resultado da atuação dos professores, da coordenação da UNEB, da coordenação pelos movimentos e dos discentes. Por estes motivos, este curso é também um exemplo de gestão participativa como mostra o relatório do VI semestre página 02,

Assim que terminou o semestre a coordenação reservou um horário com os discentes para que os mesmos fizessem uma avaliação do desempenho da coordenação e dos professores convidados para este período. Como resultado da avaliação teve como melhor professor o de Orientação para a Saúde e Educação Sexual e quanto à coordenação foi considerada boa.(UNEB, 2008, p. 02)

A conclusão do relatório destaca a participação não só como presença, mas sim a que traz características da participação do tipo engajamento como ainda na página 02 que diz “sabemos que para fazer um curso deste, não é fácil e inúmeras dificuldades aparecem, o que tem de bom nisso tudo é a união e a disponibilidade da maior parte da turma para enfrentar e resolver os problemas”.

De acordo com o projeto, o curso seria trabalhado na perspectiva interdisciplinar e para garantir esta questão era necessário realizar reunião de planejamento pedagógico com os professores de cada módulo. Para este trabalho o projeto destina-se 15 horas e este planejamento, denominado de seminário de articulação (ver projeto do curso). Entretanto esta prática não se efetivou e dentre os diversos fatores que contribuíram para que esta ação não acontecesse conforme a proposição do projeto do curso, destaca-se, a falta de recursos para custear as passagens uma vez que, os professores residem, em sua maioria, distante da cidade de Bom Jesus da Lapa. Para aproveitar esta carga horária foram trabalhadas outras questões conforme mostra o relatório do VI semestre,

No seminário de articulação foram trabalhados alguns conteúdos referentes à avaliação da aprendizagem. Esse trabalho foi pensado no sentido de contemplar uma discussão indispensável para o pedagogo e o que o projeto do curso não contempla e com esta mesma perspectiva é que no quinto semestre foi trabalhado no seminário de articulação conteúdos referente à gestão educacional (UNEB, 2008, p.03).

Um ponto interessante que merece ser ressaltado é que desde o primeiro módulo o aluno já começa a se preparar para o Trabalho de Conclusão do Curso- TCC através do componente curricular Estudos Independentes. Apesar de a ideia ser interessante, principalmente porque este componente é que deveria preparar o aluno para iniciar-se no mundo da pesquisa científica, ela só apresenta apenas uma ementa superficial e tem uma carga horária das mais reduzidas, conforme percebe-se no projeto do curso (UNEB, 2004 p. 39). A ementa segue abaixo:

Tema construído entre os docentes e discentes a partir de conhecimentos significativos a serem desenvolvidos no processo de formação identificados na prática cotidiana da escola e do curso de formação. Este componente tem função transversal e acompanha a formação em todos os módulos sob orientação docente (UNEB, 2004 p. 39).

Quando da análise da ementa pelos professores e coordenadores responsáveis pela mesma, estes a acharam bastante vaga e assim passara a usar a ementa do curso de Pedagogia convencional.

Considerando que o projeto deste curso é resultado de uma construção coletiva parece inadmissível, os professores sozinhos decidirem mudar a ementa da disciplina acima referida, entretanto é preciso considerar a urgência da situação referida. Embora, o curso tenha como princípio do curso: a construção e tomadas de decisão de forma coletiva especialmente com a participação dos demandantes, a medida foi tomada no sentido de melhorar o resultado efetivo do curso. O resultado ficou evidente pela qualidade dos trabalhos de conclusão de curso apresentados pelos estudantes.

Um segundo ponto interessante a ser destacado é a importância de convidar professores, além de qualificados que tenham simpatia pela causa do camponês em especial do camponês sem terra ou assentado em áreas de Reforma Agrária. Às vezes as ementas não dão conta de contemplar as especificidades do campo, aliás, é o que acontecia com a maioria das ementas, e nesse momento o professor é fundamental para fazer esta contextualização e trazer material para complementá-las. Esse compromisso do professor complementar os aspectos que as ementas não contemplavam demonstra a preocupação com a qualidade do curso, como também, o comprometimento com a preservação da identidade do homem do campo.

No que diz respeito aos componentes curriculares Pesquisa e Estágio em Espaços Formais de Educação (Educação de Jovens e Adultos- EJA), Pesquisa e Estágio de Gestão em Espaços Formais (escolas), Pesquisa e Estágio em Gestão de Espaços Não Formais e Pesquisa e Estágio nas Séries Iniciais, de acordo com o projeto, com o regimento da Universidade e com Regimento de Estágio, os docentes destes componentes deveriam acompanhar os estudantes durante o tempo escola e juntamente com os monitores acompanhar o tempo comunidade, uma vez que o estágio é supervisionado. As coisas não aconteceram exatamente conforme a proposta do projeto, ou seja, só houve acompanhamento no tempo escola.

Dessa forma o desenvolvimento do projeto em relação a estes componentes foi prejudicado pela falta de visitas aos discentes durante as atividades de tempo comunidade, ressaltando que estas atividades eram os próprios estágios. A falta de visitas se deu, dentre outros motivos, em função da escassez de recurso financeiro e da falta de professores que aceitassem atender a esta demanda.

O projeto concorda com regimento de estágio vigente na época, quando diz, que cada professor teria no máximo 15 alunos, porém não considerou a especificidade do curso de Pedagogia da Terra que é formado por alunos de diversas partes da Bahia e que estes 15 estudantes estariam estagiando em localidades muito distantes uma das outras. Embora o projeto não mencionasse que o estágio teria que ser feito apenas nas escolas dos assentamentos, a coordenação central, juntamente com os representantes dos movimentos, decidiram que este seria realizado especialmente nas escolas dos assentamentos e, apenas na ausência destas, é que ficava permitido estagiar nas escolas do campo pertencentes ao sistema regular de ensino.

Apesar de ter mantido a proposição de realizar o estágio supervisionado apenas em escolas dos assentamentos, ainda assim as visitas não aconteceram, dada a especificidade da turma, ou seja, era formada por estudantes de diversos municípios baianos, como citado anteriormente, com uma distância grande entre eles.

Atrelada à distância estava a ausência de recursos financeiros, resultado da defasagem no valor orçado para o pagamento das passagens, como pode demonstra o projeto do curso. (UNEB, 2004 p 53).

Na tentativa de minimizar os efeitos deletérios dessa situação várias medidas foram pensadas, entre elas citamos:

- Será garantido passagem e hospedagem do professor para acompanhamento do estágio, para no mínimo uma visita;
- A coordenação colegiada do, que juntamente com os movimentos sociais deverão buscar recurso financeiro para viabilizar o mínimo de duas visitas dos monitores aos campos de estágio;
- A direção do DCHT colocará em discussão no departamento a disponibilidade do veículo e motorista do Campus para transportar os professores do Departamento que acompanharão os estágios na região;
- Professores da área da pedagogia, vinculados ao , pertencentes a outros departamentos da UNEB, mais próximos das áreas de assentamentos/campo de estágio serão convidados a acompanhar os estagiários. A saber: **a)** Região da Lapa, Paratinga e Sítio do Mato (Professores do DCHT), **b)** Região de Barreiras (02 professores do DEDC IX), **c)** Região da Chapada (Professora Gilsélia Freitas), Região do Baixo Sul e Extremo Sul (Professores do DEDC X – Jucilene, Nalva, Nely, Alessandra Teixeira) **d)** Região do sisal (articular com o Departamento de Serrinha e de Conceição do Coité). (Relatório das atividades realizadas no acompanhamento do curso de Pedagogia da Terra: campus Bom Jesus da Lapa de 01 a 03 do outubro de 2007 p. 07)

Esta foi a primeira tentativa e não deu certo. Primeiramente porque o Departamento não se dispôs a colocar o combustível justificando que esta demanda não estava incluída no Planejamento Orçamentário Anual - POA, segundo porque ficava

inviável dividir entre os vários professores a quantia irrisória de 1.350,00 e este era o único recurso referente ao pagamento do tempo comunidade de cada estágio. Em resumo, sem carro e sem professores para fazer o trabalho na base da cooperação, portanto, sem remuneração esta estratégia não funcionou.

Buscou então uma segunda estratégia, que ao menos permitisse a coordenação e aos professores de estágio certificarem de que os alunos fizeram mesmo o estágio. Esta situação foi resolvida acrescentando 15 horas de tempo escola em cada módulo a partir do V semestre para que os alunos apresentassem o relatório das atividades de estágio, diga-se de passagem esta estratégia foi bastante interessante, pois os graduandos tiveram a oportunidade de conhecer como aconteceu e o resultado dos estágios de cada colega.

É preciso destacar que apesar das dificuldades, os alunos, salvo raras exceções, são muito comprometidos com o curso e com a causa da educação do campo. O que mais chamava atenção nas apresentações é que os alunos conseguiam sempre fazer a junção de uma demanda avaliativa do curso com uma necessidade real do assentamento fazendo com que no final, todos saíssem beneficiados com os resultados, conforme mostra relatório de estágio de um estudante p.16.

O presente trabalho constitui - se em um relatório de estágio desenvolvido em espaço formal na área de gestão ... O mesmo foi realizado no Projeto de Assentamento Zacarias no Município de Marcionílio Souza, região da Chapada Diamantina – BA...

Tem como principal objetivo promover discussões e reflexões acerca da importância do funcionamento da Biblioteca rural Arca das Letras no referido Assentamento e a relação da mesma com cotidiano da comunidade, tendo em vista a construção de propostas que visem a organização para o fácil acesso do seu acervo...

Estes trabalhos são mais que atividades avaliativas, são contribuições com ações concretas para as comunidades como mostra as considerações do relatório de estágio de um estudante (p. 19).

Na essência foram construídas ações concretas através de atividades teóricas e práticas que posteriormente servirão de base para o cotidiano dos/das trabalhadores/as daquele assentamento, iniciando pela criação de uma comissão que ficará responsável pela organização do acervo e gestão da biblioteca.

Os relatórios, seguindo o exemplo do que foi acima analisado, estão recheados de práticas que impactaram os assentamentos ou as escolas desses espaços. Durante as apresentações dos mesmos, surgem as oportunidades para os professores deste

componente curricular fazerem as intervenções que deveriam ser feitas nas visitas do tempo comunidade.

Chamou a atenção no decorrer do curso, quer seja durante as aulas, quer seja nos trabalhos escritos, o nível de desenvolvimento tanto cognitivo quanto político dos discentes. Essa questão merece ser posta para evidenciar em que medida os projetos do PRONERA estão contribuindo para a formação do camponês assentado.

Os alunos do curso de Pedagogia da Terra em sua maioria são oriundos dos projetos de escolarização do PRONERA e não é novidade para ninguém que os alunos das escolas públicas chegam ao fim da educação básica com sérias limitações no tocante às competências básicas de cada componente curricular. Esta realidade não foi diferente para os alunos dos projetos de escolarização, os quais iniciaram o curso de Pedagogia da Terra com sérias dificuldades, inclusive de produzir textos principalmente dentro das exigências da Universidade. Entretanto, durante o curso estas dificuldades foram sendo vencidas, em alguns casos mais rápido, outros mais lentamente, porém o surpreendente foi chegar ao último semestre e ver o nível da produção dos trabalhos de conclusão de curso bem como o nível das apresentações destes trabalhos.

Merece ser destacado a diversidade de temas e a relação destes com a identidade do curso e dos graduandos, às vezes esta relação era tão forte que comprometia os trabalhos e isto era perceptível pelas músicas e palavras de ordem que intercalavam cada apresentação de monografia.

No que tange aos temas do trabalho de conclusão de curso, chama a atenção interesse dos discentes em pesquisar temas de muita relevância para o assentamento ou Quilombo como por exemplo, a questão do surgimento dos mesmos ou a questão ambiental dentro destes espaços, bem como a formação dos professores para lá convocados.

São importantes e pertinentes, os aspectos que foram sinalizados na análise acima e é necessário ressaltar que apesar de alguns pontos merecerem ser revistos no projeto e no próprio curso, isto não diminui a importância do mesmo, pois é preciso considerar que este é um projeto piloto na Bahia e que apesar da necessidade de alguns ajustes os pontos positivos são em números mais significativos de maneira que superam os negativos, como mostra o depoimento de uma das coordenadoras do PRONERA/ PROEX/ UNEB quando questionada sobre qual a avaliação dela sobre o curso

Inicialmente, quando a gente pega o projeto a gente acha que não tem outro projeto mais bonito do que este, né, e de fato na sua concepção, como ele foi construído ele é de uma boniteza como diria Paulo Freire, falta palavras para expressar. No fazer deste curso é que a gente vai percebendo os limites que são colocados em qualquer proposta de currículo, né, até mesmo sendo docente do curso a gente percebe coisas que precisam modificar até mesmo no ementário, pra mim este é um processo natural e acontece em qualquer currículo. Uma coisa é o projeto ele pensado, é, outra coisa é o projeto realizado e aí neste fazer vão surgindo necessidades e a gente vai percebendo mesmo o desejo de refazê-lo, quais são os limites, que não ficou legal nesse processo, o ementário a gente questiona em determinados componentes curriculares, uns a gente não questiona, em fim acho que vários elementos cabem aí desde os elementos que foram extremamente positivos aos que são questionáveis. Agora um aspecto bem positivo é a especificidade, não se pode descartar que ele é diferente, que ele se constitui diferente, que as pessoas que estão fazendo parte desse processo não são alunos regulares da universidade e via a universidade de uma outra forma e tem um a formação que vai além da formação acadêmica que é a formação política e essa formação política faz um diferencial na formação desses sujeitos. A gente não pode negar a própria escolha das discussões teóricas por onde caminham. (pausa) Qual a base conceitual que foi formados os processos com esses estudantes e aí eu acho que tem mais ganhos do que perdas. O mais doloroso mesmo é a operacionalização do curso.

Na fala acima, percebemos que o curso de Pedagogia da Terra não foi algo pronto e acabado que os assentados/as receberam, pelo contrário, foi algo em permanente construção, resultado de muitos diálogos e também muitos conflitos. O importante é que apesar de alguns entraves o essencial foi garantido, ou seja, uma formação que vai além da formação acadêmica, ou seja, a formação política.

CONSIDERAÇÕES: O que percebemos na caminhada

Ao longo da história do Brasil, o campo e os sujeitos que nele moram sempre foram deixados no esquecimento e as raras vezes que aparecem como objetos de debates, especialmente nos debates políticos, ou na literatura são concepções deturpadas do que realmente representam. Às vezes aparecem como obstáculos ao desenvolvimento econômico do país, outras vezes, aparecem de forma romântica como espaço livre da violência e da poluição urbana, apropriado para tirar férias.

O desenvolvimento do capitalismo no campo trouxe como consequência a modernização e a globalização desse espaço, de maneira que possibilitou ao homem novas formas de se relacionar com a terra atrelada a intensificação do uso de máquinas e insumos agrícolas. Com efeito, alterou também a relação dos sujeitos que vivem nesse espaço, haja vista que o capitalismo também produz relações hierárquicas também onde as formas de vida são simples. Os usos intensos de máquinas e insumos agrícolas requerem uma elevada soma de recursos financeiros, de maneira que só quem consegue utilizar estes recursos são os grandes latifundiários e os pequenos são expulsos de suas terras para a cidade ou viram assalariados do grande latifúndio e nos dois casos está, a perda da autonomia do camponês, bem como seus caracteres identitários.

Nesse contexto, a pesquisa aqui desenvolvida teve como objetivo analisar “o papel dos movimentos sociais do campo na construção da proposta de formação de professores de educação do campo, sobretudo no que diz respeito à preservação da identidade camponesa” a partir da análise do Curso de Pedagogia da Terra que aconteceu em Bom Jesus da Lapa-BA”. Para alcançar o objetivo acima, este trabalho partiu da compreensão de como se deu a construção do curso em questão, e, assim, buscou fazer um resgate histórico desde a apresentação da demanda pelos movimentos até a execução do mesmo, através de estudo detalhado do projeto do curso, bem como entrevistas com os sujeitos diretamente envolvidos, dentre eles um estudante representante de cada movimento e a equipe de coordenação colegiada do PRONERA/PROEX/UNEB.

Para desenvolver este trabalho foi necessário uma reflexão a respeito do contexto fundiário brasileiro, a fim de compreender como surgiram, ao longo da história, os sujeitos demandantes do Curso de Pedagogia da Terra, ou seja, como surgiram os Movimentos Sociais e Sindicais do Campo, de maneira que possibilitasse identificar e compreender suas lutas e suas resistências, bem como as suas conquistas,

que apesar de poucas, são bastante significativas, tanto para eles quanto para a sociedade como um todo.

Os Movimentos Sociais e Sindicais do campo têm sido protagonistas de muitas lutas sociais desde a reivindicação da posse da terra, perpassando também por diversos setores sociais como: saúde, lazer e financiamento. Entretanto, merece destacar sua luta no setor da educação, especialmente na educação do campo. Para compreender o papel desses movimentos na construção dessa proposta inovadora de educação, foi necessário estudar como se deu a construção do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Terra.

É, também, preocupação desse trabalho buscar identificar de que maneira os movimentos citados se preocupou com a preservação da identidade camponesa, para tanto foi necessário uma análise do projeto do curso bem como do material do processo seletivo do vestibular e da análise de como o curso aconteceu na prática, especialmente, no tempo escola.

Para compreender se o curso realmente foi inovador no que se refere à preocupação com a preservação e resgate da identidade dos estudantes, que não por acaso eram militantes de diversos movimentos sociais e sindicais do campo, necessário se fez traçar brevemente a história de cada movimento presente no curso.

O trabalho, aqui apresentado, apontou mudanças significativas na forma de conceber a educação para a diversidade de sujeitos que a sociedade apresenta, mostrou que é possível romper com o paradigma positivista de organizar e conduzir uma proposta educacional, de modo que permita participação dos beneficiários desde a apresentação da demanda, passando pelo envolvimento na construção e execução da proposta.

É preciso ressaltar, que a turma que foi objeto deste estudo, era constituída por uma diversidade de movimentos, de maneira que o curso tinha que se preocupar em contemplar uma diversidade de identidades, porém duas sobressaíam que eram a identidade de militantes e a de serem camponeses, as quais poderiam ser englobadas de acordo com a classificação de Castells (2001), na identidade de projeto. Por ser uma turma marcada pela diversidade foi um grande desafio equilibrar os conflitos que houveram no decorrer dos oito semestres do curso e conseguir manter o que chamam de unidade na diversidade, mas como diz Freire,

Pensar a História como possibilidade é reconhecer a educação como possibilidade. É reconhecer que se ela, a educação, não pode tudo, pode alguma coisa. Sua força, como costume dizer, reside na sua fraqueza. Uma de nossas tarefas como educadores, é descobrir o que historicamente pode ser feito no sentido de contribuir para a transformação do mundo, de que resulte num mundo mais “redondo”, menos arestoso, mais humano, e em que se prepare a materialização da grande Utopia: Unidade na Diversidade. (FREIRE, 2001, p. 20).

Foi constatado a preocupação do curso com a manutenção do vínculo do homem e da mulher do campo com a terra, e os depoimentos apontaram para o alcance deste objetivo pelo curso, mais ainda, o curso conseguiu resgatar este vínculo em muitos discentes que o tinha perdido, como é possível perceber no depoimento de um estudante do CETA.

Vale ressaltar que apesar de ser uma ideia inovadora, foi a primeira experiência na Bahia, e como toda primeira tentativa muita coisa não acontece exatamente como foi planejado. Às vezes acontecem entraves que não continham no planejamento, ou deixam de acontecer ações planejadas, porém isto não é nenhum demérito para a proposta, apenas significa que algumas coisas precisam ser revistas para melhorar a qualidade do curso, para que este possa alcançar plenamente os objetivos para os quais ele foi elaborado.

Neste sentido, a pesquisa sinalizou alguns aspectos no projeto que precisam ser revisitadas e reelaboradas a fim de garantir a superação de alguns obstáculos que dificultaram a condução do curso, a saber:

1. Liberar os recursos financeiros previamente, ou seja, antes de cada módulo para que possa permitir um planejamento mais elaborado das atividades pedagógicas;
2. Possibilitar a realização das visitas de estágio, pois a pesquisa apontou que mesmo com a estratégia criada no decorrer curso para substituir as visitas, os estudantes sempre reclamaram da falta de acompanhamento mais de perto, no momento da realização dos estágios;
3. Reconstruir algumas ementas, a exemplo da ementa do componente curricular de Estudos Independentes;
4. Rever nomes de alguns componentes curriculares, como por exemplo, a do componente Agroecologia e Agricultura Orgânica, posto que este nome é redundante.

A pesquisa também apontou para alguns pontos que constituem em avanços no processo de realização do projeto. Embora eles já tenham sido retratados no decorrer da dissertação, merecem aqui ser destacados em forma de síntese:

1. Formação específica para os educadores do campo, haja vista que esta é essencial na luta por uma educação do campo de qualidade, entendendo qualidade aqui como algo que possibilite o “tornar-se sujeito” como diz Touraine (2007), ou seja, que contribua na emancipação dos sujeitos;

2. A organização na modalidade da alternância modificando o modelo convencional de universidade e possibilitando a permanência no curso de pessoas que em função das responsabilidades com o sustento da família, da lida com a terra e da distância dos locais onde tem universidade não teriam condição de permanecer no curso;

3. A inclusão de componentes curriculares específicos, que instigam uma discussão sobre a vida do homem e da mulher do campo, como por exemplo, os componentes curriculares: História da Luta pela Terra e a História dos Movimentos Sociais;

4. A forma como o curso foi concebido, permeado pelos princípios democráticos. Embora, tenham existido conflitos, aliás, eles fazem parte de qualquer proposta democrática, estes foram superados através do exercício do diálogo.

5. O curso de Pedagogia da Terra constituiu de fato um curso de educação no e do campo (CALDART 2004), pois, foi um projeto pensado com os camponeses e apesar do grupo em questão não ter cursado no campo, a proposta foi executada conforme os princípios por eles, juntamente com universidade, elaborados.

Os resultados aqui apresentados sinalizam o curso de Pedagogia da Terra como uma proposta inovadora no que se refere à formação do educador/a do campo, entretanto, este ainda está na categoria de projetos pontuais e não como uma política pública para a educação do campo, porém os dados obtidos na pesquisa apontam a necessidade de transformá-lo em uma política de Estado.

Nesse sentido, o MEC tem sinalizado a intenção de desenvolver algumas ações que possibilitem uma formação específica para o educador/a do campo, quer sejam militantes de movimentos sociais e sindicais do campo, quer sejam professores da rede regular de ensino sem vinculação direta a nenhum movimento, pode ser citado como exemplo o curso de Licenciatura em Educação do Campo. Na Bahia, a primeira experiência ainda está em andamento na Universidade Federal da Bahia, ou seja, a

primeira turma ainda está em curso. Vale ressaltar que a UNEB também vai iniciar (possivelmente em fevereiro) uma turma de Licenciatura no campus XIII em Itaberaba-BA.

Embora esta licenciatura constitua um sinal de comprometimento do MEC e do governo com escolarização daqueles que durante muito tempo foram vistos como seres que não precisava de conhecimentos mais elaborados, já que sua função era apenas cuidar das lavouras, é preciso ter cuidado para que ele ao se tornar difundido para todos os grupos de educadores/as camponeses não percam as características peculiares dos cursos reivindicados pelos movimentos sociais, de maneira a distanciar do que foi a essência do curso de Pedagogia da Terra.

A licenciatura em Pedagogia da Terra busca habilitar o educador/a para atuar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, pois ela está organizada de modo a contemplar as áreas básicas do conhecimento. Neste sentido, ela constitui uma inovação, entretanto é preciso tomar cuidado para que ela não perca a qualidade a qual está atrelada às especificidades dos cursos que são resultado de uma demanda e não de um oferecimento que só leva em consideração o interesse de quem está oferecendo e não de quem vai receber.

É preciso destacar que a pesquisa apontou, como foi sinalizado em alguns depoimentos, que o curso, além da preocupação com a formação política se preocupava com o ensino dos saberes específicos de cada componente curricular, ressaltando que a aquisição/construção desses saberes não tem o objetivo de transformá-los em competidores no mercado de trabalho e sim servir de armas para reconhecer e enfrentar as forças opressoras. Concordando com Freire (2001, p 28), “ Nem só conteúdos, nem só desvelamento, como se fosse possível separá-los, mas o desvelamento do mundo através do ensino de conteúdos.”

Apesar dos cursos desenvolvidos pelo PRONERA representar um grande avanço no processo de reivindicação por uma educação de qualidade para o homem/mulher do campo, e que dentre os cursos desenvolvidos por este programa em parceria com as universidades e com os movimentos sociais e sindicais, Pedagogia da Terra é um exemplo, entretanto, conclui-se que esta é uma batalha que vai levar muito tempo e necessitar de muitos sujeitos envolvidos para que este sonho, de uma educação de qualidade e que contemple as especificidades do campo, se torne uma realidade.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Manoel Correia de. A Terra e o Homem no Nordeste. 4ª Ed. São Paulo: Editora Ciências Humanas, 1980.

ANDRADE, Maria Margarida de. Introdução à Metodologia do Trabalho Científico. 9ª Ed. São Paulo: Atlas, 2009.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Escola, Cidadania e Participação no Campo. In: Em Aberto/INEP. Brasília. Ano 1 n 09. Setembro de 1982.

AZEVÊDO, Fernando Antônio. As Ligas Camponesas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

BAHIA. Conheça a FATRES. (Disponível em www.fatres.org/quem1.html acessado em 28/04/2010).

_____. Por Um Brasil mais Justo. (Disponível em www.fetag-baorg.br/fetag.ppp, acessado em 28/04/2010).

BAUMAN, Zigmunt. A Sociedade Individualizada: vidas contadas e histórias vividas. Trad. José Gradel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

_____. Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi. Trad. Carlos Albertos Medeiros. . Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____. Vidas Desperdiçadas. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BOGO, Ademar. Identidade e Luta de Classes. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

BORNSTEIN, Claudio Thomas. Luta de Terra, Briga de Foice. Rio de Janeiro: Cátedra.

BOURDIEU, Pierre. A Dimensão do estado. In:_____(Org). A Miséria do Mundo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BRANDÃO, Zaia. Org. A Crise dos Paradigmas e a Educação. 10ª Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL, Bahia. Leis Básicas da Educação. V. I

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Abril, 2002.

_____. Brasília. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. 10 de nov. de 1937. Disponível em www.soleis.adv.br, acessado em 20 de março de 2010).

_____. Brasília. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. 20 de agos. de 1946. Disponível em www.soleis.adv.br, acessado em 20 de março de 2010.

CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 3. ed. São Paulo. Expressão Popular, 2004.

_____. *Movimentos dos Sem – Terras: reflexões sobre a Pedagogia da Terra*. In: *Revista de Educação CEAP*. A 12. nº 13. 1993. Salvador: Centro de Estudos e Acessoria Pedagógica, a 12. n. 46. (texto em PDF)

CANUTO, Antônio e BALDUÏNO, Dom Tomás. *Reforma Agrária Ontem e Hoje*. In: *Caderno do CEAs nº 206, Jul/agos, 2003*. Salvador, 2003.

CASTELLS, Manuel. *O Poder da Identidade*. Trad. Klauss Gerhardt. 3ª ed. V.II. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

CASTRO, Josué de. *Sete Palcos de Terra e Um Caixão: ensaio sobre o Nordeste área explosiva*. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1967.

CASTRO, Ozório Alves de. *Porto Calendário*. São Paulo: Símbolo, 1945.

CAVALCANTE, L.O.H. *A Escola Família Agrícola do Sertão: entre percursos sociais, trajetórias pessoais e implicações ambientais*. Salvador. 2007 (Tese de Doutorado)

CHIAZZOTI, Antônio. *Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CHRISTÓFFOLI, P.I. *Produção Pedagógica dos Movimentos Sociais e Sindicais*. In: *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FERNANDES, B.M, CERIOLI, P. I & CALDART. R, *Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”*: Texto preparatório. In: ARROYO, M.G, CALDART. R & MOLINA, M.C. *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano. *Os Campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e territórios como categorias essenciais*. In: *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 44ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Política e Educação: ensaios*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *A Importância do Ato de Lê: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GIDDENS, Anthony. *As Conseqüências*. Trad. Raul Fiker. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

GOHN, Maria da Glória. *História dos Movimentos Sociais: a construção da cidadania dos brasileiros*. 5ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

_____. *Movimentos Sociais na Atualidade: manifestações e categorias analíticas*. In: _____. *Org. Movimentos Sociais no Início do Século XXI: antigos e novos atores sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. *Movimentos Sociais e Educação*. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GRZYBOWSKI, Cândido. *Caminhos e Descaminhos dos Movimentos Sociais no Campo*. Petrópolis-RJ: vozes/Fase, 1987.

GUIMARÃES, Alberto Passos. *As Três Frentes da Luta de Classes no Campo Brasileiro- 1960*. In: STEDILE, João Pedro Org. *A Questão Agrária no Brasil: o debate tradicional 1500-1960*. V.I. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 6 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HÉBTTE, Jean. *A Resistência dos Posseiros no Grande Carajás*. In: *Caderno do CEAs nº 102*, mar/abr, 1986. Salvador, 1986.

KAUTSKY, Karl. *A Questão Agrária*. Trad. C. Iperoig. 3ª ed. São Paulo: Proposta Editorial. 1980.

LUDKE, M e ANDRÉ, M. E.D.A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. *Metodologia Científica*. 5ª Ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARQUES, T.G. *Pedagogia da Terra: significados da formação para educadores e educadoras do campo*. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2010. (Dissertação de Mestrado)

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 24ª Ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

MORAIS, Clodomir Santos. *Engenharia Social na Geração de Emprego*. Brasília: IATTERMUND, março de 1997.

MORIGI, Valter. **Escola do MST: uma utopia em construção**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MOURA, Margarida Maria. *Camponeses*. Ed. Ática, 1986.

MUNARIN, Antônio. Elementos Para uma Política Pública de Educação do Campo. In: Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

NASCIMENTO, Antonio Dias. Acre: uma história de lutas. In: Caderno do CEAS n° 65 jan/fev de 1980. Salvador-BA. 1980.

_____. Organização de Base: Reinvenção da Participação Popular. Salvador. UFBA, 1985. (Dissertação de Mestrado).

_____. Os sujeitos da Educação do Campo e Processo civilizatório: subsídios para reflexão. In: DIAS, A. A, MACHADO, C. J.S, e NUNES, M. L. S (orgs). Educação, Direitos Humanos e Inclusão: currículo, formação docente e diversidade socioculturais. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

_____. Movimentos Sociais Rurais, Quarenta Anos Depois. In: _____. & HETKOWSKI. Org. Memória e Formação de Professores. Salvador: EDUFBA, 2007.

_____. Construindo Trincheiras em Território Minado: a educação no movimento sindical dos trabalhadores rurais sob o fogo cerrado da linha dura e do governo da distensão – o caso da Bahia nos idos dos anos de 1972 a 1990. In: Revista da FAEBA: educação e contemporaneidade / Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação.v. 19, n.34, jul/dez. 2010. Salvador: UNEB, 2010.

PERANI, Claudio. Movimento Sociais Hoje no Brasil: Breve reflexões. In: Caderno do CEAS, n° 212, jul/agos. 2004. Salvador, 2004.

PRADO Jr, Caio. A Questão Agrária. São Paulo: Brasiliense, 1979.

QUEIROZ, Maria Izaura Pereira de. O Campesinato Brasileiro: ensaios sobre a civilização e Grupos Rústicos no Brasil. 2ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1973.

SANTOS, Boaventura de Souza. Pela Mão de Alice: O social e o político na Pós-Modernidade. 12ª Ed. São Paulo:Cortez, 2008.

_____.Um discurso Sobre as Ciências. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Sônia Meire. As Múltiplas Inteligibilidades na Produção dos Conhecimentos, Práticas Sociais e Estratégias de Inclusão e Participação dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo. In: Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

SANTOS, Fábio Josué Souza. Nem “matuto/a” nem “doutor/a”: o(a) aluno(a) da roça na escola da cidade – um estudo sobre representações e Identidade. Salvador, BA [s/n] 2006. (dissertação de mestrado pela UNEB).

SACRISTÁN, José Gimeno. Currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artimed, 2000.

SILVA, José F. Graziano da. *Estrutura Agrária e Produção de Subsistência na Agricultura Brasileira*. São Paulo: Editora Hucitec, 1978.

SILVA, José Graziano. *A nova Dinâmica da Agricultura Brasileira*. Campinas-SP:Unicamp. IE, 1996.

_____. *A Modernização Dolorosa: estrutura agrária, fronteira agrícola e trabalhadores rurais no Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

SILVA, Fábio Dantas. *Pedagogia da Terra: um encontro de saberes, vivências e práticas educativas*, 2009. (Dissertação de Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2009.

SILVA, Lurdes Helena. *Modalidades, Representações e Práticas de Alternância na Formação de Jovens Agricultores*. In: *Revista da Formação Por Alternância*. Brasil: União das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, 2006. vI. N.2.

STÉDILE, João Pedro. *Introdução*. In: _____. *A Questão Agrária no Brasil: o debate na esquerda 1960-1980*. V. II. São Paulo: Expressão Popular: 2005.

SOUZA, Deodato Santos et all. *A Questão Agrária na Bahia*. Salvador: Grupos de Estudos Agrários, Junho de 1980

TRIVIÑOS, A.N.S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2009.

TOURAINÉ, Alain. *Um Novo Paradigma: para compreender o mundo hoje*. 3 ed. São Paulo: Vozes, 2007.

VASCONCELOS, Celso S. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico*, 10ª Ed. São Paulo: Libertard, 2002.

VILELLO, Elisabete. *As Interferências da Contemporaneidade no Trabalho Docente*. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. INEP. V. 88, mai/agos de 2007 (em PDF).

WANDERLEY, Mª Nazarath. *Raízes Históricas do Campesinato Brasileiro*. XX Encontro Anual da ANPOCS. GT 17 Processos Sociais Agrários. Caxambu, MG. Outubro de 1996.

WOLF, Eric Robert. *Sociedades Camponesas*. Trad. Oswaldo C. da Silva. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

YIN, Robert K. *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Trad. Daniel Grassi. 3ª Ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

1978 – *Nosso Depoimento à CPI da Grilagem*. Salvador.

1985- FETAG/BA- Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado da Bahia.
Anais do 1º Congresso Estadual dos Trabalhadores Rurais do Estado da Bahia.
Salvador.