



Educar em Revista

ISSN: 0104-4060

educar@ufpr.br

Universidade Federal do Paraná  
Brasil

de Azevedo, Alessandro Augusto

"Trabalhar com os braços e a cabeça para ver o futuro...": representações sobre educação a partir de  
trabalhadores rurais assentados da reforma agrária

Educar em Revista, núm. 40, abril-junio, 2011, pp. 207-221

Universidade Federal do Paraná  
Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155019935014>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

“Trabalhar com os braços e a cabeça  
para ver o futuro...”: representações sobre  
educação a partir de trabalhadores rurais  
assentados da reforma agrária

---

*“Working with arms and mind to see the  
future”: representations on education  
among rural workers settled through the  
agrarian reform*

Alessandro Augusto de Azevedo<sup>1</sup>

RESUMO

Trabalho que discute a educação como objeto de representação social entre trabalhadores rurais assentados da reforma agrária. Nesse contexto, a inserção desses sujeitos marcados pela exclusão de direitos elementares no processo de luta pela terra disseminou a esperança de se iniciar uma nova trajetória de vida a partir da conquista da terra e de outros direitos que se sucedem à posse e à consolidação do assentamento, como: trabalho, renda, escola, um pedaço de terra ou uma casa para morar. A valorização da educação escolar entre os assentados adultos é uma cantiga atravessada por “ruídos” como as trajetórias pessoais de exclusão da escola; a itinerância sistemática – anterior à condição de assentado – que transforma cada novo lugar de chegada em momento de reordenamento da vida e reinserção social; as experiências de refundação do presente que se instaura quando se é acampado e, posteriormente, assentado; e, também, pelo abandono com que os poderes públicos, ao longo dos anos, têm tratado o conjunto de demandas socioeconômico-culturais das populações assentadas. Os dados da análise do edifício representacional que compõe a leitura de mundo dos sujeitos deram-se a partir da aplicação de um teste de associação livre, no qual foi solicitado aos entrevistados que apresentassem três expressões consideradas mais associadas à palavra indutora *Educação*.

**Palavras-chave:** educação; trabalhadores rurais; representações sociais.

<sup>1</sup> Professor Adjunto do Departamento de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Brasil.  
*Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 40, p. 207-221, abr./jun. 2011. Editora UFPR*

## ABSTRACT

Paper that discusses the subject of education as a social representation among rural workers settled agrarian reform. In this context, the inclusion of these subjects marked by the exclusion of basic rights in the struggle for land spread the hope of starting a new trajectory of life from the conquest of land and other rights that follow the ownership and consolidation of the settlement, as work, income, school, a piece of land or a house to live. The valuation of schooling among adults is a ditty settlers crossed by “noise” as the personal histories of exclusion from school, roaming the systematic – Seated before the condition – that makes every new place of arrival in time for reordering of life and probation; experiences of rebuilding the gift that is established when it is pitched and then seated, and also by the abandonment with the public over the years have dealt with the demands set of socio-economic-cultural settled populations. Data of the building that make up the representational world of the subjects of reading, took place from the application of a free association test, in which respondents were asked to submit three expressions considered more associated with the word inducing *Education*.

**Key words:** rural workers; education; social representations.

## Introdução

Chegar à Agrovila Santa Luzia, do Assentamento Modelo, município de João Câmara, é pôr os pés em um pedaço da história recente da luta pela terra e pela reforma agrária no Rio Grande do Norte. Esse pedaço se situa na região denominada Mato Grande, que desde a década de 1970 convivia com focos de conflitos fundiários e que vinte anos mais tarde assistiu a uma explosão de ocupações de terra coordenadas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

*Modelo* é o resultado de um processo de conquista da terra que se iniciou em 24 de agosto de 1994, quando cerca de 150 famílias ocuparam a Fazenda do Sr. Arnaud Júnior Câmara. Foram nove meses de luta, uma “peleja” de quatro despejos (a que a linguagem jurídica denomina “reintegrações de posse”), marcadas pela violência policial e a prisão de quatro trabalhadores. Em 25 de março de 1995, um Decreto Presidencial desapropriou a Fazenda Modelo/Nazaré para fins de reforma agrária e em 17 de julho do mesmo ano ocorreu a imissão de posse.

Ali, como em outras partes do território brasileiro, a luta pela reforma agrária disseminou entre populações excluídas de direitos elementares a esperança de se iniciar

uma nova trajetória de vida a partir da conquista da terra e de outros direitos que se sucedem à posse e à consolidação do assentamento, como trabalho, renda, escola, um pedaço de terra ou uma casa para morar.

Um desses direitos – o que se refere ao acesso à educação escolar – foi alvo das primeiras iniciativas da comunidade pós-conquista da terra. O primeiro espaço de uso público, erguido pelas próprias mãos dos trabalhadores, foi uma casa de taipa para abrigar as aulas matutinas das crianças e as aulas noturnas dos adultos, coordenados pela Irmã Ildegardis Correa, uma freira que conviveu com os trabalhadores durante todo o período de ocupação e após a constituição do assentamento.

A valorização da educação escolar entre os assentados adultos é uma cantiga atravessada por “ruidos”: pelas trajetórias pessoais de exclusão da escola; a itinerância sistemática – anterior à condição de assentado – que transforma cada novo lugar de chegada em momento de reordenamento da vida e reinserção social; pelas experiências de refundação do presente que se instaura quando se é acampado e, posteriormente, assentado; e, também, pelo abandono com que os poderes públicos, ao longo dos anos, têm tratado o conjunto de demandas socioeconômico-culturais das populações assentadas.

Essa “cantiga com ruídos” compõe a partitura de indicadores que apontam uma realidade desoladora da educação que se oferece à população do campo, a qual, em pleno século XXI, “permanece marginalizada do processo de escolarização, com acesso restrito mesmo ao nível básico de ensino e a uma escola com qualidade” (ANDRADE; DI PIERRO, 2004, p.5). Ou seja, a educação escolar se instaura precariamente e não se entranha no cotidiano da maioria das comunidades rurais, senão como espaço de acolhimento de demandas de escolarização (ainda assim em níveis questionáveis de qualidade pedagógica). Não se apresenta como experiência permanente de formação e aprendizado para todos, nem se articula à concretização de projetos de melhoria de vida ou desenvolvimento das comunidades. O acesso à educação escolar, para a população do campo, ainda é uma aposta cuja possibilidade de ganhos futuros se encerra num horizonte distante e sua presentificação reflete não mais que a conformação do projeto mítico redentor alimentado pelo imaginário tradicional da modernidade.

A percepção dessa fragilidade da educação escolar no campo é consensual entre movimentos sociais rurais, estudos acadêmicos e organismos públicos de educação. Documentos oficiais, pesquisas e declarações de encontros e seminários alertam para uma situação em que se reforça o imaginário que territorializa o rural como ambiente do “atraso”, da “ignorância” e da cidade (ou “a rua”, como se expressa a população do campo potiguar) como lugar do “progresso”, onde se tem “futuro”.

Diante dessas questões, apresentou-se a mim como mais relevante entender um processo pouco visível (ou ignorado, porque desdiz princípios que dão sustentação ao mito da educação “salvacionista” e às versões funcionalistas da escolarização). Aquele em que ocorre a produção de sentidos particulares ressignificantes do signo hegemônico da educação escolar, a partir da especificidade das relações de determinados grupos

sociais para com essa forma particular de capital cultural (DOMINGOS SOBRINHO, 2000). Essa ressignificação, esse deslocamento de sentido, não implica necessariamente a negação de um suposto significado originário, mas sua apropriação e redimensionamento, desde um determinado posicionamento, num determinado contexto social.

Esse diálogo com o universo dos sentidos que os humanos atribuem aos objetos socialmente construídos conduziu-me ao objetivo de estudar e compreender as representações sociais dos trabalhadores assentados em relação à educação escolar, definida aqui nos marcos do conjunto de experiências de formação que se desenvolvem dentro de um contexto escolar. Optamos por essa definição pela possibilidade que ela oferece de – dentro de um determinado recorte – abranger os significados circulantes do entorno de outros objetos que lhes são afeitos. Desde os seus elementos integrantes (os processos de ensino e aprendizagem, os saberes que consubstanciam o currículo vivido e a certificação que formaliza a trajetória escolar) até a escola na forma como ela se materializa – instituição ou estrutura física.

Do ponto de vista teórico, as representações são uma totalidade significativa de caráter essencialmente social que tem, conforme Jodelet (2001), as seguintes características:

1. é uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, que têm um objetivo prático e que é diferente do conhecimento científico ou canônico;
2. é um sistema de interpretação que rege nossa relação com o mundo e com os outros ou, em outras palavras, orienta e organiza nossas condutas e comunicações sociais. Nessa perspectiva, relaciona-se com os processos de constituição identitária dos indivíduos e grupos sociais;
3. são fenômenos cognitivos que envolvem as relações de pertença social dos indivíduos e, portanto, as interiorizações de experiências, práticas, modelos de condutas e pensamento, que circulam e são inculcadas socialmente. Nesse sentido, são, ao mesmo tempo, produto e processo da atividade de apropriação social e individual da realidade.

## **As conversas nas salas de visitas**

Sob o breu que cobre a rua, as casas são definíveis pelas fracas luzes acesas das salas ou dos quartos ou ainda pela claridade solitária das televisões ligadas. É assim que encontro a casa de Carlos Alberto: iluminada apenas pelo clarão emanado de sua televisão de 14 polegadas, em torno da qual estão reunidos sua esposa, Creomar, e seus dois filhos, dos quais um fica no colo da mãe enquanto

o outro está temporariamente encostado na porta à espera que seus coleguinhas da vizinhança o chamem para alguma brincadeira, apesar da escuridão medonha.

A sala pequena se ilumina quando entro, como uma generosa reverência daquela família pela chegada da visita – o professor da universidade que anda fazendo entrevistas pela agrovila. Naquele compartimento, encontro uma estante simples onde reinam a televisão e o equipamento de som portátil. Para a comodidade de quem chega apenas um sofá puído, cujo acolchoado não era mais do que algumas espumas que já escapavam para fora, denunciando o trançado subterrâneo de tacos de madeira e tiras de borracha preta. Para garantir que todos possam participar da entrevista, são providenciados banquinhos de madeira.

Carlos Alberto Hipólito Bezerra é um jovem de 22 anos. Desde criança não conhece outro afazer que não seja o trabalho na roça, atividade que se iniciou por intermédio do próprio pai, plantando feijão, milho e algodão, em Queimadas, distrito rural próximo de João Câmara, onde nasceu e morou até encontrar sua esposa, com quem “se juntou”. Sua chegada na agrovila Santa Luzia, há cinco anos, foi chancelada pelo sogro (morador desde o período da ocupação) que, diante da iminente desistência de um assentado em permanecer no lugar, providenciou o cadastramento do genro junto à Associação. Queria tê-los (genro e filha) próximos de si e procedeu como tantos outros sogros e pais já haviam procedido para assegurar a permanência e a sobrevivência do núcleo familiar em torno de uma alternativa que se configura como a mais segura e viável para pessoas como eles naquela região: a de se tornar beneficiário de um programa de reforma agrária.

O momento de “se juntar” com a esposa é um episódio do capítulo em que ele resolve parar de estudar porque, como ele mesmo diz, “tinha que cuidar da vida”. Até aquele momento não havia surgido impeditivos à sua trajetória escolar. Nem mesmo o trabalho na roça, ajudando o pai, constituía um conflito para que continuasse frequentando a escola – a não ser por um lapso de tempo – há cinco anos, quando o pai “arranjou serviço” em outra localidade e precisou levá-lo consigo.

Se a vida anteriormente se casava com a educação escolar (ainda que permeada de idas e vindas), agora a opção matrimonial lhe impunha romper as relações que o ligavam à escola para dedicar-se a um outro “cuidar da vida”. Implicava liberar-se do empreendimento da aquisição dos conhecimentos escolares em face das necessidades econômicas que o novo momento lhe impunha: o aumento da carga de trabalho a fim de manter a nova família que constituía a partir dali. Aí, sim, desistir da escola tornou-se inevitável...*Porque eu tava trabalhando...aí chegava em casa enfadado...aí num podia ir [à escola]* (Carlos Alberto H. Bezerra).

Horas depois, ao entrar na casa de Seu Manoelito Melo da Silva, observo quão poucas são as diferenças entre as salas que acolhem o momento das entrevistas. Agora, a lâmpada que se acende para iluminar o ambiente tem uma luminosidade ainda mais fraca que a da casa de Carlos. E nessa sala, não há televisão para reinar durante as noites de descanso da labuta, nem sofá (ainda que puido) para receber visitas. Sentamo-nos em bancos de madeira – os tamboretos, como são denominados aqui – e desatamos nossa conversa.

Seu Manoelito tem 43 anos e participou da ocupação originária do assentamento. Paraibano, desde criança já trabalhava cultivando a terra com seu pai, no pequeno pedaço de chão que a família tinha. Aos dezoito anos, resolveu, como ele diz, “se sortar pelo mundo”. Entrou pelo Rio Grande do Norte e chegando à região do Mato Grande passou a trabalhar em terras de fazendeiros da região – Sr. João Soares, Sr. Sales da Cunha, entre outros. Até a decisão em participar da ocupação coordenada pelo MST na fazenda Modelo, passaram-se quinze anos de trabalho precário, período do qual não sente saudades.

Diferentemente de Carlos, que conheceu a escola até o momento de “se juntar” com sua atual esposa, Seu Manoelito não teve contato algum com uma escola. Sua explicação para o fato reúne a constatação das condições objetivas da peleja familiar pela sobrevivência a cada dia (algo presente até hoje na sua vida) e o registro de algo ausente na sua época de criança: os mecanismos legais que obrigam os pais matriculem seus filhos nas escolas.

Os dilemas de Carlos e Seu Manoelito (como os de tantos outros assentados adultos em Modelo II) expressam a disjunção entre a educação escolar (entrincheirada nas estruturas físicas e pedagógicas das poucas e distantes escolas oferecidas às populações do campo) e a vida concreta desses degredados contemporâneos. Em suas vidas, o cotidiano vai sendo conduzido colocando-os diante de escolhas e apostas em que o presente (antecipando-se como negação de um futuro sonhado) não exige certificado de escolaridade, mas apenas a força dos braços e o suor do rosto.

Ambos compõem o grupo dos alunos desistentes de mais uma turma de educação de jovens e adultos que se organizou na agrovila Santa Luzia, em início de 2004. Matricularam-se, frequentaram os primeiros dias e foram se ausentando progressivamente, aumentando o intervalo dos dias em que se fizeram presentes nas atividades de sala de aula. Ao final do período letivo, a educadora responsável pela turma contabilizava uma desistência de pouco mais de 50,0% do total de inscrições realizadas.

Essa relação episódica com a educação escolar, que marca a trajetória de muitos desses desistentes, alimenta-se (e resulta) das condições objetivas, contextos e estruturas sociais, forjadas historicamente, que os acompanha, entranha-lhes a subjetividade e os excluem de oportunidades quanto à aqui-

sição de conhecimentos, habilidades e processos que se gestam no interior da instituição escolar. Também sofre a influência das condições em que se dá o processo de trabalho, cuja jornada e intensidade produzem um desgaste físico não compatível com a dinâmica escolar. Ao chegar dos lotes, quando a escuridão da noite decide engolir a claridade do sol, esses assentados, no mais das vezes, entregam-se à acolhida e ao deleite de uma boa conversa com os amigos; às suas redes e camas ou sofás e banquinhos, ao redor de uma televisão ligada.

Infelizmente, mesmo a conquista da terra e a fixação no assentamento não garantem, por si só, um reencontro consistente e sistemático com a dinâmica escolar ou um encorajamento para se dar início a um processo precocemente interrompido quando crianças. Trata-se, antes, de mais uma aposta que os sujeitos se dispõem (ou não) a realizar numa nova condição, substancialmente diferenciada. Não mais como degradados da terra, entregues às intempéries dos processos migratórios, mas em num novo contexto, de beneficiários de um programa de reforma agrária, em que o amparo institucional e (ou) garantia de direitos, se não é grande, é muito se comparado com o período anterior de itinerância errante.

Nessa assistemática relação com a educação escolar não concorrem apenas os fatores de ordem socioeconômica, mas também aqueles relacionados ao universo das construções cotidianas do universo simbólico, das ideologias e das representações sociais. Pois é nesse universo simbólico que ocorre a sedimentação das “explicações” dos sujeitos acerca de suas respectivas presenças no mundo, bem como se legitimam e demarcam os “lugares sociais”, os destinos e sonhos “possíveis” para eles, consequentemente, o espaço reservado à educação escolar nesses “lugares” e sonhos.

O entranhar-se nesse cotidiano significa presenciar a dinâmica social pela qual uma realidade apresenta-se como interpretação dos sujeitos e subjetivamente dotada de sentido para eles como mundo coerente, mas também como um mundo que se origina e se torna real no pensamento e na ação dos sujeitos (BERGER; LUCKMAN, 1999).

A partir daí, a compreensão das representações que compõem o agir dos sujeitos no cotidiano permite o entendimento do complexo de fatores intervenientes e consubstanciadores da relação que eles constroem com o mundo, na medida em que o mesmo processo que constitui o objeto de representação constitui também a sua definição de pertença social.

Nesse sentido, as representações são componentes vitais do que Freire (1987) denominou *leitura de mundo*, isto é, a codificação que o sujeito elabora acerca do mundo e de sua presença nele, ponto de partida de qualquer processo pedagógico que se pretenda capaz de operar transformações em consciências e realidades.



No que toca ao presente trabalho, os processos de representação da educação escolar interagem com as representações dos sujeitos em relação a outros objetos sociais e a si mesmos. Elas exercem, na sua maior ou menor intervenção, o poder de compor a codificação da existência, pelos sujeitos, no seu exercício de *leitura do mundo*, pela qual dimensionam potencialidades e limites de sua inserção no mundo concreto que o circunda e o incomoda.

Esse dimensionamento, por sua vez, é regido por referenciais que interpretam o passado, modelam o presente e projetam suas respectivas expectativas de futuro, em face das estruturas objetivas de oportunidades (BOURDIEU, 2002a). Trata-se, portanto, de uma *leitura de mundo* em que o desejo de *ser mais* não implica um jogar-se num infinito de possibilidades, mas numa avaliação de êxitos e fracassos possíveis (e suas repercussões na vida de si e da família), desde uma arguta observação dos condicionantes concretos que lhes cercam (entre as quais estão: a qualidade da terra, a distância para com o núcleo urbano mais próximo, a forma como a coletividade da qual faz parte se organiza e o tamanho do grupo familiar).

### **Escavando o terreno representacional da educação entre os assentados da Agrovila Santa Luzia**

Um dos meus caminhos do acesso ao edifício representacional que compõe a leitura de mundo dos sujeitos deu-se a partir da aplicação de um teste de associação livre, no qual solicitei aos entrevistados que me apresentassem três expressões no seu entender mais associadas à palavra indutora *Educação*. Desse procedimento emergiram 73 (setenta e três) evocações, conforme o quadro abaixo:

TABELA 1 - RESPOSTAS DE ASSENTADOS À PERGUNTA INDUTORA “EDUCAÇÃO”

EVOCAÇÃO	ORDEM			FREQUÊN- CIA
	1	2	3	
Respeito	3	2	2	7
Educação dos filhos	1	4	1	6
Bom comportamento	1	2	2	5
Ser educado	3		1	4
Estudo	2	2		4
Tudo na vida	2		1	3
Melhoramento	2		1	3
Cidadania	1	2		3
No assentamento tem, mas é fraca.	1	2		3
Desenvolvimento	1	1	1	3
Saber tudo		2	1	3
É boa	2			2
Escola	1		1	2
Educar	1		1	2
Profissão			2	2
Educação dos filhos em casa	1			1
Muita coisa	1			1
Tudo de bom	1			1
Interesse	1			1
Boa escola	1			1
Ensino	1			1
Saber comer	1			1
Ler	1			1
União dos assentados	1			1
Melhora de vida		1		1
Progresso		1		1
Formação		1		1
Educação dos filhos na escola		1		1
Posto de saúde		1		1
Direito do cidadão		1		1
Respeitar direitos alheios		1		1
Saber falar		1		1
Não responder aos mais velhos		1		1
Pessoa inteligente			1	1
Frequência			1	1
Não ser discriminado			1	1
TOTAL	30	26	17	73

Observando o referido Quadro vê-se que ele oferece um conjunto de unidades semânticas, cuja composição em *unidades temáticas* (BARDIN, 1997) traduz a produção de significados dos sujeitos em seu acontecer. Produção esta que se institui como parâmetro do diálogo que realizam com o mundo, mas também é o resultado desse processo. A partir delas pude visualizar o conjunto de representações que se *apossam* das relações cotidianas que os assentados estabelecem com a educação escolar.

Uma primeira observação aponta para uma nítida separação de significados à palavra indutora, em duas perspectivas:

- a educação como processo não formal, no qual se gesta a aquisição dos códigos e diretrizes de conteúdo ético-moral e comportamental, que sustentam as interações sociais; e
- a educação como processo que se realiza no espaço escolar, voltado à aquisição sistemática de saberes e conhecimentos pelos quais é possível o exercício de direitos e a inserção exitosa no mundo do trabalho.

Na primeira perspectiva, o sujeito “educado” vem a ser aquele que demonstra conhecer e exercitar cotidianamente códigos básicos de civilidade e sociabilidade, evidentes na força como aparecem as expressões “bom comportamento” e ter “respeito”, situadas entre as que mais são evocadas em primeira vez.

São saberes que se aprendem no interior das casas, no espaço privado das famílias, nas atividades em que se ensina e se aprende, por exemplo, a comer, falar ou “não responder os mais velhos”, isto é, não contradizê-los em quaisquer situações de conflito. São códigos que adquirem uma importância fundamental para a sobrevivência social dos sujeitos cujas oportunidades de melhoria de vida advindas de uma formação escolar elevada são apenas esperanças de materialidade duvidosa.

Na segunda perspectiva a educação aparece associada aos processos de ensino e aprendizagem que se desenvolvem no espaço escolar. As evocações colhidas na aplicação do teste de associação livre, que se posicionam nesse sentido mais geral, se articulam em torno de dois eixos:

- *A destinação social da educação escolar.* A educação escolar aparece como um processo de transmissão e aquisição de saberes que se volta, principalmente, às gerações mais novas, crianças e jovens. São eles os portadores e beneficiários preferenciais das promessas e esperanças que se almeja realizar com a posse do capital cultural que ela oferece; e
- *As funções sociais dos saberes escolares.* A educação que se gesta no espaço escolar proporciona aos seus frequentadores melhores possibilidades de um reposicionamento social. Aqui, as evocações combinam dois sentidos: um primeiro (predominante), em que a conquista de novos e mais elevados níveis de escolaridade é fator para se

conseguir melhores empregos. O segundo, menos evidenciado, mas marginando várias evocações, a de que a educação escolar ensina uma consciência de direitos.

Mais marginalmente, aparecem elementos indicativos de uma avaliação da educação escolar tal como ela se configura concretamente na agrovila. Os sujeitos a apontam como “fraca”, a partir de elementos que se relacionam, por um lado, ao descumprimento dos horários por parte dos professores que vêm da cidade para ensinar às crianças da agrovila. Por outro lado, à inércia das entidades associativas da comunidade em incluir essa questão em suas respectivas agendas de iniciativas e lutas coletivas. Mas também, uma afinada percepção das dificuldades dos filhos, netos ou sobrinhos em desenvolverem determinadas habilidades básicas cuja responsabilidade de ensino e aprendizado é da escola.

### **Fechando a conversa... por limite de tempo e espaço**

Na aplicação do teste de associação livre, ao serem solicitados a apresentar palavras que, no seu entender, estivessem associadas à expressão *Educação*, teve destaque o vínculo que muitos estabeleceram entre ser “educado” e um padrão de comportamento cujos exemplos mais pronunciados foram: “saber comer”, “saber falar”, “respeitar os direitos alheios” e “não responder os mais velhos”. Trata-se, pois, de processos que ocorrem fora do ambiente escolar e cujo conteúdo não é aplicável senão no cotidiano regido por códigos de conduta e relações de sociabilidade gestadas sócio-historicamente nas tramas do mundo do trabalho, da família e da vizinhança.

Num outro contexto de significações, as evocações se referem à *Educação* no âmbito de um discurso atravessado por uma concepção socialmente hegemônica que convencionaliza a educação escolar como poderoso mecanismo de promoção de progresso material e espiritual dos indivíduos. Quem a tem, está inserido num outro (e superior) padrão civilizatório, tem prestígio e *status* social elevado, cuja representação pode ser projetada numa simples caneta, como revelou espontaneamente Seu José Jerônimo, 55 anos, quando me viu pegando uma para fazer alguns registros antes de nossa entrevista – “*Seu trabalho é a caneta...isso é bom!*”

As evocações que reiteram essa perspectiva acabam por reproduzir uma vertente do pensamento pedagógico que banaliza a escola como capaz de enquadrar os indivíduos vítimas dos desajustes sociais causados pelas diferenças socioeconômicas. Um discurso – difundindo de forma generalizada entre todas

as classes, em particular naquelas denominadas “populares” – cuja formulação não percebe que o usufruto das gratificações simbólicas e os retornos materiais proporcionados pela distribuição do capital educacional somente serão plenamente acessíveis àqueles que detêm outras formas de capitais (cultural, social, material), previamente acumulados (BOURDIEU, 2002b).

Quando recompomos as histórias de exclusão escolar dos adultos da agrovila Santa Luzia, as memórias retomam e apresentam, pelas bocas emolduradas em rostos enrugados, elementos decisivos pelos quais ocorreu a sua inserção desvantajosa no contexto de distribuição social do capital educacional.

O principal deles, a entrada do trabalho em suas vidas, deu-se não apenas precocemente, mas como um elemento seminal, que se apropriou da infância, tornando-os, a cada um deles, como crianças, seres “adultizados” na medida em que incorporaram no seu cotidiano a assunção das tarefas de manutenção da família. Em tal contexto, o tempo da escola se tornava secundário perante o tempo do trabalho, e mesmo nos casos em que puderam estudar a mais adequada forma de visualizá-los seria não como estudantes que trabalham, mas como trabalhadores que estudam.

Nas conversas vespertinas ou noturnas, regadas a café e cuscuz, os sujeitos me ofereceram um leque de trajetórias em que o tempo e as condições de frequentarem a escola lhes foram tomados em nome da obrigação de participar da empreitada da sobrevivência familiar. Com efeito, perceberam-se expropriados das linguagens da sociedade moderna, letrada. Destituídos dos processos e mecanismos pelos quais os humanos interagem e constroem o conhecimento das leis da natureza e da sociedade e se instituem como cidadãos, como *gente*.

É a partir dessa constatação que emerge a noção de “rude”, objetivando-se nas representações de que fazem de si mesmos. O trabalho, embora emoldurado nos valores da dignidade, ocupa-lhe a vida não como atividade libertadora, mas como prática cotidiana que embora garanta a sobrevivência de si e da família, também o expropria da possibilidade de acesso a bens culturais, materiais e simbólicos significativos para a vida em sociedade, associadas à educação escolar.

Desde a infância, na labuta diária na pequena roça da família ou no trabalho temporário para o latifúndio, conheceram uma única pedagogia, a pedagogia da expropriação, que alimenta e é alimentada pelo trabalho e labor entranhados na vida desses sujeitos como prática cultural, isto é, modelando músculos, pensamento, conhecimentos, vontades e representações da realidade. De modo que, mesmo tendo a oportunidade de retornarem à dinâmica escolar, com a abertura de turmas de educação de jovens e adultos (seja no nível de alfabetização ou de escolarização de 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> série) na unidade escolar da agrovila, os sujeitos não a incorporam plenamente ao seu cotidiano.

Quando perguntados sobre o porquê de não darem continuidade aos estudos, agora que o assentamento dispõe de uma escola e há, portanto, a possibilidade real de se alfabetizarem e alcançarem níveis mais elevados de escolarização, as respostas se combinam num jogo contraditório. Num primeiro momento fazem o registro de que “deram o nome” ao educador escalado para conduzir as aulas. Depois, justificam a baixa frequência, ou mesmo o abandono das atividades, lançando mão de argumentos em que ora predomina o registro do desgaste físico resultante da labuta diária na lote, ora os problemas oftalmológicos agravados pela péssima iluminação da escola. Razões que não se diferenciam daquelas encontradas em recente pesquisa de avaliação dos projetos de Educação de Jovens e Adultos do PRONERA (ANDRADE; DI PIERRO, 2004), o que apenas confirma que, apesar de realidades distantes e diferenciadas regionalmente, há uma certa homogeneidade das condições de aprendizagem no universo dos projetos de EJA que se implantam nos assentamentos de reforma agrária do país.

Nas nossas conversas, trazem, também, respostas nas quais os distanciamentos da vida escolar não se configuraram como uma escolha (ainda que sob pressão) entre temporalidades mutuamente excludentes (o “tempo de estudar” *versus* o “tempo de trabalhar”), mas o fruto de uma incompatibilidade tácita entre a instituição escolar e o “tipo de gente” a quem eles mesmos se consideram e se representam: os “rudes”, incapazes de terem sucesso naquilo que é a essência do processo escolar: a aprendizagem.

Esse sentimento se insere e alimenta uma lógica legitimadora do espaço e da educação escolar como instituição/processo excludentes, operando, no plano do universo representacional dos sujeitos, a resolução da contradição essencial que atravessa a escola obrigatória. Em face de um discurso igualitário e um funcionamento não igualitário, que se traduz em desenhos diferenciados e redes escolares distintas em relação às classes sociais ricas e pobres, a instituição escolar é acolhida por uma construção representativa que legitima o funcionamento não igualitário sem que os fundamentos ideológicos igualitaristas e o próprio sistema sejam questionados (GILLY, 2001).

Com efeito, os sujeitos adultos adotam um discurso centrado na individualização das responsabilidades em torno de suas trágicas, episódicas ou inexistentes inserções no universo da escola. Nesse movimento de autoculpabilização acabam por entronizar os processos e as dinâmicas da educação escolar como bens simbólicos cujo acesso se reserva a poucos, mais precisamente aos “não rudes”, um grupo no qual não se incluem, como que por obra e graça de uma fatalidade do destino.

Essa noção de “rude”, e os sentimentos daqueles que assim se sentem, é o retrato mais cristalino de uma tradição que atravessa a história da educação que se gesta/gestou no campo brasileiro. Que traz dentro de si, de forma trágica,

as marcas de um imaginário tido como herança do advento da “modernidade”, em que entre o urbano e o rural se instituem polaridades plasmando de forma estigmatizante este último como espaço do “arcaico” e da “ignorância” diante de iniciativas supostamente capazes de promoverem “progresso” e “civilização” (FERNANDES, 1999).

Nesse sentido, mais do que nunca o direito à educação se impõe ao processo de reforma agrária não apenas como um direito que decorre do exercício de um outro (o de ter um pedaço de terra), mas também como a possibilidade de se (re) pensar os processos de fundação territorial dos assentamentos, estabelecendo nexos concretos entre as atividades que organizam e estruturam a educação escolar e as dinâmicas que organizam e estruturam a vida nos assentamentos.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Márcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara. A Construção de uma política de educação na reforma agrária. In: ANDRADE, Márcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). *A educação na reforma agrária em perspectiva: uma avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária*. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1997.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. 17.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice, CATANI, Afrânio (Orgs.). *Escritos de educação*. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2002a. p. 41-64.

\_\_\_\_\_. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice, CATANI, Afrânio (Orgs.). *Escritos de educação*. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2002b. p. 73-79.

DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. “Habitus” e Representações Sociais: questões para o estudo de identidades coletivas. In: MOREIRA, Antonia Silva P.; OLIVEIRA, Denize C. (Orgs.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. 2.ed. Goiânia: AB, 2000. p. 117-130.

AZEVEDO, A. A. *Trabalhar com os braços e a cabeça para ver o futuro...*

FERNANDES, Bernardo Mançano. Por uma educação do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, 2)

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 25.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GILLY, Michel. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, Denise (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

Texto recebido em 13 de outubro de 2010.

Texto aprovado em 02 de abril de 2011.



